



UNIVERSITÉ DE NANTES

U.F.R de Lettres et langages
École doctorale Cognition, éducation, interaction
Centre de Recherche en Éducation de Nantes-CREN

Année 2009

N° attribué par la bibliothèque

LLLLLLLLLLLLL

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE NANTES

Discipline : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement

par

Pierre-Yves BERNARD

le jeudi 12 novembre 2009

La politique de traitement du décrochage scolaire

Le cas de la Mission générale d'insertion de l'Education nationale

Directeur de Thèse : Yves DUTERCQ

Co-encadrant : Christophe MICHAUT

JURY

M. Yves DUTERCQ, Professeur, Université de Nantes

M. Dominique GLASMAN, Professeur, Université de Savoie

Mme Michèle GUIGUE, Professeur, Université Charles de Gaulle – Lille 3

M. Christophe MICHAUT, Maître de conférences, Université de Nantes

M. Éric VERDIER, Directeur de recherche au C.N.R.S

REMERCIEMENTS

Je tiens avant tout à remercier Yves Dutercq pour la rigueur et la disponibilité qu'il a manifestées dans l'encadrement de cette thèse. Sa confiance et son regard critique m'ont permis de réaliser ce travail qui lui doit beaucoup.

Christophe Michaut m'a conseillé tout au long de cette recherche. Je lui suis extrêmement reconnaissant des nombreux et fructueux échanges que nous avons eus, et qui ont nourri cette thèse.

Mes remerciements vont également à l'ensemble de l'équipe du CREN, pour les riches discussions que ce travail a pu susciter en séminaire de recherche.

Je tiens aussi à exprimer toute ma reconnaissance à l'ensemble de l'équipe de la Mission générale d'insertion de l'académie de Nantes, et plus particulièrement Patrick Mellon, responsable académique de la MGI à l'époque où ce travail a débuté, et grâce à qui le projet de recherche sur le suivi des sortants de la MGI a pu être initié. Le travail d'enquête n'aurait pu être réalisé sans le soutien que m'a accordé Nicolas Madiot, coordonnateur académique de la MGI. Mes remerciements vont également à Jean Troude et Hélène Gouret, pour la mise en place des enquêtes téléphoniques, et à Carmen Mary pour son accueil et sa patience.

J'adresse tous mes remerciements à Emilie Boursier, Séverine Bunino, Florence Caraby, Nathalie Chaffraix, Mouna Chettouh, Laetitia Costa, Stéphanie Lambert, Hélène Lorin et Karine Tesson pour leurs qualités d'écoute et de dialogue avec les jeunes enquêtés : les données recueillies sont aussi le résultat de leur travail.

Je suis bien sûr redevable aux jeunes qui ont bien voulu consacrer un peu de leur temps à répondre aux enquêtes, et fournir de précieuses informations sur leurs parcours : qu'ils en soient vivement remerciés.

Enfin, ma gratitude va à Emmanuelle, Nicolas et Marion qui ont eu la patience de supporter, dans tous les sens du terme, le temps long de la gestation d'une thèse.

« Echouez d'abord, on s'occupera de vous ensuite »

(Jacques DeFrance)

Résumés et mots-clés

Des politiques éducatives se sont construites en réponse au problème du décrochage scolaire, pour développer des actions en direction des jeunes quittant ou risquant de quitter prématurément le système éducatif. Cette thèse vise à analyser la place singulière du traitement du décrochage scolaire dans la politique éducative française, ainsi que les effets de cette politique pour les jeunes. Elle s'appuie sur une enquête de terrain auprès des responsables académiques d'une Mission générale d'insertion (MGI), et auprès de jeunes passés par ce dispositif. Pour comprendre la construction de cette forme d'action, on mobilise un cadre théorique institutionnaliste, en considérant que le système scolaire s'inscrit dans une configuration sociétale, et en analysant les justifications de l'action à partir de principes stables, appelés conventions, qui orientent la politique éducative. En France, le traitement du décrochage scolaire s'impose difficilement dans une configuration sociétale dominée par la convention éducative académique, qui privilégie la compétition entre individus sur la base de compétences scolaires, ce qui explique la relative marginalisation de ce dispositif et sa faible intégration à l'intérieur des établissements. La MGI, au même titre que d'autres dispositifs d'insertion, vise à infléchir les principes d'action dans le sens d'une convention professionnelle, c'est-à-dire d'un rapprochement entre formation et emploi. Toutefois, son action effective sur le terrain porte plutôt sur le raccrochage en formation, et l'accès à la certification. Sur ces deux objectifs, la MGI a un effet positif, sauf pour les jeunes les moins qualifiés scolairement.

Mots-clés : politique éducative, décrochage scolaire, système éducatif, approche sociétale, convention, insertion professionnelle, parcours-type.

Some education policies are structured in response to the dropping-out problem, in order to develop actions towards early-school leavers, or youth at risk of early-school leaving. This thesis aims to analyse the unusual position of the dropping-out treatment in the French education policy, and the effects of this policy for the youth. It is based on a field survey of local managers of a Mission générale d'insertion (MGI), and about young dropouts who undergo the MGI programs. In order to understand the construction of this form of policy, an institutionalist theoretical frame is used, considering that the school system is embedded in a societal pattern, and analysing the justification of social action based on stable principles, called conventions. These conventions direct education policy in a certain way. In France, the battle against dropping-out is not obvious, because of the domination of the academic convention, in which students are competing for academic achievement. This explains the marginal position of the MGI in the French school system, and their difficult integration within the schools themselves. The MGI aims to orientate educational principles toward a relationship between training and the labour market, as others youth school-to-work programs, according to a vocational convention. Nevertheless, its real action is bringing dropouts back to school, and access to certification. The MGI has a positive effect on both these goals, to the exception of academically disadvantaged students.

Key words: education policy, school dropout, educational system, societal approach, convention, school-to-work transition, pathway.

Sommaire

Introduction	11
Partie I.....	23
L'évaluation d'une politique éducative : cadre théorique et méthodologique	23
Chapitre 1 : Le problème de l'évaluation	25
Chapitre 2 : Configuration sociétale et politique éducative	39
Chapitre 3 : Les données d'un problème social	79
Chapitre 4 : Terrain d'enquête et méthodologies	107
Partie II	127
De l'émergence du problème à la construction d'une politique.....	127
Chapitre 5 : La question du décrochage scolaire.....	129
Chapitre 6 : Le décrochage scolaire : une simple question de norme ?	153
Chapitre 7 : Question sociale, question scolaire ?.....	187
Chapitre 8 : Système scolaire et mission d'insertion	225
Partie III.....	265
Publics et parcours : une évaluation des effets de la Mission générale d'insertion	265
Chapitre 9 : Un dispositif en tension	267
Chapitre 10 : Une mission, des publics ?	311
Chapitre 11 : Les effets en termes de satisfaction et de certification	343
Chapitre 12 : Parcours des jeunes et insertion professionnelle	363
Chapitre 13 : L'effet des mesures sur les parcours d'insertion	395
Conclusion.....	415
Bibliographie.....	423
Table des matières	440
Table des figures.....	445
Table des tableaux.....	445
Table des graphiques	447
Table des annexes	448

INTRODUCTION

Que deviennent les élèves qui ont décroché des études secondaires ? La question se pose partout où l'accès à ce niveau d'études a fortement augmenté, en France comme dans l'ensemble des pays développés. Elle est d'autant plus cruciale dans un contexte où l'entrée des jeunes dans la vie adulte se réalise par des itinéraires souvent sinueux et semés d'obstacles. Les réponses à cette question portent en général sur des dimensions économiques bien connues : risque accru de chômage, emplois précaires, difficultés dans l'accès à l'autonomie financière, telles sont, entre autres, les caractéristiques des parcours d'insertion des jeunes les moins qualifiés scolairement. L'existence de dispositifs publics de traitement du décrochage scolaire est moins connue en France, moins encore, les effets de ces dispositifs sur les parcours des jeunes qui en ont bénéficié. Cette faible visibilité de l'action publique dans ce domaine constitue un véritable paradoxe. Tout d'abord de par l'ampleur du problème social que constitue le décrochage scolaire du secondaire : on estime qu'en France un jeune sur six sort du système éducatif sans avoir achevé un second cycle du second degré. Rarement désigné en tant que décrochage, ce phénomène attire l'attention sur ses conséquences, c'est-à-dire les sorties faiblement qualifiées du système éducatif, moins souvent sur ses causes, dans le déroulement des scolarités, et plus rarement encore sur ses manifestations immédiates, au moment où survient la rupture scolaire. Mais le paradoxe réside aussi dans l'importance et la diversité en France des initiatives, des dispositifs et des actions dans ce domaine. Comme l'exprime un cadre du ministère de l'Education nationale interrogé au cours de cette thèse : *« La France est quand même un des pays qui a développé le maximum de mesures, par rapport à ce qu'on observe ailleurs, le maximum de mesures de lutte contre le décrochage »*. Pourtant cette dimension de la politique éducative est mal connue, y compris par les professionnels du secteur de l'éducation. Enfin, la dernière manifestation de ce paradoxe est que, malgré l'enjeu qu'elles constituent, les politiques de traitement du décrochage scolaire font l'objet en France d'assez peu de recherches.

Le contraste est saisissant avec l'importance de la recherche dans ce domaine aux Etats-Unis et au Canada : recherches sur les causes du décrochage, sur ses manifestations, sur ses effets économiques et sociaux y alimentent un débat et des propositions d'action (Natriello, 1987 ; Orfield, 2004). De nombreuses enquêtes quantitatives, en particulier, mettent en lumière des facteurs des ruptures de scolarité et mesurent les effets des actions de prévention ou de réparation du décrochage. En France, les chercheurs ont privilégié l'étude de la difficulté scolaire précoce (Lahire, 1993, Bautier, 1995, Bonnéry, 2007) et les ruptures de scolarité pendant la période de scolarité obligatoire (Glasman et Oeuvrard, 2004, Millet et Thin, 2005, Esterle-Hedibel, 2007). Toutefois, peu de travaux portent sur les interruptions de scolarité après 16 ans (Mariette, 2008). De même, les mesures étudiées sont essentiellement les dispositifs relais¹ (Bonnéry et Martin, 2002, Millet et Thin, 2003). Certains travaux ont exploré un ensemble plus vaste de mesures de traitement du décrochage scolaire, essentiellement à partir d'entretiens auprès des professionnels de ces mesures (Dutercq, 2002, Geay, 2003c). Le principal dispositif de traitement du décrochage scolaire en France, par le nombre d'élèves concernés, est la Mission générale d'insertion (MGI) de l'Education nationale : pourtant peu de travaux y ont été spécifiquement consacrés. Le plus important, réalisé par Marie-Laure Bayle-Alpin, ne porte que sur la mise en place de la MGI, sans examiner la question des effets sur les jeunes qui en ont bénéficié (Bayle-Alpin, 2000). Le travail de thèse présenté ici tente donc d'apporter des éléments nouveaux en termes d'évaluation scientifique sur un dispositif qui voit passer environ 50 000 jeunes par an, et qui, à ce titre, a une certaine importance dans le fonctionnement d'ensemble du système scolaire. Plus précisément, il s'agit de comprendre **comment la Mission générale d'insertion traite la question du décrochage scolaire, et quels en sont les effets sur les parcours suivis par les jeunes.**

La question du décrochage aussi bien que celle du devenir des jeunes renvoient à un contexte historique et institutionnel. Le processus de démocratisation/massification du secondaire, les transformations du collège et du lycée qui en ont découlé, la montée du chômage et la question de l'insertion des jeunes, les transformations des qualifications sont autant d'éléments qui transforment en profondeur les missions de l'école. Mais renvoyer au contexte n'est pas suffisant. L'institution qu'est l'école n'évolue pas seulement en fonction d'un environnement, aussi changeant soit-il. Son organisation, ses règles de fonctionnement,

¹ Les dispositifs relais ont pour but la resocialisation des élèves et leur réinsertion durable dans un parcours de formation (circulaire n° 2003-085 du 16 mai 2003 du Ministère de l'Education nationale). Ils accueillent de manière temporaire les collégiens entrés dans un processus de déscolarisation ou de désocialisation.

les valeurs sur laquelle elle se fonde sont aussi les reflets d'une organisation sociale d'ensemble. L'école est une institution sociale. A ce titre, elle est le résultat d'un processus historique spécifique, où interviennent, selon les pays, églises, communautés locales, Etat, entreprises. Cette histoire s'est déroulée généralement dans les limites du territoire national. Elle a souvent participé à la construction même de ce territoire, d'où la pertinence du cadre national pour caractériser les systèmes éducatifs². Les spécificités qui résultent de ces histoires singulières ne sont pas le résultat plus ou moins exotique de différences archaïques que la modernité (ou la postmodernité) se chargerait d'effacer dans un vaste mouvement de convergences systémiques. Les recherches comparatives montrent plutôt le maintien de fortes différences des systèmes éducatifs nationaux, tant au niveau des règles qui les fondent, des pratiques des acteurs de ces systèmes, des valeurs qu'ils portent, etc. (Mons, 2007). Il y a bien sûr dans le maintien de ces spécificités un effet de l'inertie institutionnelle de chaque système éducatif, laquelle inertie est souvent dénoncée comme un obstacle au changement social. Mais ces spécificités ont certainement plus à voir avec l'articulation complexe nouée entre l'institution scolaire et l'ensemble des autres structures de la société. Le marché du travail reconnaît plus ou moins les qualifications que l'école délivre, et valorise plus ou moins les titres scolaires. La distribution des positions sociales peut être ou non légitimée sur la base des performances scolaires, donnant à la réussite les valeurs du mérite, dans un contexte hypothétique d'égalité des chances. Ces articulations placent alors l'institution dans une dépendance de sentier (David, 1994), où les choix spécifiques à chaque configuration nationale sont irréversibles.

Ces considérations plaident en faveur d'une analyse des spécificités propres à un espace social délimité, ou pour le dire plus globalement, d'une analyse des effets sociétaux. Les recherches en économie et sociologie du travail reposant sur cette approche ont en effet dès leur origine montré comment les configurations propres à un pays s'appuyaient sur des régimes d'éducation et de formation spécifiques. Elles ont également le mérite d'articuler ces spécificités des systèmes éducatifs au monde du travail, et plus particulièrement au salariat en tant qu'institution (Maurice, Sellier, Silvestre, 1982). Or c'est bien ce problème qui est posé par les sorties précoces du système éducatif : celui des relations entre formation et emploi.

Les problèmes auxquels l'école est confrontée ne sont pas seulement imposés par la réalité des faits. Il faut que ces problèmes soient reconnus, qu'ils aient acquis une certaine

² Avec certaines limites cependant : les états fédéraux peuvent s'être constitués avec des systèmes éducatifs spécifiques à chaque état. C'était le cas des Etats-Unis, et ça le reste dans une large mesure : des normes aussi importantes que la définition des cycles ou l'âge de la scolarité obligatoire y varient d'un état à l'autre.

légitimité en s'imposant comme thème de débats. Le décrochage scolaire est un exemple particulièrement illustratif de cette variabilité dans la formulation des problèmes sociaux. Problème central dans les débats sur l'éducation aux Etats-Unis (Dorn, 1996), il semble rester relativement marginal en France, par rapport à d'autres formulations de la question scolaire, comme celle de l'échec notamment. Les questions scolaires ne sont donc pas naturelles, elles émergent à travers un processus complexe, où interviennent experts, professionnels, chercheurs, personnel politique, usagers, etc. C'est parce qu'elles se transforment de questions sociales en problèmes publics qu'elles peuvent faire l'objet d'actions publiques. L'émergence de la problématique du décrochage scolaire a ainsi suscité le développement d'actions et de dispositifs visant à traiter le problème. Par traitement, on entend ici toute action ayant pour but de modifier une situation désignée comme problématique, dans un sens donné comme solution au problème. Le traitement peut être préventif : en agissant sur les causes, il s'agit de faire en sorte que le problème ne se pose pas. On peut alors considérer les dispositifs d'aide individualisée en primaire comme un traitement préventif du décrochage scolaire, si on estime que celui-ci trouve ses racines dans les difficultés scolaires précoces. Il peut être également curatif, ou réparateur, quand le traitement tend à porter sur la manifestation même du problème, voire ses conséquences. L'action de la MGI, objet de cette thèse, entre dans cette catégorie.

Ces précisions liminaires montrent qu'on adopte dans cette thèse un point de vue théorique qu'on peut qualifier de néo-institutionnaliste, c'est-à-dire une approche où l'action des individus est guidée par les cadres interprétatifs et les incitations fournies par les institutions (Douglas, 1986, Hall et Taylor, 1997, Théret, 2000, Billaudot, 2004). Ce faisant, les personnes participent à modifier ou à reproduire ces cadres, selon la réponse des institutions quant à la régulation d'intérêts divergents. Cette attention aux cadres interprétatifs amènera à considérer sérieusement les arguments, les représentations, les principes de ceux qui mettent en œuvre une politique dans un contexte donné.

Ces précisions étaient également nécessaires avant d'aborder la question délicate se rapportant à l'expression « décrochage scolaire ». Celle-ci fait en France l'objet de nombreuses réserves, notamment dans le milieu de la recherche en éducation. On a fait pourtant le choix de l'employer pour désigner les interruptions précoces de scolarité. Le décrochage scolaire est en effet une catégorie institutionnelle. Ce n'est pas une simple catégorie administrative, visant à opérer des classements pour les professionnels de l'orientation et des dispositifs des politiques d'insertion. Par catégorie institutionnelle, on

entend ici catégorie induite par des normes instituées, non contingentes du point de vue des acteurs sociaux, et donc reconnues par la plupart des membres d'une même société, légitimées par des principes de justice. Appliqué au décrochage scolaire, la catégorie désigne un problème : l'inachèvement de la scolarité considérée comme normale. En clair, le décrochage du secondaire suppose qu'on estime que tous les jeunes doivent sortir du système éducatif avec une scolarité secondaire complète, et que l'interruption des études avant ce terme est une forme d'injustice³. Ce caractère normatif du décrochage scolaire n'implique pas un jugement de valeur de la part du chercheur. D'un point de vue scientifique, la catégorie décrochage scolaire ne prend sens que dans une configuration sociale spécifique. Il n'y aurait aucun sens à parler de décrochage scolaire en France au XIX^e siècle. Ce relativisme ne doit pas faire oublier que le chercheur utilise cette catégorie en tant que norme comme tout le monde quand il est parent, et en fonction de ses convictions quand il est citoyen.

De nombreuses autres expressions existent pour désigner une même réalité. L'expression « interruption précoce » se fonde selon nous sur une conception trop restrictive de la norme d'achèvement de la scolarité. La précocité fait référence à un seuil minimum d'éducation. La notion de décrochage est plus relative : on peut décrocher de l'enseignement supérieur. Elle est plus extensive également, puisqu'elle peut désigner un comportement (l'élève qui décroche en termes d'attention en classe) ou un départ de l'institution éducative. L'expression « abandon de scolarité », quant à elle, impute à l'élève le choix de la rupture. Le décrochage est plus neutre en termes de responsabilité : un élève peut décrocher, mais aussi « être décroché », par exemple à la suite d'une exclusion, ou d'un barrage au passage dans la classe supérieure. L'expression rupture scolaire a aussi le mérite d'une certaine neutralité, et, de fait, on l'utilisera souvent comme synonyme de décrochage. Elle semble cependant avoir une acception plus large que celle de décrochage, si on suit Mathias Millet et Daniel Thin, qui l'utilisent comme « *ruptures d'un lien scolaire conforme dans sa forme à ce que l'école exige, que ces ruptures prennent la forme de l'absentéisme ou du retrait sur place, qu'elle soit plus ou moins silencieuse ou attentatoire à l'ordre pédagogique* » (Millet et Thin, 2005, p. 10).

D'autres notions, proches de celle du décrochage, décrivent toutefois des réalités différentes. La déscolarisation désigne en général une forme particulière d'interruption de scolarité : celle qui intervient pendant la scolarité obligatoire. C'est donc une notion qui

³ La norme peut porter sur autre chose que le caractère universel d'un certain type de scolarité. Par exemple, elle peut être d'achever un cycle d'études auquel on a droit. A ce titre, on peut parler de décrochage dans l'enseignement supérieur pour les étudiants sortant sans diplôme. La situation n'est plus alors vue comme un échec, mais comme une entorse à la norme selon laquelle tous les bacheliers ont droit de poursuivre des études supérieures complètes.

implique un rapport à la loi, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour le décrochage scolaire (Glasman, 2004). L'échec scolaire se rapporte à un résultat attendu en termes d'apprentissage, ce qui, là encore, n'est pas nécessairement le cas pour le décrochage.

Le point de vue institutionnaliste adopté ici conduit à adopter une définition inspirée par celle de George Natriello⁴ (Natriello, 2003) : le décrochage scolaire est l'échec à suivre la scolarité jusqu'au point d'achèvement tel qu'il est défini par les normes locales.

Considérer le décrochage comme catégorie institutionnelle comporte un certain nombre d'implications.

Premièrement, cette catégorisation ne se rapporte pas à une population dotée *a priori* de caractéristiques similaires, mais à un ensemble de personnes rencontrant à un moment donné une situation qui les éloigne des normes communes. Le décrochage scolaire ne présume pas que les personnes concernées aient les mêmes particularités à quelque niveau que ce soit (y compris scolaires). Elles ont seulement en commun de ne pas atteindre une norme d'achèvement de la scolarité. Par hypothèse, ce peut être pour de nombreuses et différentes raisons : impossibilité de suivre un programme trop difficile, attrait pour des activités alternatives, au premier rang desquelles le travail rémunéré, refus des normes scolaires, etc. Ce n'est que par l'analyse et la collecte de matériaux empiriques qu'on peut conclure, ou non, à l'homogénéité des personnes se trouvant dans cette situation, et si cette homogénéité n'est pas avérée, cela n'invalide aucunement la réalité institutionnelle de cette catégorie. Deuxièmement cette catégorie prend plus ou moins sens selon les configurations sociales, et selon les acteurs directement concernés par elle. Les contours de la catégorie elle-même dépendent de l'organisation institutionnelle du parcours scolaire : quel est le terme d'un cursus ? Est-ce l'accès à une classe terminale ? Est-ce la réussite à un examen final ? Est-ce la certification de compétences spécifiques ? Les ruptures de scolarité peuvent être vues comme plus ou moins problématiques pour l'ensemble des acteurs (enseignants, élèves, familles, ...). A la limite, elles peuvent être perçues non comme des problèmes, mais comme des solutions, par exemple pour préserver le caractère élitiste d'une formation. Troisièmement, c'est la catégorie institutionnelle qui définit le public, et non l'inverse. Il n'y a pas de décrocheurs en tant que population, mais une catégorie, aux contours mouvants, dans laquelle un individu peut se trouver à un moment donné, et de laquelle il peut évidemment sortir.

⁴ Inspirée seulement, parce que la définition de Natriello ne porte pas sur le décrochage, mais sur les décrocheurs (« élèves qui échouent à ... »). Cette approche, qui impute un état à des personnes, très fréquente aux Etats-Unis, mais aussi en France pour d'autres catégories (chômeurs, délinquants, etc.) ne nous semble pas pertinente, et présente un risque évident de stigmatisation.

De ce fait, envisager le décrochage comme problème conduit à considérer le raccrochage comme une solution. Dans la partie évaluative de ce travail, le terme est souvent utilisé. Pour donner un contenu spécifique au raccrochage par rapport à un ensemble plus vaste constitué par la reprise d'études, au-delà du seul fait trivial que celui qui raccroche a préalablement connu un décrochage dans sa formation, il faut préciser les choses à trois niveaux. Tout d'abord il y a une articulation entre décrochage et raccrochage : l'idée même de raccrochage implique un lien entre la formation initiale interrompue et la formation reprise, que ce soit un lien de complémentarité (on prolonge ce qu'on avait interrompu), ou un lien d'opposition (on prend une voie opposée). On réserve donc le terme de raccrochage à ces retours en formation qui interviennent dans les premiers mois ou les premières années qui suivent la première sortie du système éducatif, et sans que soit amorcé un véritable processus d'insertion professionnelle. En second lieu le raccrochage en formation ne signifie pas nécessairement un retour en formation scolaire initiale. D'autres formules de formation existent : formation en alternance sous contrat de travail, stage de formation au titre de la formation continue, etc. Enfin une reprise de formation ne constitue un véritable raccrochage que si elle s'inscrit dans une durée. Symétriquement à la définition du décrochage, on pourrait considérer qu'il y a raccrochage quand la reprise de formation aboutit jusqu'à un terme défini.

L'action du dispositif étudié se situe dans ce cadre : des élèves qui décrochent ou qui sont en voie de le faire, une action spécifique qui leur est adressée, des parcours d'insertion professionnelle et/ou de retour en formation.

La MGI est un dispositif du ministère de l'Education nationale. Elle est à la fois un traitement particulier d'une forme de difficulté scolaire, et une structure intégrée à l'ensemble de l'administration scolaire. Sa place est donc significative de la façon dont une institution traite ceux-là même qu'elle disqualifie par ailleurs. Bien sûr, derrière l'institution, il y a des personnes, et celles-ci n'agissent pas selon les mêmes normes et selon les mêmes valeurs suivant qu'elles travaillent dans un dispositif de remédiation de la difficulté scolaire ou dans un établissement scolaire élitiste. Mais il y a malgré tout un monde commun, l'institution scolaire, dans lequel la MGI a une place. Puisque les jeunes éventuellement pris en charge par la MGI démarrent un itinéraire qui peut les conduire assez rapidement à la vie active, ce dispositif tient également une place dans un ensemble plus vaste de dispositifs et d'actions qui structurent la transition école-travail (stages organisés par la Région, Missions locales, emplois aidés, etc.). Comme son nom l'indique, la MGI se donne un objectif d'insertion.

En effet la question de l'insertion a eu un impact majeur sur l'orientation des politiques publiques, y compris sur la politique éducative. Tout particulièrement en France, cette façon de problématiser le phénomène des sorties précoces du système éducatif a trouvé un écho dans le débat public, faisant de l'insertion des jeunes non qualifiés (ou faiblement qualifiés, ou non diplômés) un enjeu politique majeur. A la faiblesse d'une problématisation en termes de décrochage (c'est-à-dire en termes scolaires), semble répondre la force d'une problématisation en termes d'insertion. La question de l'insertion des jeunes les moins qualifiés fait en effet l'objet d'une littérature abondante, a suscité et suscite encore nombre de rapports officiels et de dispositifs institutionnels.

Il semble donc important de s'intéresser aux particularités de la relation formation emploi en France, afin de mieux comprendre le rôle des différents acteurs dans ce qui s'est imposé comme étant une politique d'insertion des jeunes, et, plus particulièrement, la place qu'y tient le système éducatif. L'importance donnée à l'école en France, ainsi que les valeurs qu'elle porte constituent un contexte sociétal qui rend compte à la fois de la portée des politiques éducatives dans la problématique de l'insertion, et, paradoxalement, de la position relativement marginale des dispositifs de lutte contre le décrochage dans le pôle éducatif de cette politique d'insertion.

Au bout du compte on s'interrogera sur **la place que tient un dispositif de traitement du décrochage scolaire dans le système éducatif, dans la politique d'insertion, et dans les parcours des jeunes eux-mêmes**. Cette problématique générale peut se décliner en plusieurs questions :

Quel poids a la question même du décrochage dans le système éducatif en France ?

Comment s'est construite la Mission générale d'insertion comme dispositif de traitement du décrochage scolaire ?

Quels sont les objectifs de la MGI, et quels sont les résultats de son action au regard de ces objectifs ?

L'hypothèse centrale qui sert de guide à cette thèse est que **la construction de l'action de la MGI, ainsi que les effets de cette action sur le public, dépendent fortement du « modèle » sociétal dans lequel cette action s'inscrit** : des principes généraux sur lesquels repose l'institution éducatif, des catégories d'action, une organisation des relations entre école et marché du travail, etc. Il s'agit bien alors de réaliser une évaluation d'un dispositif, tant dans ces principes de construction que dans les effets produits. Mais cette évaluation se

réalise à l'aune de la portée attendue des actions, de la place occupée par le dispositif, des moyens qui lui sont attribués. L'action publique elle-même suit une « logique » dans un cadre pluriel où les justifications sont nombreuses et peuvent faire l'objet de contestations. L'hypothèse principale n'est pas examinée à travers une comparaison internationale, permettant de mettre en évidence différentes logiques d'action selon les pays étudiés. On se contentera de relier les caractéristiques du dispositif à des particularités sociétales déjà mises en évidence par la littérature.

La recherche présentée ici s'organise autour de trois hypothèses secondaires, réponses provisoires aux questions posées ci-dessus :

- poser le problème du décrochage tend à remettre en cause un modèle scolaire fondé sur l'excellence académique ;
- dans un tel système, le traitement du décrochage ne peut tenir qu'une place marginale ;
- le traitement du décrochage scolaire a tendance à s'orienter vers le raccrochage scolaire, et les mesures sont d'autant plus efficaces qu'elles s'orientent vers cet objectif (dit en termes triviaux, en matière d'insertion, l'Education nationale fait ce qu'elle sait faire le mieux : scolariser et certifier).

Au-delà de la simple évaluation d'un dispositif, il s'agit donc également d'évaluer l'orientation globale de la politique éducative en France aujourd'hui. S'agit-il de favoriser un allongement de la scolarité ? Faut-il au contraire inventer de nouvelles voies d'orientation permettant à certains d'entrer plus tôt sur le marché du travail ?

A cette ambition d'ensemble est associé un terrain d'investigation très localement délimité. Le matériau empirique sur lequel on s'appuie est fourni par une série d'enquêtes dans une Mission générale d'insertion académique, celle de Nantes, couvrant l'ensemble de la région des Pays de la Loire. La MGI est en effet organisée au niveau régional, et c'est une caractéristique cruciale dans le cadre de cette évaluation.

Toutefois la dimension nationale de la politique éducative peut également être présentée dans une perspective de comparaison internationale. Bien que ne reposant pas sur une approche systématique de ce type, cette thèse utilise sur certains points les résultats de recherches américaines sur le décrochage scolaire comme point de comparaison ou pour ce que ces résultats apportent en termes d'évaluation (chapitres 3, 5 et 7).

Le déroulement de cette recherche est présenté en trois parties.

- La première partie est consacrée au cadre théorique et méthodologique général de cette thèse. L'ensemble du travail porte sur une évaluation du dispositif, et il est utile de préciser d'emblée la portée et les limites d'un travail d'évaluation (chapitre 1). On a fait allusion à l'existence d'une modèle scolaire fondé sur l'excellence académique. Ce modèle s'inscrit dans une perspective théorique plus générale, portant sur les politiques éducatives et présentée dans le chapitre 2. Les données disponibles sur le décrochage scolaire permettent de donner des ordres de grandeur et de modéliser les parcours suivis après un décrochage (chapitre 3). Enfin, le travail de terrain sur la MGI de l'académie de Nantes est présenté dans le chapitre 4.
- La seconde partie porte sur la construction du dispositif de traitement du décrochage scolaire, en partant de la question elle-même. Un détour sur la construction de la catégorie du décrochage permet de mettre en évidence plusieurs conceptions du décrochage scolaire (chapitre 5), de montrer en quoi la question du décrochage est une affaire de norme (chapitre 6), et quelles sont les parts respectives des facteurs sociaux et des facteurs scolaires dans le phénomène étudié (chapitre 7). Le chapitre 8 retrace l'historique de la mise en place de la MGI.
- L'enquête réalisée auprès de la MGI de Nantes permet de montrer les tensions et les contradictions qui traversent le dispositif quand il est mis en œuvre (chapitre 9), ce qui permet, dans une troisième partie, d'aborder les mesures et leurs effets à partir des données d'enquêtes quantitatives et d'entretiens auprès des jeunes. Ces données fournissent des indications sur le public repéré par la MGI (chapitre 10). Elles permettent d'évaluer l'action de la MGI au regard d'objectifs éducatifs : raccrochage en formation, certification scolaire (chapitre 11). Plus généralement des parcours-types des jeunes passés par ce dispositif peuvent être mis en évidence (chapitre 12). Un dernier chapitre porte sur les effets des mesures MGI sur ces parcours.

Pour terminer cette introduction, quelques précisions sur ce que ne traite pas cette thèse. Bien qu'on y fasse référence dans la partie historique sur la construction de la MGI, il ne s'agit pas d'étudier systématiquement tous les dispositifs de traitement du décrochage scolaire en France. On a rappelé plus haut que les dispositifs relais avaient déjà fait l'objet de travaux de recherche. D'autres actions, préventives, qui interviennent en amont, au niveau de l'enseignement primaire notamment, mériteraient également d'être examinées au regard du risque de décrochage scolaire. Les établissements expérimentaux, les initiatives locales

menées par des équipes éducatives, le travail des associations, toutes ces actions pourraient faire l'objet d'un travail approfondi qui dépasse largement les limites de cette thèse. De la même manière, il ne s'agit pas non plus d'un travail comparatif, entre pays, ou entre régions,. Le matériau collecté ne le permettait pas. Toutefois on espère que les concepts développés dans cette thèse permettront de prolonger les recherches dans cette direction. Enfin, une dimension évaluative n'apparaît pas ici, du moins directement, c'est l'activité des professionnels engagés auprès des jeunes. Cette activité est toutefois présente dans le jugement que portent les bénéficiaires sur les mesures qu'ils ont suivies, ainsi que dans les discours des cadres interrogés sur le sens donné à l'action de la MGI⁵. Il ne semblait pas possible d'aller plus loin dans ce sens : un travail d'enquête approfondi aurait été nécessaire, sur les pratiques professionnelles, sur les représentations qu'ont les formateurs de leur action, du public qu'ils accueillent, du système éducatif dans son ensemble. Ce serait alors l'objet d'une autre thèse.

⁵ D'autant plus que deux d'entre eux viennent du terrain des mesures de la MGI.

PARTIE I

L'ÉVALUATION D'UNE POLITIQUE ÉDUCATIVE : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 1 : LE PROBLÈME DE L'ÉVALUATION

L'évaluation de la Mission Générale d'Insertion renvoie aux questions générales de l'évaluation des dispositifs d'action publique. La nécessité d'évaluer les effets d'une politique fait aujourd'hui partie des évidences. Des ressources sont consacrées à des mesures visant à apporter une réponse à un problème public : quels en sont les effets ? Les personnes bénéficiaires sont-elles celles qui en ont le plus besoin ? N'obtiendrait-on pas le même effet par un autre usage de ces ressources ? Autant de questions qui définissent une « culture de l'évaluation », naguère étrangère à l'administration française, mais qui, dorénavant, s'intègre en principe à tout dispositif. Pourtant, à un niveau national, la MGI semble déroger à ce devoir d'évaluation. Au-delà des bilans d'activité au titre de la Loi organique relative à la loi de finances (LOLF), il n'y a pas d'étude systématique sur l'effet du passage par les mesures de la MGI, comme le notent plusieurs études (INRP, 2007, CERC, 2008). Ce constat est assez surprenant quand on connaît l'importance des dispositifs d'évaluation pour les politiques d'insertion menées par ailleurs (Aucouturier, 1994, Adjrad et Ballet, 2004). Sauf au niveau de quelques académies ayant décidé de mener des suivis de cohorte [Académie de Grenoble, 2004]⁶, il n'y a pas d'évaluation globale de la MGI en termes d'insertion. Les indicateurs retenus par la LOLF ne prennent en compte que les retours en formation l'année qui suit la prise en charge par la MGI, ce qui apporte peu d'informations sur ce que le dispositif apporte, que ce soit pour l'accès à la qualification ou pour l'insertion professionnelle proprement dite. La recherche qu'on a menée vise donc à apporter des éléments dans ce domaine, en présentant les résultats d'une enquête portant sur les caractéristiques de personnes prises en charge par la MGI, et les parcours suivis par l'échantillon observé dans le cadre de cette enquête. Au préalable, il est important de revenir sur la question de l'évaluation, et de préciser les choix effectués pour le travail d'enquête qui constitue ici notre terrain.

⁶ Les références tirées du corpus de documents ayant servi à la recherche documentaire sont indiquées entre crochets. La liste de ces documents figure à l'annexe A, pp 449-451.

I Pourquoi évaluer ?

I.1 Evaluation institutionnelle, évaluation scientifique

La question de l'évaluation a fait l'objet d'une littérature abondante. Il est difficile de donner une définition de l'évaluation, non pas tant du fait de l'imprécision du concept, mais plus encore par la diversité des enjeux sous-tendus dans l'activité évaluative (Thélot, 1993). Évalue-t-on une action publique pour orienter celle-ci, dévoiler les ressorts cachés de sa construction, dénoncer ses effets pervers ou le gaspillage d'argent public qu'elle induit, affirmer la supériorité d'une méthodologie de recueil de données, faire de la communication sur une action peu médiatisée, etc. ?

En suivant la distinction faite par Bernard Perret, on peut distinguer deux modèles principaux permettant de décrire les pratiques d'évaluation : un modèle d'évaluation institutionnelle et un modèle d'évaluation scientifique (Perret, 2001). Le premier a progressivement été mis en œuvre en France depuis la fin des années 1980. Cette forme d'évaluation est cadrée par des dispositifs institutionnels, des règles procédurales, et s'intègre au processus de décision public. La loi sur le Revenu Minimum d'Insertion, en 1989, a ainsi été le premier texte législatif à inclure l'évaluation comme condition de son renouvellement après trois ans d'expérimentation. Des structures ont été mises en place en 1990 (Comité interministériel de l'évaluation, Conseil scientifique de l'évaluation, Fonds national de développement de l'évaluation), et cette structuration s'est développée par la suite dans chaque domaine de l'intervention publique, dont le système éducatif (Haut Conseil de l'évaluation de l'école en 2000). Cette institutionnalisation repose sur une définition de l'évaluation, et, plus encore, sur une justification de sa nécessité. Comme toute construction institutionnelle, ce processus de définition et de justification n'a pas été sans débats et controverses, alimentées notamment par les approches critiques favorables aux conceptions pluralistes et dynamiques de l'évaluation (Corcuff, 1993).

La conception retenue est résumée par le texte du décret du 18 novembre 1998 créant le Conseil national de l'évaluation :

«L'évaluation d'une politique publique a pour objet d'apprécier l'efficacité de cette politique en comparant ses résultats aux objectifs assignés et aux moyens mis en œuvre ».

C'est à la fois une définition et une justification des dispositifs d'évaluation : ceux-ci consacrent le principe d'efficacité dans la mise en œuvre des politiques publiques. L'évaluation institutionnelle est consubstantielle d'une conception de l'action publique comme action efficace. Elle s'est mise en place avec le tournant des politiques publiques qui assignent à celles-ci des critères de performance à atteindre au moindre coût. Elle participe d'une conception managériale de l'action publique qui a tendance à dissoudre la distinction public / privé. Plus exactement l'évaluation institutionnelle constitue un substitut à la régulation marchande pour les actions publiques :

« L'évaluation des politiques publiques est aujourd'hui nécessaire (...) Elle constitue aussi un élément de la modernisation de l'Etat, car une meilleure connaissance de l'efficacité réelle de l'action de l'administration exerce sur cette dernière une pression analogue à celle que le marché fait peser sur les entreprises. » (rapport de présentation au Président de la République du décret relatif à l'évaluation des politiques publiques cité dans Vogler, 1996, p. 138).

La régulation par le marché est posée ici comme une référence. En l'absence des signaux habituels qu'envoie le marché aux producteurs dans une situation de concurrence (variations de la demande, ou, encore mieux du point de vue du modèle économique standard, variations du prix), l'évaluation est censée informer l'ensemble des acteurs concernés de l'effet d'une politique. On voit que, à travers cette référence, le modèle institutionnel s'appuie sur un modèle scientifique tiré de l'analyse économique, d'où il tire en partie sa légitimité.

Or il est douteux qu'on puisse considérer ce modèle comme unique, ni comme un modèle stabilisé. Les limites de la régulation marchande ont largement été montrées par l'analyse économique elle-même, et l'existence d'institutions publiques et de produits non marchands peut être considérée comme la conséquence de ces limites. Une activité publique ne résulte pas d'une demande spontanée, et, si cette demande existe, elle peut être insuffisante au regard des effets bénéfiques que l'activité peut procurer à l'ensemble de la collectivité. Ce type d'argument est utilisé pour justifier notamment le rôle des pouvoirs publics en éducation. La demande d'éducation peut être sous optimale, c'est-à-dire inférieure à celle qui apporterait le maximum de bénéfices à l'ensemble de la société. Surtout le produit éducatif lui-même suppose une construction de son objet, de ses délimitations, de ses finalités, par différents acteurs (politiques, experts, professionnels, familles, ...).

En s'interrogeant sur ces processus de construction, diverses disciplines ont enrichi l'approche de l'évaluation. De la « *science de la mesure des effets de l'action publique* »,

l'approche scientifique s'est en quelque sorte élargie aux « *connaissances substantielles sur les politiques publiques, leurs mécanismes d'action et conditions d'efficacité* » (Perret, *op. cit.*, p. 110).

Il y a donc un autre modèle, scientifique, d'où sont tirées les procédures et les méthodes de l'évaluation institutionnelle. Mais les finalités ne sont pas les mêmes. Rechercher les ressorts de l'action, dévoiler des effets inattendus de celle-ci, mettre à jour des stratégies sont autant de postures qui éloignent quelque peu d'une simple mesure de performance et qui se rapportent plutôt à une démarche de recherche scientifique. Le temps de l'évaluation scientifique n'est pas non plus celui de l'évaluation institutionnelle. Celle-ci peut par exemple être imposée à une administration pour afficher des résultats à court terme d'actions qui relèvent pourtant du moyen ou du long terme. Par exemple, la Mission générale d'insertion fait l'objet d'une évaluation annuelle dans le cadre de la LOLF. L'indicateur retenu est la situation des personnes l'année qui suit leur passage par la MGI. Il est évident pour tout chercheur qui a travaillé sur l'insertion que cet indicateur n'a pas beaucoup de sens, et que l'effet d'un dispositif d'insertion ne peut guère se mesurer qu'à l'aune de parcours de plusieurs années.

A l'intérieur de ce modèle de l'évaluation scientifique deux postures s'opposent. D'un côté une approche positiviste, plutôt rattachée à l'analyse microéconomique, se fonde sur l'objectivité des données d'évaluation. Pour les tenants de ce modèle, la question principale est celle des méthodes permettant de mesurer l'effet des actions publiques. Elle a suscité de nombreux développements dans la recherche des outils, souvent sophistiqués, permettant d'isoler l'effet des mesures publiques par rapport aux nombreux autres facteurs intervenant dans la situation des publics bénéficiaires (Brodaty *et al.*, 2007).

De l'autre côté, une posture constructiviste considère que les questions, les catégories et les représentations mises en œuvre dans une évaluation sont le résultat d'une mise en forme où interviennent des intérêts stratégiques, des compromis, des opérations cognitives, des phénomènes d'inertie institutionnelle ou encore des instruments et technologies de gouvernement. On trouve ici les analyses des politiques publiques (*policies*), largement développées en France à partir des années 1980 (Hassenteufel, Smith, 2002). Les objectifs assignés à une politique renvoient en effet à un référentiel, à une conception partagée et légitime de ce que vise l'action publique (Muller, 2006 [1990]). Loin d'être des catégories « naturelles », les questions politiques naissent d'un processus de construction dont

l'aboutissement est la mise à l'agenda. C'est ce processus de construction qu'on tentera de mettre en lumière dans la deuxième partie à propos de la question du décrochage scolaire.

Non seulement les questions sont construites, mais elles comportent également une part de sédimentation. Une question politique comporte en quelque sorte les traces du processus de sa construction, à travers les références à d'autres formulations de la question politique dans le même champ (par exemple l'échec scolaire), ou à travers l'inertie institutionnelle du champ dans lequel cette question émerge (par exemple la référence au modèle méritocratique dans certains phénomènes d'abandon scolaire). Il en résulte, semble-t-il, que les objectifs assignés à une politique sont toujours composites. La question est alors de mettre à jour la construction de ces objectifs, les hiérarchies entre différents objectifs, mais aussi la traduction des objectifs sur le terrain ou à des niveaux intermédiaires. Enfin, d'un point de vue scientifique, l'évaluation institutionnelle peut être vue comme un élément d'une action publique, pour ce qu'elle permet dans le fonctionnement même de l'institution. Cette dernière approche a été particulièrement développée par le courant de l'institutionnalisme historique en sciences politiques dans le cadre des phénomènes de rétroactions politiques (*policy feedbacks*). L'évaluation fait alors partie d'un processus d'apprentissage social, dans lequel les évaluateurs, et les experts d'une manière plus générale, jouent un rôle important dans l'orientation des politiques publiques⁷.

I.2 L'évaluation des politiques éducatives

Dans le champ des politiques éducatives, on retrouve cette opposition, mais de manière particulièrement déséquilibrée. D'une part l'approche positiviste est fortement présente, tant au niveau national qu'international. De l'autre l'approche constructiviste semble s'être moins intéressée aux politiques éducatives qu'à d'autres champs de l'action publique. Toutefois des travaux de nature constructiviste se sont développés spécifiquement sur les questions de régulation des systèmes éducatifs.

L'approche positiviste de l'évaluation est particulièrement présente dans les travaux des économistes de l'éducation. On y trouve parfois une version rationalisatrice de l'évaluation, comme procédure permettant de choisir « *entre différents modes d'organisation alternatifs en se référant à leurs effets aux plans pédagogiques et économiques* » (Jarousse,

⁷ Sur la notion de *social learning*, voir Hall, 1993.

1999, p. 159-160). Cette approche a fortement à voir avec le développement de l'économie de l'éducation, depuis les années 1960, autour du modèle du capital humain. Ce champ disciplinaire s'est en effet constitué à partir de la question de l'effet de l'éducation sur le revenu et la croissance, d'où l'intérêt pour les questions d'évaluation. Il faut rappeler que le modèle du capital humain (Becker, 1964) s'est développé dans un cadre théorique qui place la régulation marchande comme optimale. Dans sa version la plus pure, le modèle indique alors qu'une régulation efficace de la dépense éducative passe par le libre choix des consommateurs (ou plutôt des investisseurs puisque l'éducation est un investissement) sur un marché concurrentiel : le système des *vouchers*, prôné très tôt par Milton Friedman (Friedman, 1955) se rapproche le plus de cette forme marchande. Il s'agit d'un système qui associe marché et financement public. L'Etat ne finance pas les établissements eux-mêmes, mais les familles, en leur versant une somme par enfant correspondant au coût de leur scolarité (chèques-éducation). Les familles allouent les sommes aux établissements librement choisis sur un marché concurrentiel. Dans ce système, la question de l'évaluation ne se pose pas. Comme sur tout marché, la seule évaluation qui compte est celle du client qui, par son choix, sélectionne l'offre la plus efficace. Il semble que cette régulation par des règles marchandes se développe dans les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE depuis une vingtaine d'années. Dans ses applications concrètes, la mise en œuvre des mécanismes du marché appliqués à l'éducation est toujours plus ou moins tempérée par des règles non marchandes : absence de prix de marché, intervention des pouvoirs publics dans les règles d'affectation des élèves dans les établissements, définition par les autorités nationales de standards de programmes ou d'acquisitions, etc. (Mons, 2007). Il y a néanmoins une référence marchande quand les familles choisissent librement les établissements et quand le financement des établissements se fait sur la base de la demande qui leur est adressée par les familles. Il y a alors un « espace d'interdépendance » entre établissements (Maroy, 2006) qui se rapproche du modèle du marché. Mais c'est un marché sans prix, ou plus exactement, sans prix de marché. Le prix ne joue pas le rôle régulateur qui lui est attribué dans le modèle économique standard : c'est un « quasi-marché » (Vandenberghe, 1998). Dans ce cadre, la valeur du produit éducatif est censée émerger du seul choix des parents et des élèves, sans que les fluctuations de prix reflètent les variations de l'offre et de la demande. Du point de vue de la théorie économique, il n'y a pas de situation d'équilibre dans ce cas de figure, et les transactions s'effectuent avec rationnement. Concrètement, les établissements les plus réputés ne peuvent accepter tous les élèves, d'où des procédures de rationnement de la demande plus ou moins compatibles avec les principes d'égalité face à l'éducation (sélection sur dossier scolaire ou sur test d'aptitudes,

tirages au sort dans les *charters schools* aux Etats-Unis, files d'attentes pour l'inscription dans les écoles belges, etc.). Dans ce modèle, c'est bien l'utilisateur, ou plutôt le « client » qui choisit et qui, par ses choix, crée une hiérarchie de valeur des établissements scolaires qui doit en principe éliminer les « mauvais » établissements. Cependant cette valeur risque de se limiter au statut social des familles fréquentant tel ou tel établissement. On peut douter de la capacité de ces usagers-clients à juger de la valeur du produit éducatif. En effet, on sait depuis longtemps qu'il y a, dans toute activité éducative, une forte incertitude sur le produit final de cette activité. Cette incertitude, spécifique à l'éducation, provient en partie de la nécessité d'être éduqué pour en percevoir les bienfaits. Dès 1848 John Stuart Mill écrivait : « *ceux qui ne sont pas cultivés ne peuvent être des juges compétents de la culture* » (Mill, 1999, [1848]). Traduit dans le langage des économistes, on dira que le marché éducatif ne répond pas à la condition de transparence, qui est une des conditions de la concurrence parfaite. Placé devant le choix d'offreurs concurrents ou non, l'éventuel acheteur ne peut pas connaître à l'avance, sur la seule base du prix, le résultat que procurera l'éducation. Il risque même d'en sous-estimer systématiquement la portée, ce qui, au passage, risque de le maintenir dans l'ignorance. Du point de vue de la théorie économique, c'est ce qui justifie l'obligation scolaire et le financement public des établissements d'enseignement. Mais cette intervention publique ne délégitime pas complètement le modèle du capital humain. Dans ce modèle, l'éducation reste un investissement potentiellement productif. Les pouvoirs publics peuvent eux-mêmes choisir ce qui semble le plus efficace pour l'avenir, en fonction des objectifs que se fixe la collectivité. Mais il faut, pour effectuer ce choix, un mécanisme de substitution au marché : c'est là le rôle de l'évaluation. D'où, par opposition avec le modèle de la régulation par les quasi-marchés, le modèle de l'Etat évaluateur (Maroy, 2006). Cela suppose que l'évaluation puisse porter sur des « *modes d'organisation alternatifs* », comme l'indique Jarousse. D'où l'importance des comparaisons internationales (Van Haecht, 1998, Mons, 2007), mais aussi des comparaisons interrégionales dans le cadre d'expérimentations (Maurin, 2007). Reste la question du produit éducatif à évaluer : est-ce la capacité à atteindre un niveau, à diplômé la population, à insérer professionnellement ceux qui sortent de l'école ? Ou, à l'instar du marché, doit-on porter l'évaluation sur des critères subjectifs, du type satisfaction des usagers ? On a alors une multiplicité de critères permettant de porter un jugement d'efficacité d'un produit éducatif. Enfin, comme pour l'ensemble des politiques publiques, l'évaluation pose des problèmes de mesure. Plus précisément il est toujours difficile de faire la part entre les effets d'une action éducative et ceux des caractéristiques des élèves (milieu social, familial, niveau scolaire atteint, etc.).

D'un autre côté, ces procédures d'évaluation peuvent être vues comme un élément d'une nouvelle forme de régulation de l'éducation. Dans une approche constructiviste, le développement de l'évaluation est perçu comme un élément des nouvelles formes de régulation des systèmes scolaires, mis en place à partir des années 1980 (Van Haecht, 1998). Alors que la régulation des systèmes éducatifs des pays riches reposait largement sur des principes bureaucratiques et professionnels jusqu'aux années 1970, les années 1980 voient l'émergence de modèles post-bureaucratiques, dont le modèle de l'Etat évaluateur constitue une version (Maroy, 2006). L'évaluation est alors une composante des stratégies d'action publique. Elle consiste en effet à « *produire des connaissances sur l'action passée ou sur l'état des choses actuel, en vue de la conduite de l'action future* » (Demailly, 2001, p. 20). Elles participent alors au *social learning* évoqué plus haut. De plus en plus, les réformes de programmes, ou les réformes de l'organisation du système éducatif reposent sur des évaluations passées, ou sur des comparaisons internationales. Plus profondément les procédures d'évaluation sont conçues comme devant avoir un effet sur les conduites professionnelles (régulation normative), mais aussi sur le fonctionnement d'ensemble du système (régulation systémique : localisme, concurrence, implication des usagers-clients, etc.) (Demailly, 2001). A la limite, l'évaluation peut être réservée à un usage stratégique, par exemple assurer la visibilité et la publicité d'une innovation (Dutercq, 2001b).

L'approche constructiviste permet de considérer l'exercice formel de l'évaluation avec prudence. L'évaluation n'est pas une opération neutre : elle porte en elle-même une visée de légitimation ou de délégitimation. La position qu'on retiendra ici est qu'il est nécessaire de concilier les deux approches. Un exercice d'évaluation s'inscrit dans un mode de régulation spécifique du système scolaire, et à ce titre il nécessite une exploration de la façon dont un problème est construit, ne serait ce que pour éclairer les objectifs poursuivis par une institution. Par exemple, qu'attend-on des apprentissages scolaires ? Existe-t-il une norme permettant d'évaluer les effets de ces apprentissages, quelle que soit la société considérée ? Quand on réalise ce type d'évaluation, comme dans le cadre de PISA, on peut se demander quelles sont les conceptions du savoir qui fondent les questions posées aux élèves. Une fois ces questions traitées, les données d'enquête peuvent apporter des éléments empiriques sur la comparaison des systèmes éducatifs ou sur les inégalités sociales d'éducation. Deux écueils sont, semble-t-il, à éviter. Le premier est de considérer ces données comme des objets allant de soi, traduisant les effets normalement attendus de tout processus d'apprentissage. Mais l'autre écueil est symétrique : il consisterait à rejeter toute comparaison des résultats dans une

posture de relativisme absolu. En réalité, sur cet exemple des apprentissages, les résultats de PISA peuvent très bien être l'objet d'analyses pertinentes à condition d'avoir spécifié ce que mesuraient les tests, et, encore mieux, d'avoir situé cette mesure dans un contexte, celui de la concurrence des systèmes éducatifs et de l'orientation des apprentissages vers des compétences opérationnelles.

On suivra ici la même démarche que dans l'exemple précédent pour le décrochage scolaire. Il importe de comprendre comment cette question du décrochage scolaire s'est construite, comment un dispositif s'est mis en place, pour ensuite examiner les effets du dispositif en question.

Par ailleurs, la distinction établie plus haut entre évaluation institutionnelle et évaluation scientifique permet d'apprécier la portée des indicateurs quantitatifs disponibles dans ce domaine. Il existe en effet des données chiffrées d'évaluation des dispositifs-relais (Benaim-Grosse, 2008) et de la MGI [MGI, 2007 ; MGI, 2008]. Elles proviennent des indications fournies par les services rectoraux pour la MGI, ou par une enquête de la DEPP pour les dispositifs-relais. Dans un cas comme dans l'autre il s'agit d'évaluation à court terme : situation en fin d'année scolaire pour les collégiens passés par les dispositifs-relais, situation l'année suivante pour les jeunes repérés par la MGI. Ces données correspondent à des normes institutionnelles fixées *a priori*, dans le cadre de la mise en œuvre de l'action publique, mais ne fournissent aucune indication sur les parcours ultérieurs des jeunes. Ce type d'évaluation correspond à un modèle institutionnel, mais n'apporte pas vraiment d'informations sur les effets de ces dispositifs, examinés dans le cadre d'un protocole scientifique. C'est cette démarche qu'on se propose d'appliquer à propos de la MGI.

II Quels objectifs évaluer ?

A priori, l'objectif à évaluer pour la MGI est contenu dans l'intitulé même du dispositif : c'est l'insertion. Or, le terme est problématique à trois niveaux : qu'entend-on par insertion ? Quelle est la place de l'Education nationale dans l'insertion ? Que peut-on attendre d'une mission d'insertion de l'Education nationale ?

II.1 La notion d'insertion

Comme pour tout dispositif de politique publique, une première démarche consiste à s'appuyer sur les textes émanant des pouvoirs publics (lois, règlements, etc.). Si l'insertion se rapporte à une mission de l'Etat, elle doit figurer dans les textes de portée générale. De fait, cette mission est inscrite dans la loi et fait partie des grandes orientations données à l'Education nationale :

« Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté » (préambule de la loi d'orientation de 1989, repris dans la loi d'orientation de 2005, article 122-1 du code de l'éducation).

L'insertion dont il est question ici est donc à la fois sociale et professionnelle. On reconnaît là l'orientation fondamentale donnée à la politique sociale au tournant des années 1980, quand la question sociale change de formulation, passant du problème des inégalités à celui de l'exclusion (Castel, 1995). C'est dans ce cadre que se justifie une intervention de l'Etat pour assurer à tous les conditions d'une insertion professionnelle et sociale permettant de faire reculer le risque d'exclusion. Or la notion d'insertion est d'un usage délicat, qu'elle soit entendue comme professionnelle ou comme sociale.

Sur quels critères peut-on dire qu'un jeune est inséré professionnellement ? La littérature française sur le sujet insiste en général sur le fait que l'insertion est un processus. L'évaluation doit donc reposer sur l'observation des parcours. L'insertion professionnelle serait le passage entre deux états. L'état initial est celui de la sortie du système éducatif. Bien que cette convention soit adoptée dans presque toutes les enquêtes longitudinales sur l'insertion, elle reste discutable, dans la mesure où on peut considérer que l'insertion professionnelle commence bien avant la sortie du système éducatif. Le choix d'une formation professionnelle initiale, les expériences des stages en entreprise, les petits boulots de vacances sont autant d'éléments qui ont une incidence sur les parcours suivis pendant le processus d'insertion. Mais qu'en est-il de l'état à l'issue de ce processus ? La plupart des travaux font référence à une norme de stabilité pour décrire ce qui serait l'aboutissement du processus d'insertion : *« emploi stable »* (Vincens, 1997), *« position stabilisée dans le système d'emploi »* (Vernières, 1997), *« stabilité dans la relation d'emploi »* (Espinasse, 1998). Au-delà des critères formels permettant de qualifier une position comme stable ou non, c'est

plutôt la dimension subjective qui compte : l'insertion est achevée quand la personne la considère comme telle (Vincens, 1998). La conceptualisation de l'insertion a permis de développer de nombreux travaux empiriques, à partir notamment des enquêtes du CEREQ. Il en résulte la constitution d'un champ important de l'économie du travail en France (Giret, 2000). La notion d'insertion comporte cependant un certain nombre de limites. La stabilisation est un état non absorbant au sens statistique du terme, c'est-à-dire admettant des retours en arrière (Lefresne, 2003). Il est donc discutable de définir une situation d'insertion professionnelle comme résultat d'un acquis. Par ailleurs il est difficile d'opérationnaliser la notion d'emploi stable. Le critère habituellement retenu est l'emploi sous contrat à durée indéterminée (CDI). Cependant la stabilité de l'emploi ne dépend pas seulement du type de contrat de travail, mais, entre autres, du secteur d'activité, du bassin d'emploi, etc.

La notion d'insertion sociale est encore plus délicate. Que peut signifier une insertion sociale des jeunes ? Les jeunes sont-ils au départ dans un état qui les placerait en dehors de la société, état qu'il faudrait amener progressivement à transformer en situation d'intégration ? La notion d'insertion sociale a fait l'objet de nombreuses critiques (Castra, 2003), mais elle reste d'un usage courant dans le domaine des politiques sociales (Adjerad et Ballet, 2004). C'est une notion polysémique, finalement très liée à l'insertion professionnelle. Elle est, selon les points de vue, considérée comme un préalable à l'insertion professionnelle, ou comme un résultat de celle-ci. On peut en distinguer trois sens :

- la signification « qualification sociale » : les compétences sociales nécessaires pour obtenir et conserver un emploi ;
- la signification « conditions sociales » de l'insertion professionnelle : les ressources dont une personne doit disposer pour chercher, obtenir et conserver un emploi ;
- la signification « effets sociaux » de l'insertion professionnelle : grâce à l'emploi, l'accès aux conditions sociales d'existence (revenus, droits sociaux), la constitution d'un capital social lui-même générateur d'opportunités d'emploi, la construction d'une identité sociale (identité professionnelle).

Les deux premiers sens montrent l'insertion sociale comme un préalable à l'insertion professionnelle, alors dans la troisième acception du terme elle en est le résultat.

A travers ce bref survol, on voit que l'objectif d'insertion professionnelle et sociale est un objectif aux contours flous, susceptible de justifier une action publique à de nombreux

niveaux (formation professionnelle, fonctionnement du marché du travail, logement, revenus sociaux, etc.). En réalité, l'objectif assigné à l'administration de l'Education nationale est plus délimité.

II.2 La mission d'insertion de l'Education nationale

Si on regarde de plus près les textes se rapportant spécifiquement à la mission d'insertion, celle-ci est d'abord professionnelle, à travers deux dimensions que sont la formation et la qualification.

« Il incombe au système éducatif d'améliorer la préparation de tous les jeunes, quel que soit le cursus scolaire suivi, à leur entrée dans le monde professionnel, en leur permettant d'accéder à la qualification et en assurant un accompagnement personnalisé » (Circulaire nationale n°96-134 du 10 mai 1996, BO N°20).

La formation professionnelle initiale s'est constituée historiquement en France comme une mission de l'Etat, et plus particulièrement de l'Education nationale (Prost, 2004). La certification de cette formation professionnelle, assurée essentiellement par les diplômes nationaux garantis par l'Etat, vaut comme qualification personnelle sur le marché du travail, et s'organise dans un ensemble hiérarchisé par niveaux. Le décrochage scolaire, au sens de sortie du système éducatif sans formation ni certification professionnelles constitue dès lors une forme d'exclusion. C'est l'action contre ce risque que visent les textes cités ci-dessus, grâce à un *« accompagnement personnalisé »*.

Si la mission d'insertion de l'Education nationale comporte une dimension sociale, c'est au sens de la « qualification sociale », comme on l'a vu plus haut, à travers les compétences sociales apportées par la formation générale. Raccrocher en formation générale peut donc constituer un objectif d'une politique d'insertion. Par contre la mission ne se rapporte pas aux « conditions sociales de l'insertion professionnelle ». Le modèle français d'accès à l'autonomie des jeunes (Van de Velde, 2008) laisse en effet aux familles la charge d'assurer ces conditions (revenus, logement), l'aide de l'Etat étant essentiellement orientée vers les seuls étudiants (de Foucauld et Roth, 2002).

En première analyse, on peut donc concevoir l'action de l'Education nationale comme une action de raccrochage en formation, d'orientation et de certification professionnelles pour

les personnes en risque ou en situation de décrochage. Cette action s'inscrit dans un ensemble institutionnel à l'intérieur duquel elle prend plus ou moins sens. Par exemple, on sait que la formation professionnelle n'est pas la filière la plus valorisée du système éducatif en France. La certification professionnelle d'Etat ne présente pas non plus une garantie d'insertion sur un marché du travail très concurrentiel. Entre la mission d'insertion de l'Education nationale et la configuration institutionnelle dans laquelle elle se situe, il y a donc des articulations et des tensions qu'il faut examiner, avant de porter un jugement sur les effets de son action. Cet examen suppose qu'on définisse un premier modèle qui permette de rendre compte des relations entre politique éducative, système scolaire et régime de formation des jeunes. Ce modèle est présenté dans le chapitre suivant.

II.3 Les effets du dispositif MGI

Une fois éclaircie la portée d'un dispositif dans une configuration institutionnelle donnée, il est possible d'en évaluer les effets pour les bénéficiaires.

On a vu qu'à l'objectif général d'insertion répondaient des objectifs intermédiaires de formation générale ou professionnelle et de certification. On peut dès lors attendre plusieurs effets d'un dispositif du type MGI : retour en formation, certification, accès à l'emploi, stabilisation en emploi. Mais on sait que l'effet imputable à un dispositif est difficile à déterminer. Les effets attendus sont fortement influencés par les caractéristiques des personnes elles-mêmes, leur milieu social d'origine et leur expérience scolaire. Il faut donc pour déterminer ces effets une modélisation des parcours d'insertion des jeunes qui prennent en compte l'ensemble des déterminants de ces parcours. L'objectif de la modélisation est d'isoler l'effet propre des mesures suivies dans le cadre de la MGI. Cette seconde modélisation est présentée dans le chapitre 3.

C'est donc une évaluation à deux niveaux qui est réalisée dans le cadre de cette recherche. Tout d'abord, une évaluation de la construction du dispositif MGI en réponse à un problème public, le décrochage scolaire. Cette première étape permet de rendre compte de la place qu'occupe le dispositif, des principes sur lesquels il repose, des transformations et des tensions qu'il génère dans l'ensemble de l'institution éducative. Dans un second temps, l'évaluation vise à dégager les effets propres du dispositif pour le public bénéficiaire, en

prenant en compte les caractéristiques de ce public. Ces deux étapes reposent sur une enquête de terrain. Avant de décrire celle-ci, les deux chapitres suivants présentent le cadre théorique et les modélisations utilisées pour la recherche.

CHAPITRE 2 : CONFIGURATION SOCIÉTALE ET POLITIQUE ÉDUCATIVE

L'évaluation d'un dispositif de traitement du décrochage scolaire pose deux questions délicates : en quoi le décrochage scolaire est-il un problème ? Que doit-on attendre d'une action publique dans ce domaine ?

Tenter de répondre à ces questions éloigne définitivement d'une conception substantialiste des problèmes publics en général, du problème du décrochage en particulier. Rechercher les principes de construction d'une politique éducative amène au contraire à considérer les conditions historiques et sociales de l'émergence d'un problème. Un problème public est relatif à un état de la société. Cependant poser ce postulat présente un danger : celui d'une analyse *ad hoc* d'un problème particulier (le décrochage scolaire) dans un pays particulier (la France), sans possibilité de généralisation ou de comparaison. Il est donc nécessaire d'inscrire l'analyse dans un cadre théorique général, qui permette à la fois de faire des comparaisons dans le temps et dans l'espace, mais aussi de prolonger le travail présenté ici, le confronter à d'autres données ou d'autres questions éducatives. Ce cadre est fourni par l'institutionnalisme, courant théorique qui traverse les disciplines des sciences sociales, économie, sociologie et sciences politiques, et reposant sur le postulat que les institutions contraignent, configurent ou guident les stratégies et les décisions des acteurs (Douglas, 1986, Hall et Taylor, 1997, Théret, 2000, Billaudot, 2004). Cette démarche permet de rendre compte de la place de l'institution éducative, plus particulièrement à partir des concepts de l'analyse sociétale. A partir de cette analyse, on propose une typologie des actions publiques de traitement du décrochage scolaire comme outil permettant de situer les actions étudiées dans le cadre de cette recherche.

I Approche institutionnaliste et éducation

I.1 Institution éducative et démarche historique

Penser les systèmes éducatifs comme des institutions consiste tout d'abord à les considérer comme les produits d'une histoire. L'existence même d'ensembles qu'on peut qualifier de « systèmes » résulte d'un processus historique, qui voit une activité éducative se dessiner de manière autonome par rapport à une socialisation familiale, communautaire ou religieuse. Les particularités de chaque système éducatif national peuvent être ainsi rapportées à des histoires singulières, dans un écheveau d'évolutions, de conceptions et d'évènements qui portent aussi bien sur les conceptions pédagogiques, sur la place de l'enfant dans la société, sur les rôles respectifs de la famille, de l'Etat, des communautés locales et des églises dans l'éducation, sur les identités professionnelles des enseignants, sur la place de l'école dans la cité, etc.

Il est donc nécessaire de faire référence à l'histoire pour comprendre comment se situe un problème éducatif, comment on répond à ce problème, et quels résultats on attend d'une action éducative. Toutefois la contribution de l'approche historique ne se limite pas à éclairer une généalogie des questions d'éducation. Elle permet aussi de rendre compte des orientations prises par les acteurs sociaux *hic et nunc*. L'univers des possibles en matière d'éducation n'est en effet ni indéfini ni illimité. Les espaces de choix des uns et des autres dépendent des ressources, des structures mais aussi des façons de penser héritées du passé. Par définition, un phénomène institué n'est pas contingent et n'est pas « repensé » à tout instant. L'institution éducative n'échappe pas à cette règle de l'inertie institutionnelle. L'étude du passé permet donc de voir comment des choix opérés à un moment donné engagent dans des directions qui comportent une part d'irréversibilité, ce que les auteurs anglo-saxons ont appelé la dépendance de sentier (*path dependency*). Les travaux dans ce domaine ont montré que l'inertie institutionnelle est d'autant plus forte que des éléments de complémentarité assurent la cohérence de l'institution au sein d'une organisation sociale complexe (David, 1994). L'institution éducative est particulièrement exemplaire à cet égard. Elle comporte de multiples interrelations internes : par exemple l'existence de filières séparées dans l'enseignement supérieur en France est assurée par la sélectivité de l'enseignement secondaire. D'autres relations, externes, existent entre l'institution éducative et d'autres champs de la vie sociale. Ainsi, par exemple, la certification scolaire fait-elle l'objet d'un

usage dans la relation d'embauche. Cet ensemble d'interrelations, aussi bien internes au système éducatif qu'externe avec les autres institutions sociales, font de l'institution éducative un système particulièrement stable.

I.2 Institution éducative, valeurs, normes, structures et rôles.

Les personnes agissent à partir d'un cadre préexistant, institué. Ce cadre se rapporte à des routines, mais pas seulement. Il est également constitué de connaissance, d'idées, de principes. Faire partie d'une institution consiste à intérioriser ce cadre cognitif permettant d'agir et d'évaluer l'action des autres. D'une certaine manière on peut considérer que les institutions pensent, comme le suggère Mary Douglas (Douglas, 2004 [1986]). Et de ce point de vue l'institution éducative pense beaucoup. Elle porte des valeurs (l'émancipation individuelle, la socialisation communautaire, ...) des principes de justice (le mérite, l'égalité de traitement, ...), des procédures de jugement (la performance scolaire, l'évaluation des compétences, ...). Si on considère cette dimension de l'institution éducative, alors on ne peut plus la limiter au seul système scolaire en tant qu'organisation. Bien sûr, les valeurs se traduisent dans les formes les plus matérielles de l'organisation scolaire (l'organisation de l'espace de la classe, la forme des bâtiments scolaires, la tenue vestimentaire des élèves, etc.). Mais elles se retrouvent également en dehors des établissements, dans les représentations de ce que doit être une bonne éducation, dans l'importance accordée aux questions scolaires dans les débats publics, dans l'usage des certifications scolaires dans le monde du travail, et dans bien d'autres circonstances encore. Il faut donc analyser les principes qui fondent l'institution éducative dans une société donnée pour situer un problème et son traitement par rapport à ces principes.

En tant qu'institution, le système éducatif est aussi un ensemble de normes. La question qui est traitée ici, le décrochage scolaire, s'inscrit explicitement dans cette dimension normative. En adoptant une définition du décrochage en termes de rupture de scolarité, comme on le fait dans cette thèse, on fait nécessairement référence à un niveau de formation en dessous duquel on considère que cette rupture est « précoce », dans un contexte scolaire, institutionnel et social donné. On désignera l'accès à ce niveau comme norme d'achèvement de la scolarité. L'usage du concept sociologique de norme pose toutefois un certain nombre de problèmes sur lesquels on reviendra en détail au chapitre 6. Il peut laisser penser que la

relation entre l'institution éducative et les individus n'est qu'un rapport de contrainte imposée par la première sur les seconds. Or cette conception de la norme ne permet pas de comprendre la part d'autonomie et de jeu qu'ont les acteurs au sein de l'institution. Pour rendre compte de cette dimension, la norme est entendue ici comme un repère permettant de situer l'action. La norme d'achèvement de la scolarité est alors ce qui permet aux individus de considérer leur scolarité comme achevée, ou non. Elle dépend tout à la fois des régularités observées par les individus, des pratiques de l'institution scolaire, des représentations véhiculées par les médias, des orientations données par le pouvoir politique, des pratiques d'embauche des entreprises, etc.

L'institution éducative se traduit par des structures spécifiques, même s'il serait réducteur de ne la considérer que sous cette forme. Là aussi, il est crucial de rappeler cette dimension de l'institution qui permet de définir un dedans et un dehors de l'école, définition qui a évidemment à voir avec la question du décrochage scolaire. Partout l'organisation de l'institution éducative est fondée sur l'établissement scolaire et la classe, même si l'organisation et la taille de ces unités structurelles est très variable d'une société à l'autre. C'est à l'intérieur de ce cadre que se définit le rôle d'élève. En fait ce rôle est fortement institutionnalisé, à travers une procédure d'inscription administrative et un statut scolaire auquel sont attachés des droits et des devoirs. Vue de cette manière, la rupture peut être clairement établie. Si on suit la définition française de la sortie du système éducatif, elle intervient quand un jeune ne s'est pas réinscrit dans un établissement d'enseignement pendant un an. Si cette sortie a eu lieu avant d'atteindre la norme d'achèvement de la scolarité, alors on peut parler de décrochage scolaire.

Dans la réalité, les choses ne sont pas si simples. De nombreuses situations intermédiaires se présentent entre le statut de l'élève en classe et celui du jeune déscolarisé. Par exemple, il peut se trouver des structures, à la périphérie des établissements, qui accueillent des élèves en échec. Ceux-ci, tout en n'étant pas dans la classe ordinaire, continuent d'avoir un statut scolaire. Ou encore des élèves régulièrement inscrits dans l'établissement peuvent ne pas y venir. Enfin et surtout un élève en classe peut ne pas suivre les enseignements qui y sont prodigués. Ce « *décrochage de l'intérieur* » (Bonnéry, 2003) met en avant une dimension normative de l'école qu'on oublie aisément quand on considère celle-ci comme une institution ordinaire. Le lien entre l'élève et l'établissement n'est ni purement administratif, ni simplement fondé sur une appartenance au groupe. L'élève est un

apprenant et à ce titre le lien attendu qui le relie à l'école est un rapport au savoir (Rochex, 1994).

L'élève ne peut donc être strictement assimilé au membre d'une organisation instituée (par exemple un parti ou un syndicat) qui, en échange d'un statut de membre, lui fournirait des services ou les possibilités d'une action collective en fonction desquels il déciderait de s'investir ou de démissionner⁸. Le lien qui s'établit entre l'école et lui ne peut être disjoint du processus d'apprentissage scolaire. Par conséquent l'analyse des ruptures de scolarité ne peut faire l'impasse sur cette question du rapport au savoir.

Les élèves tiennent une place qui est assignée en partie par les règles de l'institution, en partie par les interactions avec les autres acteurs de l'institution. L'enfant adopte le rôle de l'élève parce qu'un certain nombre de normes orientent concrètement son action dans la classe, mais aussi dans la mesure où l'action de l'enseignant le place dans ce rôle. Il en est de même pour les enseignants, les cadres de l'administration scolaire, etc. Une institution est une configuration d'acteurs. Celle-ci se réfère à différents niveaux de l'institution, de la classe (enseignants et élèves), aux structures centrales de l'administration scolaire (politiques, hauts fonctionnaires), en passant par l'établissement et les échelons intermédiaires de l'administration scolaire (chefs d'établissements, représentants syndicaux, parents d'élèves, cadres)

I.3 Une institution instituante

L'institution éducative est instituante. Elle ne fonde pas seulement des règles et des valeurs pour elle-même, ou pour un secteur particulier de la société, elle a une fonction d'institution de la société dans son ensemble. On sait que dans les sociétés contemporaines, la distribution des places, des statuts sociaux et des fonctions est largement déterminée par les parcours scolaires, à partir des opérations de jugement propres à l'ordre éducatif. L'école institue également des valeurs, des codes, des langages qui fondent la société politique (la citoyenneté) et économique (le travail). Cette fonction instituante dépasse largement la volonté des décideurs politiques, et ne peut être réduite aux stratégies des acteurs de terrain.

⁸ On peut reconnaître ici le modèle de Hirschman (1995 [1970]). Il ne s'agit pas ici de rejeter complètement la pertinence de ce modèle, y compris pour comprendre les processus de décrochage scolaire. On veut simplement souligner ici la spécificité de l'institution éducative, dans le sens que le rapport à l'institution ne peut totalement se réduire à une participation dans l'organisation ou dans le groupe.

Elle procède de conceptions recouvrant à la fois l'éducatif et le politique, de récits qui fondent, dans un contexte national, les rapports entre individus et entre individus et Etat (Meuret, 2007)

L'institution éducative est donc productrice d'effets sociétaux autant qu'elle est produite par une histoire sociale. Elle est à la fois déterminée par une configuration sociale spécifique, et déterminante de cette configuration. La relation entre institution éducative et transformations sociales est donc nécessairement complexe. Elle comporte une dimension de reproduction sociale bien analysée en son temps par les sociologues (Bourdieu et Passeron, 1970). Mais ce n'est pas non plus une institution complètement stable. On le voit par exemple à travers l'évolution de l'accès à la certification ou à l'enseignement supérieur. Les transformations de l'environnement économique, culturel et social agissent sur l'école, sur son fonctionnement, ses activités, ses valeurs.

L'institution éducative ne peut donc être appréhendée sans considérer la place qu'elle tient dans la société. S'interroger sur le décrochage scolaire n'implique pas qu'une étude de l'organisation éducative ou pédagogique. Cela implique également d'examiner les relations entre l'école et le monde du travail, la façon dont on traite des questions scolaires dans la société, les valeurs portées par l'éducation, etc.

Ces considérations plaident en faveur d'une approche pluridisciplinaire (histoire, sociologie, économie, sciences de l'éducation). Elles aspirent également à défendre une approche sociétale du problème. Le décrochage scolaire est défini en général en termes de norme scolaire. Or la relativité de la norme conduit à penser la question du décrochage comme une problématique propre à un espace social donné, à une époque donnée. Pour relier cette question à une configuration sociale, il faut disposer d'une modélisation de celle-ci. C'est l'objet de la seconde partie de ce chapitre.

I.4 Institution et éducation

Décrire l'école comme une institution ne doit pas laisser de côté les dimensions particulières de l'activité éducative.

L'activité des enseignants ne peut être totalement assimilée à celle d'un prestataire de services à destination d'usagers, de clients ou de consommateurs. L'activité d'apprentissage

engage d'abord l'élève. On peut même considérer la principale fonction instituante de l'école à ce niveau : elle vise à institutionnaliser un rapport au savoir, et elle y parvient plus ou moins bien. Les analyses sociologiques rappellent que ce rapport s'inscrit dans le milieu socio-éducatif de l'enfant. L'action de l'institution est donc étroitement imbriquée dans ce que produisent eux-mêmes les élèves et leur famille. De ce fait, les orientations mêmes de la politique éducative n'ont qu'un effet indirect (et parfois inattendu) sur les apprentissages effectifs des élèves, et l'appréciation d'une politique pose des problèmes d'évaluation plus délicats que dans d'autres secteurs de la vie sociale.

Peut être faut-il y voir la raison du peu d'intérêt des politologues pour les institutions éducatives en général et les politiques d'éducation en particulier, et, a contrario, l'intérêt porté par les historiens de l'éducation, les sociologues de l'éducation et, plus particulièrement dans les pays anglo-saxons les sciences de l'éducation à ces thèmes qui relèvent pourtant de la politique, ou des politiques (Van Haecht, 1998 ; Buisson-Fenet, 2007).

I.5 Institutionnalisme, relativisme et comparaisons.

Situer un problème dans un contexte social particulier ne doit pas conduire à le considérer comme un pur artifice. Si la relativité d'un phénomène est une façon de comprendre qu'il s'inscrit dans des conditions sociales et institutionnelles spécifiques, il n'en reste pas moins qu'il peut constituer une réalité pour un grand nombre d'individus, ce qui doit alors amener à le considérer comme un fait social. La question délicate que pose cette posture est le passage du fait social au problème public. On y reviendra dans la seconde partie.

Suivre une démarche sociétale ne signifie pas non plus que les différentes configurations sociétales soient incommensurables. Au contraire, les comparaisons internationales conduisent à estimer que des pays répondent plus ou moins bien à des problèmes sociaux et scolaires comparables (Maurin, 2007 ; Mons, 2007). Il faut être très prudent sur les termes employés ici et là, décrochage, rupture précoce de scolarité, sorties sans qualification, et sur les indicateurs retenus pour faire des comparaisons internationales. Cependant des comparaisons sont possibles, à travers une mise en équivalence, du type des « sorties précoces du système éducatif », selon l'expression instituée par le sommet de Lisbonne en 2000. Ces comparaisons montrent que ces sorties précoces sont inégales entre les pays, et inégalement traitées. Une comparaison internationale systématique n'est pas l'objet

du présent travail. Toutefois, on sera amené à situer plusieurs fois la France par rapport aux Etats-Unis. Le choix de ce pays est avant tout dicté par l'abondance de la littérature américaine sur le décrochage scolaire, et ne vise évidemment pas à légitimer une convergence des problématiques scolaires entre les deux rives de l'Atlantique. Il s'agit surtout de porter un regard sur un autre système éducatif, confronté structurellement à ce problème des ruptures de scolarité, et de se donner des repères sur la construction d'un problème public, les enjeux sous-jacents, et l'ampleur du phénomène.

II Modèles et régimes d'éducation

II.1 Education et travail

La modélisation retenue est largement fondée sur les travaux portant sur la relation formation-emploi. Ce choix est évidemment discutable, la place de l'éducation dans la société pouvant être appréhendée par d'autres voies, notamment celle de la philosophie politique comme l'a fait Denis Meuret à travers la notion de régime politique d'éducation (Meuret, 2007).

Le fait de privilégier le rapport au travail peut être justifié pour deux types de raisons.

Tout d'abord ce choix tient à la problématique traitée ici, c'est-à-dire les effets du décrochage scolaire, et la correction ou la réparation de ces effets par un dispositif d'action publique. Ce questionnement porte surtout sur l'insertion professionnelle des jeunes concernés. Il est particulièrement mis en avant en France, et à un point tel que le dispositif en question s'appelle Mission générale d'insertion. L'évidence d'une telle problématique est à interroger. Il faut pour cela examiner l'articulation entre le monde de la formation et celui de l'emploi, en termes de trajectoires et d'accès à l'emploi, mais aussi en termes de représentations, de répertoires d'action, de dispositifs publics.

L'autre type de raison tient à la symétrie, ou à l'effet de miroir, que constituent travail et éducation dans une société donnée. De la même manière que l'éducation institue une société, le travail construit un lien social, une hiérarchie, des conditions d'existence. Le travail est une institution, essentiellement dans sa forme salariée sous contrat, produit d'une histoire (Castel, 1995). Mais il est aussi un enjeu majeur dans la conception qu'on se fait du vivre

ensemble, comme l'ont montré les débats sur le sens, voire la fin du travail à la fin du siècle dernier en France et aux Etats-Unis (Gorz, 1988 ; Meda, 1994 ; Rifkin, 1997).

Un aspect particulier de cette relation en miroir concerne la relation exclusion / inclusion d'une institution à l'autre. Dit autrement les problèmes dans une institution peuvent trouver une solution dans l'autre. Ainsi dans les années 1960, en France, l'échec scolaire et les sorties sans diplôme du système éducatif alimentent un flux important de personnes trouvant une insertion rapide en emploi. Tout se passe comme si le problème scolaire était rendu invisible par une solution en termes d'emploi. Symétriquement, on peut considérer que pendant les années 1980 l'élévation du niveau de formation cache une partie du chômage des jeunes. Le processus est inversé : le problème de l'emploi trouve en partie une solution scolaire. Les relations entre institution éducative et système d'emploi sont donc suffisamment étroites pour autoriser une analyse sociétale fondée sur la relation école / emploi.

II.2 L'analyse sociétale

Le courant des analyses sociétales offre un cadre conceptuel particulièrement propice pour caractériser cette relation. L'ouvrage de Marc Maurice, François Sellier et Jean-Jacques Silvestre (1982) est fondateur des approches comparatives qui visent à dépasser un simple constat empirique de différences nationales pour accéder à une modélisation des effets sociétaux. A partir de la comparaison entre la France et l'Allemagne, ils dégagent trois dimensions structurelles des spécificités nationales du rapport salarial, décomposé en trois rapports :

- le rapport éducatif, qui renvoie en grande partie à l'organisation de la formation professionnelle ;
- le rapport organisationnel, c'est-à-dire les formes de relation de coopération et de pouvoir au sein de l'entreprise ;
- le rapport industriel, soit la façon dont se régulent les conflits du travail.

L'intérêt de cette approche est surtout d'appréhender l'articulation de ces trois dimensions. Au total il s'agit de voir comment se construit une « cohérence sociétale ». Ainsi, il y a congruence entre un certain type de socialisation professionnelle, des formes d'organisation de l'entreprise et des formes de relations salariales. Par exemple, à une socialisation assurée par la formation professionnelle elle-même, notamment par l'institution

de l'apprentissage, correspondent des organisations marquées par une certaine autonomie des salariés et un rapport salarial qui laisse une large place au consensus. Cette configuration correspond au modèle allemand de formation duale et de relations industrielles fondées sur un dialogue social fortement institutionnalisé. A l'inverse, dans le cas de la France, la socialisation professionnelle assurée par l'entreprise et l'expérience répond à des organisations à fort contrôle hiérarchique et des relations du travail plutôt conflictuelles.

Cette modélisation permettait à l'origine de comprendre des structures salariales jugées a priori paradoxales dans le cadre de la théorie économique standard : pourquoi les écarts de salaires entre ouvriers et maîtrise sont plus prononcés en France qu'en Allemagne, alors que le personnel de maîtrise est relativement plus abondant, et donc, en termes marchands, relativement moins coûteux en France qu'en Allemagne. C'est dans la prise en compte simultanée des espaces éducatif, organisationnel et industriel que réside la réponse. En Allemagne, une forte professionnalisation ouvrière assurée par le système de formation par apprentissage, ainsi qu'une plus forte autonomie rendent compte à la fois de plus faibles écarts de salaires entre maîtrise et ouvriers, et d'une ligne hiérarchique plus légère.

Cependant cette modélisation a tendance à présenter les cohérences sociétales de manière statique, elle ne permet pas de rendre compte des évolutions éventuelles, ni de l'effet de l'action publique sur les caractéristiques structurelles de chaque modèle (Campinos-Dubernet et Marry, 1986 ; Verdier, 2000a).

Une seconde approche sociétale, plus dynamique, initiée par Jean-Jacques Silvestre (1986a), consiste à prendre en compte les institutions qui interviennent dans la coordination des agents, et les transformations opérées par l'action publique. Les travaux d'Eric Verdier sont ici particulièrement utiles, parce qu'ils adoptent cette perspective en focalisant l'attention sur les systèmes éducatifs (Verdier, 1996, 2000a, 2001). L'approche sociétale permet alors de situer un « régime d'éducation » par rapport à d'autres, et vise à comprendre comment un régime se transforme (ou non). Le contexte des années 1980-90 se prête tout particulièrement à l'exercice, d'une part parce qu'à partir de cette période, les débats publics assignent aux systèmes éducatifs un rôle prééminent dans la compétition internationale, d'autre part parce que les systèmes connaissent des transformations profondes, notamment du fait de la croissance des effectifs scolarisés. Ainsi, la réflexion peut-elle se déplacer : des éléments qui constituent une cohérence sociétale vers les transformations occasionnées par les politiques éducatives et/ou les mutations du marché du travail.

II.3 Configuration sociétale, marché du travail et valeurs.

Avant de dégager les éléments structurels pouvant caractériser une configuration sociétale particulière, il est important de s'interroger sur le type d'articulation qu'on peut envisager entre le système éducatif et les autres espaces sociaux. Définir un système éducatif comme une institution qui trouve sa cohérence dans une configuration sociale d'ensemble peut amener à faire des choix quant aux structures qui relient ce système au reste de la société.

Deux grandes tendances se dessinent : d'une part les modèles qui relient le système éducatif aux espaces de mobilité et de mobilisation du travail salarié (qualifications, marché du travail, ...) d'autre part ceux qui placent le système éducatif dans le répertoire politique des valeurs et des principes de justice.

Les travaux de Maurice, Sellier et Silvestre se situent, on l'a vu plus haut, dans la première catégorie. Même si, à partir de l'étude des systèmes de formation professionnelle, ces auteurs intègrent dans leur modélisation les caractéristiques de l'enseignement général, c'est toujours en rapport avec l'« espace de qualification » (Silvestre, 1986b). La façon dont est assurée la formation s'articule avec les formes de mobilité et de qualification de la main d'œuvre. La formation se rapporte notamment aux formes de tri et de sélection des personnes entre les différents segments du marché du travail, aux formes de socialisation professionnelle, aux formes de mobilité dans une hiérarchie interne à l'entreprise, ou à l'intérieur d'un espace professionnel, ou encore entre marchés du travail segmentés. C'est à travers cette articulation entre formation et emploi que les systèmes de formation peuvent être distingués selon la part qu'ils consacrent à l'enseignement professionnel et aux cursus en alternance (Ryan, 2001). Dans une approche plus analytique, on peut approcher ces distinctions par le type de régulation de l'entrée des jeunes sur le marché du travail. Ainsi Garonna et Ryan (1989) distinguent trois formes de régulation :

- l'exclusion sélective des jeunes de certains segments du marché du travail : les employeurs recrutent des travailleurs expérimentés pour les emplois qualifiés, l'insertion des

jeunes se fait sur des segments secondaires⁹, pour accéder ensuite à des emplois primaires (modèle : France);

- l'intégration réglementée des jeunes dans le flux d'emploi : les employeurs embauchent des jeunes, mais à des salaires plus faibles que les adultes et dans un cadre réglementé assurant la formation des jeunes par apprentissage (modèle : Allemagne);

- la régulation concurrentielle : les employeurs recrutent des jeunes à salaires faibles grâce à la dérégulation du marché du travail (modèle : Royaume-Uni).

Là encore la configuration sociétale est définie par une articulation spécifique entre institution éducative et structuration du marché du travail.

Une autre posture d'analyse privilégie plutôt les fondements politiques et culturels des systèmes éducatifs. C'est le cas avec la notion de « modèle politique d'éducation » que Denis Meuret construit pour comparer les systèmes éducatifs français et américain (Meuret, 2007). Dans ce cas, il ne s'agit pas tant de modéliser un système qu'une représentation, un « récit » (*idem* p. 2). A ce titre le modèle repose sur des principes de justice (Boltanski et Thévenot, 1991), et est éclairé, pour chaque pays, par la référence à un auteur ayant marqué la culture politique et éducative nationale, Emile Durkheim pour la France, John Dewey pour les Etats-Unis. En allant plus loin, un modèle d'éducation est le prolongement d'une culture politique plus globale, ce qui inclut les rapports de l'individu à la société, la conception du gouvernement, du progrès, etc. Le modèle politique d'éducation est défini par les buts assignés à l'éducation, les conceptions des savoirs et des méthodes d'enseignement et les façons d'organiser l'école et la classe. L'analyse de Denis Meuret permet tout à la fois de repérer les spécificités sociétales à l'intérieur même des établissements scolaires, à partir des méthodes pédagogiques telles qu'elles ont été étudiées par les travaux comparatistes (Alexander, 2003 ; Anderson-Levitt ; 2004, Pepin, 2005), et, en même temps de retrouver ces spécificités « hors les murs » dans les débats publics sur l'école, débats qui prennent une forme et des objets spécifiques dans les deux pays étudiés par l'auteur. Mais, comme on l'a dit plus haut, la modélisation de Meuret ignore l'articulation spécifique existant entre éducation et marché du travail.

La notion de « régime d'éducation et de formation professionnelle des jeunes » d'Eric Verdier constitue en quelque sorte une synthèse de ces deux tendances. Elle prend en compte

⁹ On fait référence ici à la notion de segmentation du marché du travail, entre marchés primaires, aux emplois stables et qualifiés, et marchés secondaires, aux emplois précaires. Pour une présentation en français, voir, par exemple, Paul (1982).

à la fois la configuration de la relation formation emploi, et l'inscription de la formation dans un système de valeurs. D'un côté l'auteur définit le régime d'éducation comme « *ensemble de régularités qui ont trait à la conception, la production et la valorisation du bien commun, en l'occurrence, la formation des jeunes.* » (Verdier, 2000a, p. 103). Ce n'est donc pas uniquement un ensemble institutionnel délimité (le « système éducatif »). Le régime d'éducation est constitué d'interactions avec d'autres espaces, en particulier l'organisation des entreprises et le marché du travail. D'un autre côté la notion repose sur l'existence de « *conventions sociétales* », c'est à dire « *les conceptions du « juste et de l'efficace » qui prédominent en matière d'éducation et de formation dans telle ou telle société (pas nécessairement nationale) et fondent la légitimité des règles.* » (*ibidem*, p. 106). La particularité d'un régime d'éducation se fonde donc sur un (ou des) principe(s) de justice. L'auteur fait explicitement référence à la pluralité des principes de justice (Boltanski et Thévenot, 1991) pour catégoriser les différents régimes de formation, qui ne sont pas seulement des structures à un moment donné, mais qui sont aussi des régimes d'action publique, ce qui rend compte d'éventuelles transformations institutionnelles (Verdier, 2001, 2008).

La notion de régime d'éducation et de formation peut être décomposée analytiquement en quatre composantes (Verdier, 2000 a) :

- les configurations d'acteurs ; il s'agit des acteurs sociaux ou privés qui participent à l'élaboration, la production et la valorisation de la formation des jeunes : administrations centrales ou locales, partenaires sociaux, établissements d'enseignement, enseignants, entreprises, familles et élèves ;
- les modes d'organisation du service d'éducation et de formation (filières de formation, degré de centralisation ou de décentralisation, degré de standardisation ou de différenciation de ce service) ;
- les différentes institutions sur lesquelles repose la coordination des acteurs (routines, règles, incitations) ;
- les modalités d'ajustement du régime aux transformations de son environnement.

Dans une première version, Eric Verdier distingue trois conventions sociétales constitutives des régimes d'éducation nationaux (Verdier, 2001) :

- la convention méritocratique, fondée sur la compétition scolaire à partir de normes académiques ;
- la convention professionnelle, fondée sur la maîtrise d'un métier à partir d'une formation réglementée et jouissant d'une forte estime sociale ;
- la convention marchande, qui place l'éducation dans une situation de quasi-marché.

Plus récemment, à partir d'une analyse des réponses nationales au projet européen de promotion de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, il distingue cinq régimes (Verdier, 2008). Trois régimes (académique, professionnel, concurrentiel) correspondent aux trois conventions précédemment citées. A ceux-là s'ajoutent :

- un régime universaliste, fondé sur un principe de solidarité et la volonté de réduire précocement les inégalités sociales ;
- un régime du marché organisé, où la convention marchande est amendée par une intervention des pouvoirs publics visant à garantir la fiabilité des informations et des standards de qualité.

La distinction entre différents régimes est idéal-typique. Un « modèle national » est avant tout un compromis entre différents éléments relevant de régimes différents. Toutefois on peut considérer qu'un régime spécifique domine dans tel ou tel modèle national.

II.4 Le modèle d'insertion « à la française »

Les analyses sociétales ont mis en évidence un modèle spécifique de la relation formation-emploi en France, notamment à partir des comparaisons internationales.

Les premiers travaux de Maurice, Sellier et Silvestre avaient montré l'importance du niveau scolaire dans le système de formation en France, et la faible part de la qualification professionnelle initiale dans la socialisation professionnelle des jeunes. Leur enquête empirique porte encore sur une population ouvrière peu diplômée, et qui acquiert sa professionnalité à travers l'expérience et les marchés internes, les cadres provenant majoritairement des grandes écoles commerciales et scientifiques à l'issue d'une forte sélection académique et sociale (Maurice, Sellier et Silvestre, 1982). Le modèle français est

ainsi fortement structuré par la convention méritocratique, et est à cet égard, une illustration du régime académique (Verdier, 2001, 2008). On peut considérer le modèle d'insertion comme l'organisation d'un tri des individus reposant sur une compétition scolaire légitimée par l'Etat. Comme l'indique Eric Verdier en parlant de la convention méritocratique :

« Elle se construit à partir de deux dimensions : en premier lieu, une compétition scolaire entre individus dont l'équité doit être garantie par l'Etat, ce qui, en second lieu, confère à ce dernier une légitimité incontestable d'autant qu'elle s'appuie sur un critère objectif, la performance scolaire, indépendant et insensible dans son principe aux influences locales et marchandes. Le dispositif d'orientation institue donc un face à face entre l'Etat et chaque personne étalonnée, en particulier par le niveau de diplôme, avant d'être confrontée au Marché (du travail). Il en résulte une justification "civique" de l'indépendance de principe entre l'Education et l'Economie qui fait, en France, de la situation des jeunes sur le marché du travail une "affaire d'Etat" permanente. » (Verdier, 2000 a, p. 105)

Cette configuration de la relation formation / emploi est donc un modèle qui fait de la performance scolaire l'élément central du processus d'insertion. Cette dimension méritocratique est associée au principe civique de l'accès à un diplôme national, certification standardisée indépendante des contextes économiques locaux et des agencements singuliers des compétences des individus. C'est un modèle qui se définit en dynamique, plutôt en termes de « répertoire » d'action publique. Tant que l'insertion des jeunes n'est pas un problème public, il suffit que les plus méritants soient reconnus par le titre scolaire, à quelque niveau que ce soit, pour les séparer de ceux qui, non méritants, n'ont plus d'autre destin que d'occuper des emplois d'exécution et, éventuellement, de « se faire soi-même », dans un contexte où les grandes entreprises offrent encore les possibilités de carrières professionnelles « maison ». On peut donc considérer que, jusqu'aux années 1980, l'opération de tri se faisait majoritairement sur la base de l'accès au diplôme. A partir de cette période le contexte de fort chômage et de progression des taux de scolarisation déplace ce mécanisme de tri vers le haut, sans le modifier en substance. Si l'accès au diplôme se généralise, et si les sorties sans qualification diminuent sensiblement, les individus sont toujours triés dans un processus de sélection fondé sur la performance scolaire, celle-ci étant étalonnée à partir des compétences de formation générale.

Cette forme de sélection repose sur une forte hiérarchisation des diplômes et des filières, qui place la formation générale au sommet. C'est en effet la distribution des savoirs, et des savoirs généraux purs de toute considération utilitaire, qui est au fondement de la

hiérarchie sociale légitime dans le modèle français républicain. A l'intérieur même de la formation générale, les filières sont elles-mêmes hiérarchisées, et les élèves y sont orientés sur des critères de performances académiques, indépendamment des cursus envisagés. A partir d'un cursus « d'excellence » (filière scientifique au lycée, classes préparatoires et Grandes écoles), on peut définir tous les autres cursus comme une voie de relégation par rapport à celle qui se situe juste au dessus dans la hiérarchie des filières et des structures : l'Université au lieu de la Grande école, le bac ES au lieu du bac S, le bac technologique au lieu du bac général, le lycée professionnel au lieu du lycée général et technologique, le CAP au lieu du BEP-bac pro. Dans cette logique du niveau, chaque spécialité professionnelle reconnaît cette hiérarchie par l'existence de diplômes plus ou moins élevés, par exemple en distinguant CAP et BP, ou BEP et bac professionnel. Cela implique que la définition de référentiels de diplôme se fasse sur la base d'un mélange de compétences professionnelles et de compétences générales, celles-ci le plus souvent assez ambitieuses, le diplôme professionnel permettant aussi de poursuivre les études à un niveau plus élevé. En effet la dimension civique du régime d'éducation français impose que tous les individus aient la possibilité d'accéder aux cursus les plus valorisés. L'organisation du système éducatif comprend donc des passerelles entre les filières, des droits à la poursuite d'études, même si ces dispositifs sont en grande partie théoriques et concernent peu d'élèves. La hiérarchisation des filières confère également un rôle de modèle à la filière la plus noble, d'où une tendance à l'alignement des filières professionnelles et technologiques sur l'organisation de la filière générale, ce qu'Antoine Prost a appelé la scolarisation de l'enseignement professionnel (Prost, 2004).

Pourtant les titres scolaires ne garantissent pas l'accès à des emplois comme ce serait le cas dans une logique de métier réglementé (marchés professionnels). L'accès à l'emploi est lui-même soumis à une logique de niveau plus que de qualification. Il en résulte une forte concurrence des individus pour les emplois, pénalisant fortement les niveaux de formation plus faibles dans une spécialité donnée (par exemple BEP par rapport à bac pro, bac pro par rapport à BTS, etc.). Du côté de l'insertion des jeunes, cela se traduit par un confinement de ceux-ci à des emplois de marchés secondaires, en attendant de pouvoir intégrer les marchés primaires des grandes entreprises (Garonna et Ryan, 1989).

Le rôle central de l'Etat dans ce modèle, que ce soit dans la conception des référentiels, dans la création des diplômes ou dans la mise en œuvre du service d'éducation, lui confère une forte légitimité, et place l'éducation au premier plan des questions politiques en France. Cette légitimité n'est pas sans rapport avec une certaine culture politique française

qui donne à l'Etat éducateur la mission de « fabriquer » des citoyens par l'accès à la « grande » culture (Meuret, 2007).

Toutefois, le modèle français comporte un certain nombre d'éléments qui ne sont pas congruents avec ce régime académique idéal-typique. Le secteur privé y a une place importante, par rapport aux autres pays de l'OCDE, ce qui introduit des mécanismes de concurrence avec les établissements publics (Mons, 2007). La France fait partie de ces pays qui, comme le Royaume-Uni et les Pays Bas, offrent un système d'apprentissage en alternance, même si celui-ci ne concerne qu'une minorité des jeunes (Ryan, 2001). Ces composantes marchandes ou professionnelles ne remettent toutefois pas en cause la structure fondamentale du régime d'insertion à la française.

Qu'en est-il de l'évolution de ce modèle par rapport aux évolutions de l'environnement économique et social ? Le régime d'insertion à la française a en effet été soumis à deux types de bouleversements. D'une part les transformations du système éducatif ont été profondes, tant sur la plan quantitatif que qualitatif. L'enseignement secondaire a connu une très forte croissance de ses effectifs, notamment sur la période 1985-1995. Cette « seconde explosion scolaire » (Chauvel, 1998) a transformé radicalement la structure des diplômes dans la population. Alors que les bacheliers de 1980 ne représentaient qu'à peine plus d'un quart d'une génération, ils en représentent les deux tiers quinze ans plus tard. En conséquence les sortants du système éducatif au niveau de l'enseignement supérieur sont devenus plus nombreux, passant de 1,18 million en 1980 à 2,18 millions en 1995. Sur le plan qualitatif, la création du baccalauréat professionnel en 1985 a puissamment contribué à cette croissance des effectifs dans le second cycle du second degré. D'autre part la montée du chômage à partir de la seconde moitié des années 1970 va accroître sensiblement les écarts d'insertion entre les jeunes, selon leurs niveaux de diplômes, mais aussi selon qu'ils sont diplômés ou non.

Pourtant, les analyses convergent vers le constat de la relative stabilité du régime d'éducation en France malgré ces transformations importantes de l'environnement démographique et économique (Verdier, 2001 ; Duru-Bellat, 2006 ; Maurin, 2007 ; Meuret, 2007 ; Mons, 2007). La convention méritocratique reste largement prééminente. L'ensemble du système reste structuré autour d'une hiérarchie très marquée des filières. L'accès aux filières les plus valorisées reste très limité pour les enfants de classes populaires. La démocratisation quantitative du système éducatif (Merle, 2002) n'a pas empêché le maintien de fortes inégalités sociales de réussite scolaire.

Certaines transformations importantes sont toutefois à noter. Tout d'abord en ce qui concerne les relations entre école et entreprises. L'apprentissage se développe, notamment dans l'enseignement supérieur. Le baccalauréat professionnel se construit sur le principe de l'alternance sous statut scolaire. A partir d'une référence constante au modèle allemand dans les années 1980, c'est une articulation entre convention méritocratique et convention professionnelle qui est recherchée dans l'enseignement professionnel (Verdier, 2001). Dans un contexte de décentralisation, les régions affirment leurs prérogatives en matière de formation générale et professionnelle, ce qui traduit un recul de l'Etat dans la régulation du système éducatif (Mons, 2007 ; Verdier, 2008).

II.5 Régimes, conventions et articulations école/société

Les travaux précédemment cités convergent pour distinguer les configurations sociétales selon les conceptions dominantes concernant l'articulation entre école et société. Il nous semble que d'un point de vue idéal-typique, on peut distinguer quatre conceptions traduisant les rapports de l'institution éducative à la société, reprenant quatre des régimes distingués par Verdier. A ce niveau de généralité, on préfère ici le terme de convention à celui de régime, au sens de **principe de légitimité fondant les opérations de jugement des acteurs et orientant leurs actions**. Ce principe peut en effet s'appliquer à un segment de l'activité éducative (par exemple l'enseignement supérieur), ou à l'ensemble d'un système éducatif. Il peut être convoqué comme justification des pratiques, ou comme instrument de la critique (Boltanski et Thévenot, 1991). Il ne traduit donc pas nécessairement la logique d'ensemble d'un système éducatif à l'échelle d'une société, ce qu'exprime davantage la notion de régime.

La première conception est celle de la **convention académique**. Dans cette convention l'école doit d'abord détacher les individus de leur appartenance sociale, pour leur attribuer une valeur scolaire qui elle-même est à la source du statut social légitime. Elle repose sur une séparation relative entre école et société. Elle est relative dans la mesure où l'école se voit attribuer une fonction de classement légitime des individus. Il y a donc bien dans cette conception une relation entre institution scolaire et société : cette relation est de l'ordre de la justification de la distribution des places. Mais, pour que la légitimité soit établie, il faut que

l'institution scolaire fonctionne à partir d'une logique propre. L'école est alors vue comme un lieu de transmission de savoirs spécifiques, définis en tant que savoirs scolaires, selon une légitimité et un ordre normatif propres à l'institution. Dans ce cadre, l'environnement extérieur à l'école est perçu comme une source de dégradation potentielle de cette légitimité et de cet ordre normatif : le savoir « utilitaire », l'influence des familles, le poids des croyances religieuses, la pression du monde économique sont autant de dangers contre lesquels le savoir scolaire a une fonction d'émancipation individuelle. La valeur scolaire réside dans la maîtrise individuelle de savoirs académiques, ce qui met les personnes en situation de compétition pour obtenir la meilleure place possible. La séparation entre école et société se double donc d'une séparation entre ceux qui réussissent, qui accèdent au modèle de l'excellence, et les autres. Cette séparation est légitimée par le principe du mérite, plaçant la méritocratie au cœur de cette convention. Le régime de la séparation institue donc une justification très forte de la fonction de distribution des places du système éducatif. C'est ce qui fait sans doute la force de cette convention académique, malgré les critiques et les remises en cause fréquentes aujourd'hui. Dans l'histoire éducative française, elle est au fondement de la constitution d'un ordre d'enseignement secondaire, longtemps élitiste et séparé d'un ordre primaire plus orienté vers la scolarisation de tous. Elle structure largement le second cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur dans bon nombre de pays développés, en assurant à ces niveaux la sélection des élites scolaires.

La deuxième conception est celle d'une école préparant à la vie active, selon une **convention professionnelle**. A ce titre, elle établit une relation de coopération entre l'éducation et la production. Elle est fondée sur un ensemble de règles permettant d'établir une équivalence entre formation et emploi : référentiels de compétences, certifications, règles de recrutement, de carrières professionnelles. Cette convention suppose une forte institutionnalisation des acteurs sociaux (représentants des employeurs, des salariés) pour établir ces règles. Dans cette conception, les identités professionnelles, fortement établies, reposent sur l'acquisition d'une formation spécifique. La formation suppose l'articulation entre savoirs abstraits et situation de travail. L'alternance est donc la forme pédagogique type dans cette convention, ce qui y fait de l'apprentissage la voie de formation la plus légitime. L'exemple type de la convention professionnelle est le système dual allemand, à la fois par l'importance de l'apprentissage dans les formations professionnelles, la précocité de l'orientation professionnelle, et la forte légitimité de ces formations dans les milieux économiques. Cette convention ne peut pas porter aujourd'hui sur l'enseignement primaire,

compte tenu du fort consensus établi sur une conception universaliste de celui-ci. Mais la légitimité d'une convention professionnelle est souvent affirmée dans le second degré et dans l'enseignement supérieur.

La troisième conception, reposant sur une **conception universaliste**, voit l'école comme l'institution intégratrice par excellence. Elle vise à fonder une solidarité entre les membres de la société, à compenser les inégalités sociales et à édifier une démocratie effective par la transmission de valeurs et la création des conditions de l'égalité des chances. Cette conception est très largement dominante dans l'histoire de l'instruction primaire de la plupart des pays développés. Elle est également présente en tant que projet alternatif dans les pays où la convention académique est dominante. Ainsi, en France, le mouvement de l'École unique, ou l'esprit du rapport Langevin-Wallon sont l'expression d'un idéal démocratique en opposition à l'ordre scolaire fondé à l'époque sur la séparation entre peuple et élite. On peut aussi relier cette conception à celle de la *common school* aux Etats-Unis, et aux projets de *comprehensive school* mis en œuvre au Royaume-Uni et dans les pays scandinaves au lendemain de la seconde guerre mondiale. Ces exemples montrent que cette convention est fortement associée à l'idéal démocratique dans les sociétés développées. Dans cette conception l'école n'est pas séparée de la société, mais plutôt dans un rapport d'inclusion. L'école est à la fois un élément de la communauté locale, et un constituant de l'appartenance à la collectivité nationale. La convention universaliste implique donc une ouverture de l'école sur son environnement, par l'implication de différents partenaires (parents, associations, ...) et par la participation des acteurs de l'institution éducative à la vie sociale dans son ensemble.

La quatrième conception du rapport école/société est celle de la **convention marchande**. Dans cette conception, l'activité scolaire est peu différenciée des autres activités professionnelles. L'institution scolaire publique est plutôt considérée comme une source de rigidités, de faible productivité et de gaspillage. Dans l'idéal, l'éducation pourrait être produite par des entreprises ordinaires, et le produit éducatif régulé par les mécanismes du marché. Le recours au financement public n'est justifié que par les imperfections du marché (économies d'échelle croissantes, externalités positives), et apparaît comme un moindre mal à condition qu'existent des mécanismes de quasi-marché : libre choix des usagers, concurrence entre les établissements, standardisation des produits éducatifs à partir de normes de performance, transparence des résultats des établissements, financement de ceux-ci en fonction de la demande, voire financement privé. Cette convention est aujourd'hui le support de politiques éducatives dans de nombreux pays, notamment dans la gestion des flux d'élèves

dans le secondaire (suppression de la carte scolaire en France, *charter schools* aux Etats-Unis), dans le financement des établissements et dans la structuration de l'enseignement supérieur. Son extension est toutefois limitée par la dépendance de sentier qui a placé l'institution éducative en dehors des mécanismes du marché dès le XIX^{ème} siècle dans la plupart des pays développés. Son application laisse également sceptique compte tenu des spécificités de l'activité éducative : coût élevé et risques d'exclusion d'une partie de la population, difficulté d'évaluer ses effets à court terme (donc de déterminer une efficacité relative permettant d'orienter la demande).

Chacune de ces conventions peut structurer l'ensemble du système éducatif, en lui donnant une orientation générale. Toutefois, il convient de distinguer les différents niveaux du système éducatif pour apprécier l'importance d'une convention par rapport à d'autres. Par exemple, dans l'enseignement du premier degré, la convention professionnelle n'est généralement pas pertinente. Mais elle n'y est pas totalement absente quand il s'agit de sélectionner les élèves, à l'issue de l'enseignement primaire, pour les orienter vers les voies de formation professionnelle, comme en Allemagne.

II.6 Conventions éducatives, critiques et compromis.

Conformément au modèle de la théorie des conventions (Boltanski et Thévenot, 1991), on considère ces conventions éducatives comme des ressources de justification, mais aussi comme des ressources pour la critique. Ces critiques sont importantes, puisqu'elles permettent de mettre à jour les « ratés » du système, les problèmes éducatifs, et d'orienter celui-ci dans un sens particulier.

Ainsi, **du point de vue de la convention académique**, la convention professionnelle met l'école dans la dépendance du monde économique. Par là, elle entre en contradiction avec le projet émancipateur de l'école. En réduisant le savoir à sa dimension utilitaire, elle produit le déclin de la civilisation et de la culture comme activité ayant sa propre finalité. La convention universaliste quant à elle est toujours soupçonnée de brader cette culture et d'abaisser le niveau d'exigence qu'une école juste est censée exiger de ses élèves. Quant à la convention marchande, elle place les fonctions les plus nobles de la société sous la dépendance de la demande, du client-roi et de l'élève consommateur.

Du point de vue de la convention professionnelle, la convention académique est trop abstraite, coupée du monde de l'entreprise. La convention universaliste berce les jeunes de l'illusion d'une scolarité qui s'allonge indéfiniment, alors qu'il faudrait aborder au plus tôt le monde de la production. La convention marchande ne reconnaît pas l'importance des identités professionnelles, et vise à créer une concurrence, forcément déloyale, entre ceux qui possèdent une formation solide et reconnue, et les autres, formés à la va-vite et exploités par des employeurs sans scrupules.

La **critique s'appuyant sur une convention universaliste** dénonce la convention académique comme élitiste et inégalitaire. En orientant les jeunes de manière précoce la convention professionnelle est également vue comme source d'inégalités. Les deux conceptions de savoirs portées par ces deux conventions sont également dénoncées, soit comme trop académiques et conservatrices, soit comme instrumentalisées. S'y oppose une conception des savoirs plus évolutive et ouverte. La régulation marchande est dans ce cadre profondément contradictoire avec le projet démocratique et égalitaire de l'école, et risque d'exclure les plus démunis ou de créer des ghettos éducatifs.

Enfin, **du point de vue de la convention marchande**, la convention académique est assimilée à une situation de rente pour les plus favorisés qu'il convient de remettre en cause. A la convention professionnelle sont associées des rigidités et des règles forcément nuisibles au bon fonctionnement du marché. La convention universaliste est dénoncée comme illusoire. Les activités éducatives ne peuvent pas être égales sur la seule bonne foi des professionnels qui la prodiguent, seuls les mécanismes de marché peuvent assurer une tendance à la convergence d'une activité éducative performante, par l'élimination nécessaire des pratiques, des établissements et des professionnels les moins efficaces.

Cette présentation des opérations de jugement critique peut laisser l'impression d'un relativisme radical qui tendrait à mettre différents points de vue sur le même plan, et à considérer que tous les systèmes se valent. En fait il n'en est rien. Les conventions présentées ne se situent pas dans un contexte *in abstracto*, elles servent à réguler les comportements des agents dans une configuration spécifique de la demande d'éducation par les familles, de l'utilisation des connaissances dans les processus de production, etc. Ces conventions présentent dans ces contextes plus ou moins de cohérence interne, et appellent éventuellement à des compromis.

La convention académique est fondamentalement en contradiction avec le fort mouvement de hausse des niveaux de formation qu'ont connu tous les pays développés depuis

un demi-siècle. Elle repose fondamentalement sur l'idée que l'excellence ne peut être produite que par une compétition scolaire et préservée par la sélection des meilleurs. Mise en cause par la forte croissance de la demande d'éducation et par les politiques éducatives inspirées des conventions universaliste et professionnelle, elle s'accommode toutefois de plusieurs formes de compromis, à condition que la forme académique soit préservée pour la sélection de l'élite. Le compromis académique/professionnel, par exemple, est très caractéristique du modèle éducatif français. Les voies les plus prestigieuses sont largement fondées sur une convention académique, à base de culture scolaire et de compétition individuelle. Les élèves éliminés de ces voies sont orientés vers les formations professionnelles. A l'intérieur de celles-ci, les formations en alternance sont considérées comme les plus performantes dans les termes de la convention professionnelle, c'est-à-dire en termes d'accès à l'emploi. Plus généralement un compromis académique/universaliste est déjà en place depuis un siècle dans la plupart des pays développés avec la coexistence de logiques différentes entre enseignement primaire, plutôt universaliste, et enseignement secondaire, plutôt académique. Ce type de compromis semble être un modèle promu par les politiques éducatives récentes, et par nombre d'experts, en déplaçant la logique universaliste dans l'enseignement secondaire, avec la constitution d'un socle commun de connaissances, et réservant la convention académique au supérieur (Mons, 2007, Maurin, 2007). La convention marchande, du fait des difficultés de sa mise en œuvre, produit également des situations de compromis. Par exemple, la standardisation des normes éducatives, dans un contexte de mise en concurrence entre établissements, peut se faire sur la base de conceptions académique (savoirs savants, critères d'excellence), professionnelle (compétences, certifications en entreprise) ou universaliste (savoirs de base) des *curricula*.

Il n'est pas du propos de cette thèse de hiérarchiser ces différents compromis et de porter un jugement sur les « bons choix » en termes de politique éducative en général. Il semble toutefois acquis qu'aucune convention ne peut fonder seule l'institution éducative dans les sociétés contemporaines. On l'a dit, la convention académique ne peut réguler un système éducatif de masse. La convention professionnelle ne peut pas s'appliquer à l'ensemble du système éducatif, notamment dans un contexte d'allongement de la scolarité et de report du moment de l'orientation professionnelle. La convention universaliste laisse de côté la fonction de distribution des places du système éducatif. Cette distribution des places comporte forcément une part de hiérarchie (certaines activités sont plus désirables que d'autres, mieux rémunérées, etc.), ce qui entre en contradiction avec une conception égalitaire

du système éducatif. Quant à la convention marchande, on a vu qu'elle est peu réaliste à l'état pur.

Il semble toutefois que la convention universaliste est la mieux à même aujourd'hui de légitimer l'institution éducative. Elle s'inscrit en effet dans un programme démocratique visant à la réduction des inégalités à partir des ressources initiales. L'accès de tous à un niveau d'instruction secondaire semble aujourd'hui indispensable pour vivre dans les sociétés de l'information. Le modèle universaliste rencontre les aspirations de l'ensemble de la population à un droit étendu à l'éducation. De fait, les pays qui ont adopté précocement ce modèle dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle (pays scandinaves) semblent avoir connu une réduction structurelle des inégalités sociales (Maurin, 2007).

II.7 Problèmes éducatifs et forums

Le cadre précédemment dessiné permet de mieux situer le problème du décrochage scolaire, en particulier par rapport aux conventions éducatives. D'une manière plus générale, ce modèle des conventions permet de distinguer plusieurs types de problèmes éducatifs.

Au préalable, il convient d'apporter un certain nombre de précisions sur la notion de problème. On s'inspire ici de la distinction utile faite par Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès (2007) entre fait social et problème public, en y adjoignant la distinction entre problème social et problème public, et la notion de problème éducatif conçue à partir du modèle des conventions présenté ci-dessus.

Une situation perçue avec une certaine régularité constitue un fait social. La perception peut être spontanée, intuitive, ou objectivée par une opération d'expertise. Par exemple on peut considérer les sorties sans diplôme comme un fait social, à partir de la représentation qu'on en a, en tant qu'enseignant, ou à partir d'une évaluation statistique réalisée par l'administration de l'Education nationale. Si la situation est dommageable pour les individus qui la connaissent ou pour des tiers, on peut la qualifier de problème social. Un problème social dans l'institution éducative constitue ce qu'on appelle ici un problème éducatif, c'est-à-dire une situation dommageable, perçue et objectivable, relative à une

convention en vigueur dans l'institution éducative. A ce premier niveau, le problème social ou éducatif n'est pas nécessairement un problème public.

Lascoumes et Le Galès citent l'exemple de la pandémie d'hépatite C en France, fait social bien établi qu'on peut qualifier de problème social au vu de la définition précédente, mais qui ne constitue pas un problème public, au sens où la gravité du problème a été systématiquement minorée. De la même manière, la rupture de scolarité a constitué un problème éducatif (elle est dommageable pour les élèves décrocheurs) sans pour autant constituer un problème public. Encore aujourd'hui, on peut considérer que le décrochage de l'enseignement supérieur est un problème éducatif sans être passé au statut de problème public.

Un problème devient public quand il est inscrit dans un espace public, c'est-à-dire quand « *il devient un sujet d'attention, voire de controverses et que des positions se confrontent pour en caractériser les composantes, l'ampleur et les causes* » (Lascoumes et Le Galès, 2007, p. 69). Cette inscription suppose une mobilisation d'acteurs, et des espaces de discussion et éventuellement de controverses. Les acteurs peuvent être les « entrepreneurs de cause » que constituent les collectifs, groupes d'intérêt et divers groupes de pression. Les médias jouent un rôle important dans la diffusion des questions et leur mise en espace public.

Les problèmes éducatifs se réfèrent à des conventions. Dans la convention **académique**, fondée essentiellement sur la visée de l'excellence, le problème éducatif majeur est celui du **niveau**. Les acteurs mobilisés pour la défense d'une convention académique (une partie des enseignants du secondaire et du supérieur, des associations professionnelles d'enseignants, le courant politique des néo-républicains en France, etc.) considèrent la baisse du niveau comme une remise en cause fondamentale des finalités du système éducatif. La faible objectivation de ce problème (Baudelot et Establet, 1989) a longtemps affaibli sa légitimité. En tous cas, certaines formes d'échec scolaire, et notamment l'échec à la certification scolaire, ne sont pas perçues comme problématiques, au contraire. Une hausse du taux de réussite à un examen comme le baccalauréat peut être considérée comme une baisse du niveau de cet examen.

Le problème éducatif dans une convention **professionnelle** fait l'objet en France d'une forte publicité : c'est la question des **débouchés**. Il y a problème dans cette convention quand les élèves ou les étudiants n'ont pas une formation leur permettant d'obtenir une qualification reconnue. Le problème peut s'exprimer en termes d'inadéquation des formations vis-à-vis de

l'emploi, mais aussi d'échec des élèves dans les formations professionnelles. Les questions d'échec et de décrochage trouvent donc une légitimité dans la convention professionnelle.

Du point de vue de la convention **marchande**, le problème éducatif est exprimé en termes de coûts et de gains, autrement dit en termes de **rendement**. La formation est problématique quand son rendement est faible. Toute évolution qui tendrait à augmenter les coûts sans effet sur les gains est dénoncée comme un gaspillage.

Mais c'est en rapport avec la convention **universaliste** que se construisent les problématiques les plus légitimes du point de vue des valeurs de la démocratie. En France, la question de l'**échec** scolaire a émergé dans un contexte de forte croissance de la scolarisation. Or cette massification du système éducatif n'a pas tenu ses promesses en termes de démocratisation (Isambert-Jamati, 1985, Ravon, 2000). Aux Etats-Unis, le modèle de la scolarité commune s'est imposé pendant l'entre-deux-guerres comme un pilier du système démocratique. Les limites de son développement ont participé à la construction du **décrochage** scolaire comme problème public (Dorn, 1996). Les fortes attentes d'égalisation des chances rendent très visibles les inégalités scolaires et leurs conséquences. Dès lors qu'une partie des élèves ne réussit pas scolairement, et/ou sort précocement du système éducatif la convention universaliste est mise à mal. Le problème devient d'autant plus crucial que la certification scolaire est déterminante dans l'accès à l'emploi. La puissance de la convention universaliste dans les sociétés démocratiques conduit donc à considérer la lutte contre l'échec scolaire et/ou le décrochage scolaire comme des objectifs légitimes de l'action publique.

On peut toutefois remarquer que la même convention est sollicitée pour poser le problème éducatif sous deux formes différentes : échec ou décrochage. S'agit-il au fond du même problème éducatif ? Il semble que non. L'expression du problème n'est pas identique, précisément au regard de l'institution éducative. Poser la question de l'échec scolaire c'est situer le problème à l'intérieur du système éducatif, à partir des critères propres à l'institution. L'élève en échec est celui qui ne répond pas aux exigences propres de l'institution. On retrouve donc une certaine séparation des mondes scolaires et non scolaire dans l'expression du problème éducatif sous la dénomination de l'échec. On peut y voir les traces d'une convention académique qui place le niveau scolaire comme condition minimale de sa réalisation. Le problème du décrochage est plus large, moins restreint au seul niveau scolaire, et exprime davantage un défaut d'intégration. Parce qu'il n'est plus dans la communauté éducative, l'élève en décrochage constitue une aberration dans une conception de l'école qui

rassemble tous les jeunes du même âge, et pas seulement parce qu'il n'a pas le niveau. Le décrochage scolaire est donc la problématique centrale d'une institution éducative fondée sur l'intégration de tous les élèves, y compris ceux qui auraient des difficultés d'apprentissage.

Le passage du problème public à l'agenda politique suppose un processus d'élaboration dans des espaces sociaux spécifiques. Bruno Jobert a conceptualisé la notion de forum, comme espace à l'intérieur duquel se construisent les questions publiques légitimes, à partir de l'analyse du tournant néo-libéral de la politique macro-économique en France (Jobert, 1994). Il distingue trois types de forum :

- un forum scientifique, où les enjeux de la reconnaissance d'un problème public sont essentiellement académiques ; une question publique peut se transformer en question scientifique si elle est reconnue scientifiquement, si elle renforce un paradigme donné, ou encore si elle offre l'opportunité d'innover ou de remettre en cause le ou les paradigmes dominants ;
- un forum politique, au sens de la compétition pour le pouvoir (politique au sens de l'anglais *politics*), où se jouent les formes de rhétorique permettant de construire des alliances et des coalitions partisans susceptibles d'accéder au pouvoir ; dans ce cadre une question devient légitime quand elle devient un enjeu dans la compétition politique ;
- un forum des politiques, au sens de la mise en œuvre de l'action publique (politique au sens de l'anglais *policies*) où se discutent les « recettes » de l'action publique dans ses dimensions concrètes ; la question publique est débattue à partir des actions mises en œuvre ou à travers les insuffisances de l'action publique de terrain, dans des conditions qui en font un sujet de préoccupation pour les professionnels d'un secteur donné de l'action publique (nouveau public de bénéficiaires, mise en œuvre d'une expérimentation, etc.).

Ces forums sont relativement séparés : ce ne sont pas les mêmes configurations d'acteurs qui y interviennent, et surtout, ce ne sont pas les mêmes logiques qui participent à la légitimation d'un problème public. Mais entre ces forums se réalisent des opérations d'ajustement, renforçant ou affaiblissant la légitimité de telle ou telle question. Certains acteurs jouent à cet égard un rôle primordial, en assurant la circulation des savoirs entre les forums. Par exemple, dans le cas du décrochage scolaire, des acteurs du forum des politiques

(responsables, militants associatifs) cherchent à transporter la problématique du décrochage vers le forum scientifique¹⁰.

Les opérations de légitimation que permettent ces forums conduisent les pouvoirs publics à construire des réponses à une question en termes de dispositifs ou de réformes. En ce sens, les problèmes éducatifs peuvent devenir des problèmes de politique éducative.

III Les politiques éducatives et le décrochage scolaire

Les politiques éducatives s'inscrivent dans des répertoires d'action publique. Plusieurs dimensions structurent ces politiques, ce qui amènera à distinguer plusieurs types de politique éducative de traitement du décrochage scolaire. Ces actions, plus ou moins ambitieuses, et dont les effets sont plus ou moins avérés, peuvent viser à transformer en profondeur le système, ou à en préserver l'architecture.

III.1 Les référentiels de politique éducative

En mettant l'accent sur les conventions, on a voulu montrer dans la partie précédente qu'un problème était le résultat d'une représentation tirée d'un cadre interprétatif fondé sur un (ou plusieurs) principes. Ces cadres d'interprétation sont également des cadres pour l'action, comme l'a montré l'analyse cognitive des politiques publiques (Muller, 2006 [1990]). Les promoteurs d'une action publique s'appuient sur une conception globale de la société, une vision du monde et des « récits » visant à présenter comme nécessaires des actions réformatrices. Ces différentes formes de représentations constituent des référentiels selon l'expression de Pierre Muller. Les référentiels des politiques publiques articulent représentations et actions :

« Il s'agit à la fois d'un processus cognitif permettant de comprendre le réel en limitant sa complexité et d'un processus prescriptif permettant d'agir sur le réel » (Muller, 2006 [1990], p. 63)

¹⁰ Sur ce transport entre forums, voir *infra* l'exemple du colloque de Lyon de 1998, chapitre 5, section II.

Les référentiels hiérarchisent les questions, délimitent les secteurs d'intervention et s'articulent dans un référentiel global. Celui-ci donne une représentation d'ensemble de la société, représentation plus ou moins cohérente, plus ou moins traversée de contradictions, mais qui donne un cadre justificatif aux grandes orientations de l'action publique. La notion de référentiel global permet de rendre compte des grandes transformations ayant affecté la conception même de l'intervention de l'Etat en France durant le XXème siècle. Pour Pierre Muller, on est ainsi passé d'un référentiel d'équilibre au début du siècle, fondée sur une représentation libérale de l'Etat, à un référentiel de modernisation fondée sur une conception interventionniste et volontariste de l'action de l'Etat apparu dans les années 1930 et qui se déploie surtout après la seconde guerre mondiale, puis à un référentiel de marché à partir des années 1980, dans un contexte où les cadres interprétatifs se construisent à un niveau supranational.

Un référentiel sectoriel se construit en fonction de la place donnée au secteur dans l'ensemble de la société. Cette approche rejoint l'analyse conventionnaliste menée précédemment : la convention éducative exprime une relation entre éducation et société. De la même manière on peut considérer un référentiel de politique éducative comme une représentation des liens entre éducation et société. Par conséquent, les pouvoirs publics sont amenés à faire un travail d'interprétation des orientations globales de la politique éducative, en fonction des systèmes de valeurs existants. Les acteurs chargés de la mise en œuvre de ces politiques adaptent leurs pratiques, en étant orientés par des principes généraux sur ce que représente l'enseignement dans la société. Par exemple, l'introduction d'une logique marchande dans les établissements n'est pas perçue de la même manière par les chefs d'établissement, les enseignants et les parents en France et en Angleterre (Ball et Van Zanten, 1998). Un autre exemple est fourni par le traitement des différences ethniques dans le système éducatif. Ces différences sont reconnues quand l'école est conçue comme devant s'adapter à l'environnement local, comme en Angleterre, mais le sont plus difficilement quand le système éducatif est fondé sur l'« indifférence aux différences », comme en France ou en Belgique francophone (Van Zanten, 2001, Verhoeven, 2003).

Le référentiel de politique éducative constitue aussi une représentation des limites de l'action du secteur. Cet aspect est très important sur la question des sorties sans qualification ou sans diplôme du système éducatif. Cette question renvoie à deux secteurs de l'action publique : la politique éducative (les ruptures de scolarité) et la politique de l'emploi (le chômage des jeunes). Il y a donc là en quelque sorte une zone de frottement entre deux types

d'acteurs qui peuvent entrer en compétition pour se voir reconnaître une légitimité dans le traitement du problème. Ce risque de compétition est d'autant plus fort que la conception dominante de l'éducation repose sur une forte séparation de l'école et de la société, selon une convention académique. Une façon de résoudre le conflit entre ces acteurs est alors de constituer un espace spécifique de la politique publique sur cette zone incertaine. C'est ce qui se passe avec la création d'un nouveau secteur d'intervention des pouvoirs publics, la politique d'insertion. Cette forme d'action implique alors une coordination entre acteurs venant de secteurs différents, et la délimitation de périmètres d'intervention. Ainsi, en se donnant une mission d'insertion, les acteurs du monde éducatif déplacent les limites du secteur éducatif et participent à transformer l'institution éducative dans le sens d'une convention professionnelle.

Le référentiel sectoriel n'est pas la simple transposition dans un domaine donné du référentiel global. Le passage du global au sectoriel est médiatisé par des acteurs qui, en règle générale, sont des professionnels du secteur. Il y a donc une relation forte entre référentiel sectoriel et identité professionnelle, positionnement dans un champ professionnel, relations de pouvoir et de légitimité dans un champ professionnel spécifique. Ainsi, dans le secteur de l'éducation, les enseignants, les chefs d'établissement, les conseillers d'orientation, les cadres de l'administration éducative peuvent-ils se saisir ou non des transformations qui s'opèrent à un niveau plus global, pour produire un discours de légitimation ou de délégitimation des problèmes éducatifs et participer à la création de nouveaux dispositifs, ou à la mise en œuvre de réformes. On fait l'hypothèse que ces référentiels se calent nécessairement sur les conventions éducatives précédemment décrites, et qu'on peut donc distinguer quatre référentiels de politique éducative, définie chacune par un principe fondateur :

- une politique éducative académique, orientée vers l'amélioration du niveau d'exigence et une différenciation des filières permettant de sélectionner une élite scolaire ;
- une politique éducative professionnelle, orientée vers la professionnalisation des formations scolaires ;
- une politique éducative universaliste, orientée vers la réduction des inégalités scolaires et la généralisation d'une formation élevée pour tous ;
- une politique éducative marchande, orientée vers l'introduction de mécanismes de quasi-marché dans le système éducatif.

III.2 Une typologie des politiques éducatives de traitement du décrochage scolaire

Les référentiels sectoriels s'appuient sur des dispositifs concrets (programmes, organisation scolaire, orientation des élèves, etc.). Comment des dispositifs peuvent-ils résoudre un problème ? Plus particulièrement que faut-il faire face au décrochage scolaire ? Faut-il mobiliser des dispositifs existants, en créer de nouveaux, réserver un traitement particulier à certains élèves ? Faut-il agir en amont du problème, au risque de stigmatiser inutilement un public, ou en aval, au risque d'intervenir trop tard ?

Pour répondre à ces questions, les actions de terrain peuvent être caractérisées selon plusieurs dimensions. En croisant ces dimensions opérationnelles et les référentiels précédemment décrits, on peut envisager plusieurs catégories d'action. Conformément au modèle développé dans ce chapitre, ces types de politique de traitement du décrochage scolaire ne constituent pas un répertoire dans lequel les acteurs du secteur éducatif choisissent librement en fonction d'un simple calcul d'optimisation. Ce choix s'effectue dans une configuration sociétale, en fonction des conventions dominantes. Un problème n'existe que par rapport à un référentiel. L'action contre le décrochage scolaire n'a donc guère de sens dans un référentiel académique.

Deux dimensions essentielles peuvent être distinguées dans la mise en œuvre opérationnelle d'une action en réponse à un problème public.

La première dimension est temporelle, et situe l'action dans un processus. Si on considère le décrochage scolaire comme un point de rupture (ou un passage à l'acte) issu d'un processus, et initiant un parcours d'insertion problématique, on peut distinguer quatre moments possibles d'action, relevant de logiques différentes. Les deux premiers se situent avant le point de rupture, et, à ce titre, peuvent être qualifiés de préventifs. La prévention peut tout d'abord s'exercer sur le risque de décrochage. Par exemple, si on détermine une relation entre difficultés cognitives et risque de décrochage, une action préventive du risque consiste à remédier aux difficultés cognitives précoces. La prévention peut ensuite s'exercer sur le décrochage lui-même, quand le risque est avéré. Par exemple un absentéisme chronique peut être considéré comme une première manifestation du décrochage. L'action peut alors consister à proposer une offre spécifique au jeune concerné pour une action d'orientation ou de remobilisation. Une fois que le jeune a quitté l'école, la finalité de l'action devient

réparatrice. Elle peut là encore s'exercer de deux manières qui situent le processus de décrochage à des moments différents. L'action réparatrice peut viser le retour dans le système scolaire, ce qui place la rupture comme un accident de parcours. Si la sortie est considérée comme durable l'action réparatrice peut porter sur le contexte du jeune, en lui permettant d'accéder à la qualification ou à l'emploi d'une autre manière que par la voie scolaire. L'opposition interne (action dans la classe ou dans l'école) externe (action dans des dispositifs spécifiques) recoupe largement cette première dimension.

La seconde dimension est institutionnelle. Elle situe l'action publique par rapport à l'institution éducative. Elle peut être spécifique, dans le cadre du fonctionnement du système et sans le remettre en cause. Elle peut être à l'opposé structurelle, visant un changement profond du fonctionnement du système éducatif ou d'un sous ensemble du système éducatif. Dans le premier cas, l'action repose sur la définition de publics. Concrètement l'action peut porter sur des individus (par exemple dans le cadre de parcours individualisés) ou sur des groupes d'individus (par exemple en accordant plus de moyens à une catégorie d'élèves considérés comme défavorisés), mais elle suppose toujours dans ce cas la définition d'un public problématique. A l'inverse, une action structurelle ne repose pas sur une logique de public, mais sur une logique de structures, indépendamment des publics (normes scolaires, organisation de l'école, curriculum, action sur le contexte économique, etc.).

En croisant ces deux dimensions, on peut distinguer quatre grandes familles d'action.

La première famille est celle des actions **préventives structurelles**. Il s'agit de créer les conditions permettant de prévenir les situations de rupture, par la mise en place de normes et de structures adaptées en ce sens. Cela peut porter sur les conditions générales de la scolarité : gratuité et obligation scolaire. Le report de cette obligation scolaire de 16 à 18 ans a par exemple été utilisé dans plusieurs pays (Belgique, Hongrie, Angleterre) pour réduire les sorties précoces du système éducatif. De la même manière, la scolarisation précoce, en préélémentaire, peut être considérée comme un facteur favorable à la réussite scolaire ultérieure, bien que les effets d'une scolarisation précoce soient incertains, au vu des évaluations réalisées dans le cas de la France (Maurin, 2007). Les actions peuvent également porter sur les programmes, de sorte qu'ils répondent aux besoins de l'ensemble des jeunes et non pas seulement à une élite sélectionnée. D'une manière plus générale, l'ensemble du curriculum peut être conçu dans un objectif d'intégration de tous les élèves. Le modèle de la *comprehensive school*, développé progressivement dans les pays de l'Europe du nord dans les années 1950-1960, est fondé sur cette ambition intégratrice (Maurin, 2007). D'autres formes

d'organisation des établissements et de la vie de classe vont plus loin dans une logique de communauté apprenante, en adoptant des pratiques pédagogiques actives, en créant un environnement favorable à la coopération entre élèves, enseignants et familles. Les *accelerated schools*, aux Etats-Unis, reposent sur ces conceptions, et les évaluations disponibles indiquent un effet positif en termes de résultats scolaires (Blaug, 2001). Toutes ces actions reposent sur une convention universaliste clairement affirmée : la lutte contre le décrochage scolaire passe par un renforcement du caractère démocratique du système scolaire.

La seconde famille est celle des actions **préventives spécifiques**. Elles prennent des formes très diverses, mais ont en commun de reposer sur le repérage d'élèves considérés comme en difficulté ou en risque de décrochage. Les actions peuvent se faire dans la classe ou dans l'établissement, voire même à l'extérieur dans la cadre d'actions en direction des familles. On peut distinguer deux types d'actions : les premières portent sur des ressources supplémentaires fournies aux élèves repérés ou à leur famille, tout en restant dans un cursus ordinaire ; les secondes offrent des curricula spécifiques, à l'intérieur des établissements ordinaires, ou dans des établissements spécifiques (Rumberger, 2004b).

Dans la première catégorie, on trouve l'ensemble des pratiques de soutien et d'aides aux élèves en difficulté, à tous les niveaux de la scolarité, mais plus particulièrement en primaire et dans le premier cycle du secondaire. Ces actions impliquent des actions différenciées en fonction des publics (organisation pédagogique différenciée), voire une logique d'individualisation des parcours (aides individualisées). Le soutien spécifique peut intervenir très tôt, voire avant même la scolarité obligatoire. Plusieurs expériences réalisées aux Etats-Unis vont dans ce sens, et en particulier le programme *High Scope Perry Preschool*, pour les enfants de quatre à six ans, issus de milieux défavorisés, et bénéficiant d'un encadrement pré-scolaire renforcé. Ce programme a fait l'objet d'une évaluation permettant d'observer la situation des bénéficiaires, comparée à celle d'un groupe témoin, 21 ans après le programme. Les résultats sont très significatifs : le risque de décrochage diminue d'un tiers (Rumberger, 2004b). Une action spécifique de prévention peut également se fonder sur des critères géographiques, quand des espaces sont considérés comme présentant un facteur de risque. L'éducation prioritaire, en France, repose sur ce principe. Les zones d'éducation prioritaire (ZEP) se voient affecter des ressources supplémentaires, permettant notamment d'améliorer l'encadrement des élèves. L'évaluation réalisée par Bénabou, Kramarz et Prost (2004) montre cependant que le passage par une ZEP n'a aucun effet significatif sur la sortie

sans diplôme du système éducatif. Il est possible que cette absence d'effet provienne du faible différentiel de ressources entre établissements ZEP et établissements hors ZEP (Piketty, 2004). Des programmes plus ambitieux, incluant des actions en direction des familles et du quartier, semblent avoir des effets plus probants. Le programme ALAS (*Achievement for Latinos through Academic Success*), auprès de jeunes défavorisés de la communauté hispanique à Los Angeles, scolarisés en *middle school*, diminue significativement l'échec scolaire. Cependant cet effet ne se prolonge pas au niveau du second cycle (*high school*). Il est finalement nul sur le risque de sortie sans diplôme (Rumberger, 2004b).

Ces actions préventives spécifiques reposent généralement sur une convention universaliste, mais dans une version plus pragmatique, qui peut laisser notamment la place à un compromis de type universaliste / académique, au sens où les dispositifs mis en place pour les publics défavorisés ne remettent pas en cause l'ensemble du fonctionnement de l'école, qui peut continuer de s'appuyer sur la compétition scolaire et la sélection de l'élite. A ces références académiques et universalistes, il faut ajouter le recours à la convention marchande pour certaines actions de prévention reposant sur les incitations financières. On a vu que dans la convention marchande, le problème scolaire type est celui de l'insuffisance du rendement. Le décrochage scolaire peut donc être analysé comme un comportement rationnel, quand l'investissement scolaire est trop coûteux par rapport à ce qu'il pourrait rapporter, que cet investissement soit l'acquisition d'un capital humain, ou celui d'un diplôme (Bedard, 2001). Une action possible consiste alors à modifier les données du calcul de l'élève ou de sa famille, par une incitation financière lui permettant de réduire le coût de la scolarité. En attribuant des bourses d'études aux élèves provenant des familles les plus défavorisées, on accroît ainsi leur probabilité d'achever une scolarité complète. Les expérimentations réalisées en Angleterre (Dearden *et al.*, 2006) et en Israël (Angrist et Lavy, 2004) montrent l'effet positif de ces incitations financières sur la poursuite d'études, la participation au travail scolaire et la certification.

Le second type d'actions préventives spécifiques consiste en l'organisation de cursus spécifiques pour les élèves les plus en risque de décrochage scolaire. On trouve ici les différentes filières de l'enseignement spécialisé permettant à certains élèves de poursuivre une scolarité, sans être confrontés aux mêmes exigences que les élèves du parcours ordinaire. Toutefois, dans le cas français, les élèves orientés vers ces filières au collège ont une plus forte probabilité de sortir sans qualification que les élèves aux caractéristiques scolaires et sociales comparables orientés dans le cursus ordinaire (Caille, 1999). Pour que ces

programmes alternatifs aient un effet positif sur l'achèvement de la scolarité, les évaluations réalisées aux Etats-Unis montrent qu'ils doivent comporter un certain nombre de traits caractéristiques : un environnement d'apprentissage rassurant, une équipe investie et aidante, assumant la responsabilité de la réussite ou de l'échec des élèves, une culture scolaire qui encourage la prise de risque, l'autonomie et la collégialité professionnelle, une structure scolaire qui fournisse un fort taux d'encadrement des élèves, et des classes de faible effectifs pour encourager l'engagement personnel de l'élève (Rumberger, 2004b).

La troisième famille regroupe les actions **réparatrices spécifiques**. Elle recouvre deux types de logiques. Les logiques de retour en formation initiale ordinaire reposent sur une convention universaliste. En France, entrent dans cette catégorie les dispositifs permettant aux collégiens de retourner dans le cursus commun (dispositifs relais), ou aux lycéens de préparer dans des conditions spécifiques un examen final. Une partie substantielle des mesures de la MGI relève de cet objectif de raccrochage en formation initiale ordinaire. Pour ces mesures, comme pour d'autres dispositifs comparables, il n'existe pas d'évaluation des effets. Quand la rupture est plus longue, il est possible d'envisager une réparation spécifique par une certification, ou un diplôme, spécialement conçus pour les personnes ayant interrompu précocement leur scolarité. C'est le cas du DAEU en France (Diplôme d'accès aux études universitaires), ou des *GED (General Education Development) credentials* aux Etats-Unis. Une autre voie est celle de l'accès à la qualification et à l'emploi, hors formation initiale scolaire. De nombreux dispositifs de traitement du décrochage scolaire mettent en effet l'accent sur la formation professionnelle (enseignements pratiques, stages, contrats en alternance) (Hamilton, 1986). Pour certaines mesures, il s'agit de prendre acte du divorce entre le jeune et l'école, et de l'orienter le plus vite possible vers la vie active. Les mesures d'apprentissage précoce, préconisées en France en 2005, suivent cette direction. Ces actions sont explicitement fondées sur une convention professionnelle. Ce champ des mesures réparatrices spécifiques est donc un espace potentiel de conflit entre deux conventions différentes, une convention universaliste, pour laquelle les individus en difficulté doivent retrouver la situation commune, c'est-à-dire un haut niveau de formation générale, et une convention professionnelle, où il s'agit d'orienter rapidement ces jeunes vers l'emploi.

Il en est de même pour les actions **réparatrices structurelles**, mais à partir de conventions différentes. Elles peuvent prendre la forme d'une généralisation de l'accès à la formation tout au long de la vie, permettant ainsi l'accès à la qualification dans des dispositifs de seconde chance. Elle peut se traduire en termes de projet politique de développement de la

sécurité professionnelle. Cette direction s'appuie clairement sur une convention universaliste élargie à la formation continue (Verdier, 2008). Mais elle peut également s'appuyer sur une convention marchande quand il s'agit de répondre aux difficultés d'insertion des plus jeunes par une déréglementation du marché du travail. Autrement dit, ces actions réparatrices structurelles se rapportent plus généralement aux politiques de l'emploi des jeunes, et, plus généralement encore, aux conceptions du marché du travail et de la relation salariale. De ce fait, elles sortent du cadre de cette thèse.

Situer une action dans cette typologie doit permettre d'éclairer les critères de réalisation effective de cette action. Une action de raccrochage en formation scolaire initiale ne peut pas être sérieusement évaluée sur ses effets en termes d'insertion professionnelle. Elle pourra l'être de manière plus pertinente sur la capacité qu'elle donne à poursuivre une scolarité dans les mêmes conditions que les autres, par exemple sur le critère de la réussite à l'examen. A l'inverse, un dispositif d'orientation professionnelle pour jeunes en situation de décrochage mérite un examen en termes d'accès à l'emploi, pour évaluer non seulement l'efficacité du dispositif, mais également la capacité de la convention professionnelle à répondre au problème du décrochage.

III.3 Politiques éducatives et transformations du système.

Cette dernière remarque amène finalement à interroger les politiques éducatives de traitement du décrochage scolaire sur leur capacité à transformer (ou non) le système dans son ensemble. Dans l'exemple précédent, les actions peuvent transformer un système éducatif relativement coupé du monde de l'entreprise dans le sens d'une plus grande ouverture et d'une plus grande coopération école / entreprises (ou éducation / production). Elles peuvent également simplement exister à la marge du système sans le remettre en cause. Ceci a des implications en termes d'évaluation. Dans le second cas, l'action a peu de chances d'être vraiment efficace pour les bénéficiaires, si elle constitue surtout un dispositif de gestion des flux vers des formations les moins demandées. Par contre son effet systémique est alors positif du point de vue de la convention académique, puisqu'elle permet au système de se débarrasser des élèves les plus gênants et de faire fonctionner l'appareil de formation au seul profit de l'élite scolaire.

Pour continuer à clarifier la place du traitement du décrochage scolaire dans une configuration sociétale donnée, il convient de préciser les différentes portées d'une action publique sur l'ensemble du système.

L'analyse sociétale dispose d'un modèle du changement avec la typologie de Jean-Jacques Silvestre sur les transformations du marché du travail (Silvestre, 1986a). Il distingue trois types de changement. Le premier type, qualifié de changement mécanique, est le changement de comportements et l'apparition d'institutions nouvelles, à la périphérie d'un système qui lui reste inchangé. Le second type de changement se fait par l'adaptation des structures existantes à un nouvel environnement, et donc par la capacité du système dans son ensemble à y répondre. C'est ce qu'il appelle le changement organique. Enfin, quand le système est lui-même profondément déstabilisé, et que les changements amènent une nouvelle configuration le changement est structurel.

La notion de changement mécanique laisse supposer une faible réaction du système à la modification de l'environnement. Pourtant il n'est pas certain que ces changements n'aient pas d'effets sur l'ensemble du système à long terme. Kathleen Thelen (2003) identifie également plusieurs modes de transformation des institutions, dont l'adjonction institutionnelle, reposant sur la modification de quelques éléments d'un ensemble donné d'institutions, ou l'ajout de nouvelles institutions à côté de celles déjà existantes, et la conversion institutionnelle qui se traduit par une redéfinition des objectifs des institutions existantes conduisant à assumer un autre rôle que celui qui lui était précédemment assigné. Mais ces deux modes sont susceptibles de transformer progressivement en profondeur l'édifice institutionnel. Autrement dit la création de nouveaux dispositifs, dans le but de contourner les éléments difficilement réformables du système, peut avoir un effet de déstabilisation progressive de l'ensemble, et être à l'origine d'innovations affectant l'institution dans sa globalité.

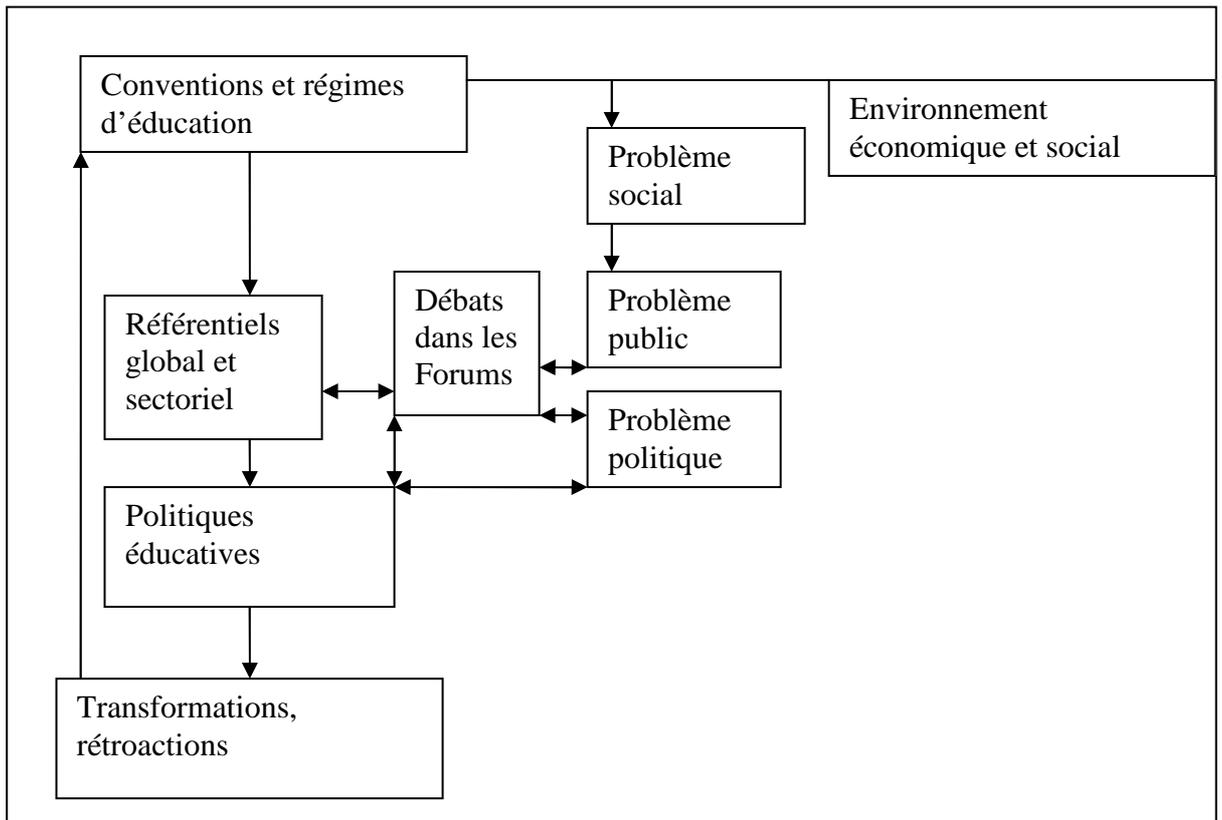
Ces analyses, réalisées essentiellement à partir d'institutions économiques (marché du travail, banque centrale européenne) peuvent être utilement appliquées aux questions éducatives. Il semble que les dispositifs de traitement du décrochage scolaire fonctionnent fréquemment sur le principe de l'adjonction institutionnelle, et font face de manière mécanique aux difficultés rencontrées par de nombreux jeunes dans un contexte de normalisation de la certification scolaire et de difficultés d'insertion sur le marché du travail. Les comparaisons internationales montrent par ailleurs que certains systèmes éducatifs ont une capacité d'adaptation plus grande que les autres à ce nouveau contexte (Mons, 2007), et

font donc preuve de changement organique. Il est toutefois trop tôt pour considérer s'il y a lieu de parler de changements structurels au sens de Silvestre, ou de conversion institutionnelle au sens de Thelen.

L'ensemble des éléments évoqués dans cette partie peut constituer un modèle d'ensemble (voir le schéma ci-contre), qui permette de situer une politique éducative dans un contexte sociétal. Deux points sont particulièrement cruciaux ici. Le premier se situe en amont de la politique éducative. Il s'agit des conventions et des compromis qui constituent un régime d'éducation et de formation. C'est à partir de ce point qu'il est possible de comprendre comment, à partir d'une transformation du contexte, émerge et se diffuse un problème éducatif. C'est également à partir de ce point que se construit une réponse politique au problème. La seconde partie de la thèse est consacrée à une analyse construite à partir de cette trame théorique de la construction du problème du décrochage scolaire et de ses réponses politiques en France. Le second point se situe en aval de la politique, et se rapporte à ses effets : les attentes d'une politique de traitement du décrochage scolaire sont multiples, elles dépendent des conventions en vigueur, de la forme d'action choisie. L'analyse des effets pour les bénéficiaires, réalisée dans la troisième partie, est à considérer dans ce cadre.

Avant d'entreprendre ce travail, il reste à présenter les données disponibles concernant le problème du décrochage, et les caractéristiques du terrain d'enquête.

Figure 1 : politique éducative et contexte sociétal



Les flèches indiquent une relation de détermination partielle. Par exemple, les référentiels déterminent partiellement les politiques éducatives.

CHAPITRE 3 : LES DONNÉES D'UN PROBLÈME SOCIAL

Les sorties précoces du système éducatif sont aujourd'hui considérées comme un véritable problème social en France. Il convient de faire le point sur les données chiffrées disponibles en mesurant l'ampleur. Non que le problème puisse être complètement appréhendé à partir de données statistiques, ni que celles-ci en soient une expression objective indiscutable. Mais elles constituent une représentation permettant d'éclairer l'étendue, les évolutions et les caractéristiques du phénomène. Sur les deux premiers points, l'objectivation statistique permet de prendre de la distance par rapport à une perception intuitive des choses. Quant aux caractéristiques qu'on peut tirer des évaluations quantitatives, elles aident à formuler des hypothèses et à concevoir une modélisation des parcours de décrochage.

Un problème est social parce qu'il est perçu comme tel. Il peut être perçu de manière intuitive, par l'expérience des personnes qui rencontrent ce problème. Il en va ainsi pour le décrochage scolaire. Le jeune qui a interrompu sa scolarité avant son terme est confronté à de réelles difficultés d'insertion professionnelle : aujourd'hui en France l'accès à l'emploi repose sur une qualification, et sans un minimum de certification scolaire, ce jeune a peu de chance de trouver autre chose qu'un petit boulot précaire. Ces situations problématiques peuvent être perçues par l'entourage, les enseignants, les services sociaux, etc., et, à ce titre, elles ne sont pas une invention ou un artefact. Mais cette perception peut être dénoncée comme subjective, biaisée ou instrumentalisée par la position qu'on occupe dans l'espace social. A un niveau collectif, la perception peut être objectivée par la collecte de données statistiques reposant sur une délimitation savante de ce problème. Toutefois, la situation décrite à partir d'une catégorie statistique suppose un travail de mise en forme, reposant sur des conventions. Dans le cas du décrochage scolaire, la convention porte sur la norme de scolarité considérée comme un minimum, autrement dit une norme en dessous de laquelle la sortie du système éducatif peut être considérée comme un décrochage. Cette norme est variable d'un contexte sociétal à l'autre et se transforme dans le temps, mais elle semble converger vers l'achèvement d'une scolarité secondaire complète. Les objectifs chiffrés donnés ici ou là aux politiques éducatives

en témoignent : aux Etats-Unis la loi fédérale *No Child Left Behind*¹¹, en Europe le sommet de Lisbonne en 2000. L'exemple des Etats-Unis est particulièrement significatif, du fait d'une préoccupation plus ancienne qu'ailleurs sur la question du décrochage, d'où des données abondantes, reposant sur une définition apparemment claire et stable du décrochage. Celui-ci est défini en général par l'inachèvement d'une scolarité secondaire complète. Pourtant les données collectées sur cette base font l'objet de discussions et de controverses. En France, les sorties précoces du système éducatif sont plutôt objectivées et mesurées à partir de considérations sur la qualification, mais elles tendent à se rapprocher d'une norme internationale d'achèvement de la scolarité reposant sur la certification d'un second cycle d'études secondaires. A partir de ces données, et à partir des cadres théoriques offerts par l'analyse économique, on peut mieux évaluer les effets du décrochage sur l'insertion professionnelle, et la réalité du problème social qu'il constitue. Ces données permettent également de concevoir un modèle des parcours de décrochage qui permette de dégager l'effet propre d'un dispositif sur ces parcours.

I L'exemple des Etats-Unis

I.1 Les difficultés de la mesure

Dans la revue de littérature que Russell Rumberger a réalisée en 1987, l'auteur souligne d'emblée la difficulté de donner des indications chiffrées sur le décrochage scolaire :

«In fact, no one knows what the high school drop out rate really is in the United States » (Rumberger, 1987, p. 103).

La littérature sur le décrochage scolaire aux Etats-Unis comporte en effet des évaluations quantitatives du phénomène peu cohérentes entre elles. Rumberger pointe six facteurs pouvant expliquer les divergences d'évaluation :

- le choix de la cohorte étudiée (par âge ou par niveau de classe, quel niveau de classe, etc.),

¹¹ Loi fédérale des Etats-Unis du 8 janvier 2002, instituant un financement fédéral au profit des établissements scolaires, en fonction d'indicateurs de performance définis au niveau de chaque Etat.

- les critères d'inclusion dans une cohorte (par exemple le fait de prendre ou non en compte les jeunes en prison),
- la définition du décrochage, et plus particulièrement du type de certification servant de référence à cette définition,
- l'intervalle de temps pour lequel on observe le décrochage, généralement les quatre années qui suivent l'entrée en 9ème classe (l'équivalent de la 3ème en France),
- la source statistique utilisée, enquêtes ou données administratives,
- le niveau géographique d'observation, district, ville, état, ou ensemble du territoire national.

Il semble que depuis la parution de cet article, les choses aient peu évolué aux Etats-Unis. Pendant les années 2000, où la question du décrochage scolaire est revenue au devant de la scène politique américaine, la question du dénombrement a fait l'objet de débats importants dans la communauté scientifique des analystes de la politique éducative. Pour les comprendre, il faut préciser les conventions sur lesquelles les évaluations sont réalisées.

Au niveau fédéral, le NCES (*National Center for Education Statistics*) fournit des données quantitatives sur le nombre de décrocheurs. Le taux est estimé sur la tranche d'âge 16-24 ans, à partir d'un « *status* » de décrocheur ainsi défini :

“16- to 24-year-olds who are not enrolled in school and who have not completed a high school program, regardless of when they left school. People who have received GED credentials are counted as high school completers”. (NCES, 2008)

Les certificats de GED (*General Education Development*) sont obtenus en reprise d'études, généralement en dehors des établissements secondaires. Cela concerne plus de 400 000 personnes pour l'année 2006, majoritairement âgées de moins de 25 ans.

On obtient ainsi un “*status dropout rate*”, en utilisant les données de l'enquête fédérale annuelle, *Current Population Survey* (CPS), réalisée par le *census bureau* du département d'Etat au commerce. Ce taux est défini comme le rapport des décrocheurs sur la population des 16-24 ans. L'indicateur retenu pose problème parce qu'il comporte au dénominateur (la population des 16-24 ans) des individus encore scolarisés et susceptibles d'être décrocheurs. Il tend donc à sous estimer l'ampleur du phénomène par rapport à une estimation fondée sur un suivi de cohorte. Ce taux de décrochage était estimé à 27 % en 1960. Il baisse très vite

jusqu'en 1967, puis plus lentement pour se stabiliser à 14 % à la fin des années 1970. Plusieurs périodes de baisse (début des années 80, début des années 90, années 2000) amènent ce taux à 9,3 % en 2006.

Les données du NCES permettent d'observer de fortes différences selon l'origine ethnique : en 2006, le taux de décrochage est de 5,8 % chez les Blancs, 10,7 % chez les Noirs, 22,1 % chez les Hispaniques. Le taux est également plus élevé pour les hommes (10,3 %) que pour les femmes (8,3 %).

Une autre statistique, fournie par l'administration scolaire, donne le pourcentage de décrocheurs dans l'année (du 1er octobre d'une année au 1er octobre de l'année suivante) pour les quatre dernières années du cursus secondaire (9ème classe jusqu'à la 12ème classe). Ce taux est de 3,9 % entre 2003-2004 et 2004-2005 (2,9 % pour les Blancs, 6,4 % pour les Noirs, 5,9 % pour les Hispaniques, 7,2 % pour les Amérindiens, 2,5 % pour les Asiatiques). Si on extrapole ce taux sur quatre ans, cela donne environ 16 %. Une dernière estimation disponible porte sur le pourcentage de non diplômés du secondaire, quatre ans après la 9ème classe. Ce taux est de 25,3 %. On a donc ici trois estimations divergentes des sorties non diplômées, 9 %, 16 % ou 25 %. Cette large diversité des évaluations montre bien le caractère institutionnel de la définition du décrochage. Plus précisément, la certification prise en compte détermine l'ampleur du décrochage. La possibilité d'accéder à une certification en cours du soir, les certificats de GED, essentiellement dans les *community colleges*, pose le problème de la légitimité du titre obtenu par rapport aux diplômes délivrés par les établissements secondaires. Elle pose également la question de l'effet de cette certification pour les individus concernés. Or les études montrent que l'obtention du GED ne compense pas le handicap constitué par le décrochage, notamment en termes de poursuite d'études supérieures.

I.2 Les critiques de la mesure

Sum *et alii* (2003), à partir d'une étude très documentée des sources statistiques utilisées pour mesurer le décrochage, montrent les différents biais des estimations officielles. Ces statistiques sous-estiment le décrochage, parce qu'elles assimilent le GED à une certification obtenue en établissement scolaire, parce qu'elles reposent sur des déclarations des proches (parents) plus souvent que sur celles des jeunes eux-mêmes, parce qu'elles ne

prennent pas en compte les jeunes en institution (prison, foyers, hôpital), parce qu'elles couvrent mal les populations appartenant aux minorités, parce que tous les Etats ne fournissent pas des informations de bonne qualité. Ils critiquent également le taux de décrochage en pourcentage des 16-24 ans, qui, comme on l'a vu plus haut, est calculé par rapport à un dénominateur surestimé, puisque contenant encore des élèves n'ayant pas achevé leur scolarité. En se basant sur des statistiques administratives de délivrance de diplômes, les auteurs estiment le taux de décrochage aux Etats-Unis à 30 % à la fin des années 1990, soit près de trois fois plus que les statistiques officielles à cette date (11-12 %). Ils tirent également la conclusion qu'il n'y a pas eu de baisse significative du décrochage scolaire depuis le début des années 1980. Leur estimation et leur critique des chiffres officiels alimentent l'idée d'une crise cachée du décrochage (*a hidden dropout crisis*). On retrouve cette idée chez Paul Barton (2005 et 2006). Les estimations de ce dernier reprennent celles de Sum, ce qui l'amène à intituler son rapport de recherche, « *A Third of A Nation* ». Selon Barton, le taux de décrochage a augmenté depuis 1969, où il avait atteint son niveau le plus bas. Au biais indiqués par Sum, il ajoute ceux qui affectent les statistiques scolaires, en particulier depuis que les établissements sont soumis à l'impératif de l'« *accountability* ». Les chiffres du décrochage entrant dans l'évaluation des établissements, ceux-ci peuvent avoir tendance à biaiser les données :

« Schools developed a reluctance to classify students as "dropouts" when other categories were available in which to report them, and became creative in reporting why students were no longer enrolled » (p. 7).

Barton s'appuie également sur une étude montrant un changement de niveau dans le décrochage du secondaire. Alors que le niveau le plus fréquent de décrochage se situait dans les années 1980 entre la 11ème et la 12ème classes, il se situerait au début des années 2000 entre la 9ème et la 10ème classe, d'où des décrocheurs plus jeunes, et confrontés à de plus grandes difficultés d'insertion. D'une manière générale, ces auteurs considèrent comme peu fiables les données tirées des enquêtes CPS, et recommandent d'utiliser les statistiques administratives des districts et des états comme source d'information sur le décrochage.

I.3 Les critiques de la critique

Hirschman et Pharis-Ciurej (2006), à partir de l'étude d'un district scolaire, montrent toutefois que le taux d'accès au diplôme du secondaire ne peut être correctement apprécié à travers le cursus d'un élève « à l'heure », comme on le calcule habituellement aux Etats-Unis. Alors que dans ce district, le taux d'accès est de seulement 50 % après quatre ans de second cycle (durée théorique), il monte à près de 70 % en observant une cohorte sur 6 ans, ce qui, au passage, relativise le classement des Etats-Unis comme pays « sans redoublement ». La diversité des voies d'accès est ici mise en avant, y compris la reprise d'études au lycée après un bref décrochage. Plus généralement, Mishel et Roy (2006) considèrent que les statistiques administratives et leur utilisation sous forme de taux d'accès en 4 ans sous estiment l'accès aux diplômes. En effet, les données concernant la certification du secondaire sont extrêmement hétérogènes compte tenu de la forte décentralisation du système éducatif américain. En clair, on ne sait pas toujours très bien ce que signifie « diplôme du secondaire » (*high school diploma*). Par ailleurs, calculer des taux d'accès en 4 ans comporte un biais de plus en plus important du fait de la croissance des redoublements (*grade retention*) au niveau de la 9^{ème} classe. Cette évolution provoque une croissance des effectifs à ce niveau de la scolarité (*the ninth-grade bulge*). Les statistiques ne distinguant pas ces redoublants parmi les inscrits, il en résulte une surestimation du dénominateur dans les taux d'accès, et donc une sous estimation du taux d'accès. En utilisant les enquêtes longitudinales disponibles, les auteurs trouvent des taux d'accès aux diplômes, et des taux de décrochage assez proches de ceux obtenus par les enquêtes CPS, et, en tout état de cause, moins inquiétants sur le système éducatif américain que ceux mis en avant par Sum et Barton. Ils trouvent une diminution du taux de décrochage sur les 40 dernières années, bien que ce mouvement de baisse se soit ralenti dans les années 1990. Ils estiment l'accès au diplôme ordinaire du secondaire à 80-83%. De la même manière, Phillip Kaufman (2004) à partir d'une revue de littérature sur les biais affectant les statistiques officielles, recommande le développement d'études longitudinales comme source fiable d'information.

Au total, il semble difficile d'estimer le taux de décrochage aux Etats-Unis aujourd'hui, puisque les estimations varient en gros de 10 à 30 %. Compte tenu de la qualité des données d'enquête longitudinale, on peut considérer que les estimations les plus fiables se situent aux alentours de 15 à 20 %. Plus problématique encore, il n'est pas possible aujourd'hui d'avoir un résultat certain sur l'évolution récente du phénomène, ce qui pose de

sérieuses questions sur la possibilité d'évaluer globalement la politique éducative fédérale, notamment dans le cadre de *No Child Left Behind*.

II En France, manquements à l'obligation scolaire, sorties sans qualification et sorties sans diplôme du système éducatif

Comparativement aux Etats-Unis, la norme utilisée pour mesurer les sorties précoces du système éducatif est plus incertaine en France. S'agit-il de la norme légale, c'est-à-dire l'obligation scolaire, ou s'agit-il d'une norme sociale relative à ce qu'on attend d'un jeune se présentant sur le marché du travail ? Et dans ce dernier cas, s'agit-il d'un niveau de formation, ou d'une certification ? Le phénomène du décrochage scolaire peut ainsi faire l'objet de plusieurs évaluations.

II.1 Manquements à l'obligation scolaire, absentéisme et non inscription dans un établissement

Les nombreux travaux issus de l'appel d'offre interministériel de novembre 1999 se sont particulièrement intéressés à la « déscolarisation », définie comme rupture de scolarité des jeunes soumis à l'obligation scolaire (Glasman et Oeuvarard, 2004).

Les manquements à l'obligation scolaire peuvent prendre deux formes : absentéisme et non inscription dans un établissement d'enseignement. Les estimations de l'absentéisme sont par ailleurs particulièrement intéressantes dans la mesure où il est considéré comme un comportement précurseur du décrochage au-delà de l'obligation scolaire. Les statistiques d'absentéisme se fondent sur des critères administratifs, en fonction des déclarations des établissements. Quatre demi-journées d'absence non régularisées sont le seuil à partir duquel on considère qu'il y a « manquement à l'obligation scolaire ». Ainsi défini le taux d'absentéisme en collège s'établissait à 2,4 % en 2006-2007 (Cristofoli, Stefanou, 2009). Les données administratives, toujours en France, comportent également une indication

d' « absentéisme fréquent » pour les élèves faisant l'objet d'un suivi particulier¹² (0,9 % en collège), et les signalements à l'Inspection Académique (entre 0,1 et 0,2 % en collège). On trouve des taux d'absentéisme plus élevés dans le second cycle du second degré, pour une population qui n'est plus soumise à l'obligation scolaire, particulièrement en lycée professionnel : pour ceux-ci, les taux d'absentéisme sont de 10,9 % pour les absences non régularisées, et de 3,1 % pour l'absentéisme fréquent faisant l'objet d'un suivi. Il faut noter que ces statistiques comportent un biais important du fait qu'elles sont produites par les établissements eux-mêmes. Elles passent par plusieurs filtres où l'absence est interprétée, considérée comme justifiée ou non, régularisée ou non. Selon l'établissement et son public, la mesure d'un même phénomène peut donc être très inégale (Meunier, 2002). En croisant différentes enquêtes monographiques, et à partir de cette approche en termes d'absentéisme, Dominique Glasman parvient à une estimation de la déscolarisation des 14-15 ans à 1 %, estimation qu'il pense surévaluée, parce que reposant essentiellement sur des collèges populaires et des zones d'éducation prioritaire (Glasman, 2004).

L'absentéisme se rapporte au comportement des élèves inscrits dans les établissements. Or, les élèves en décrochage peuvent ne plus être inscrits dans un établissement (par exemple à la suite d'une exclusion). La mesure peut se faire alors à partir de la non-inscription à un établissement. En ajoutant à ces non inscrits les absents depuis plus d'un mois, et en extrapolant à partir des données de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), Hugues Lagrange estime le taux de déscolarisation à 1 % des classes d'âge 14-15 ans, et conclut que « *la déscolarisation est un phénomène extrêmement marginal.* » (Lagrange et Cagliero, 2001, p. 39).

La non-inscription peut également être appréciée à partir des « taux de rupture » ou « taux d'abandon » en fin d'année, c'est-à-dire de non réinscription l'année suivante. Elle permet de connaître les phénomènes de ruptures précoces au-delà de l'obligation scolaire. Un rapport de l'Inspection générale de juin 2005 sur les sorties sans qualification donne ainsi des fourchettes assez larges et imprécises pour les collèges et les lycées, à partir de statistiques administratives, montrant que les abandons sont plus fréquents après les troisième spécifiques (troisième SEGPA, troisième d'insertion : 20 à 40 %), et après une première année de CAP (20 à 25 %). Les abandons semblent importants également en début de formation par apprentissage (5 à 25 %) (Dubreuil *et al.*, 2005). Ces dernières indications se fondent sur une

¹² Ce sont les élèves dont l'absentéisme non justifié amène l'établissement à organiser un suivi. Comme l'indiquent Cristofoli et Stefanou il s'agit plus d'un indicateur de la politique d'établissement que d'un indicateur d'absence.

norme de niveau d'études, et non plus d'obligation scolaire. Les évaluations sur cette base sont diverses et dépendent de la définition qu'on se donne de la « non-qualification » ou du « faible niveau d'études » (Poulet-Coulibando, 2004).

II.2 Les sortants non qualifiés

La nomenclature française des niveaux de formation, dite nomenclature de 1969, catégorise ainsi la « non qualification » : ce sont les sortants aux niveaux VI et Vbis (1er cycle du second degré ou une année de second cycle court)¹³. *A contrario*, cette nomenclature classe les jeunes ayant atteint une année terminale de second cycle court, ou une classe de seconde générale et technologique comme ayant atteint un « niveau » minimal de qualification (le niveau V). Sur cette base, on dispose de données sur une assez longue période. Elles sont collectées à partir des enquêtes Emploi de l'INSEE, des suivis de panels de la DEPP, et depuis 1992 les enquêtes Génération du CEREQ, et sont exprimées en pourcentage des sortants du système éducatif (au sens non réinscription dans un établissement d'enseignement dans l'année suivant la sortie). Le tableau et le graphique suivants donnent l'évolution de ces sorties depuis le milieu des années 1960. On y voit une forte baisse, surtout jusqu'en 1995, baisse plus lente mais significative les dernières années (Léger, 2008).

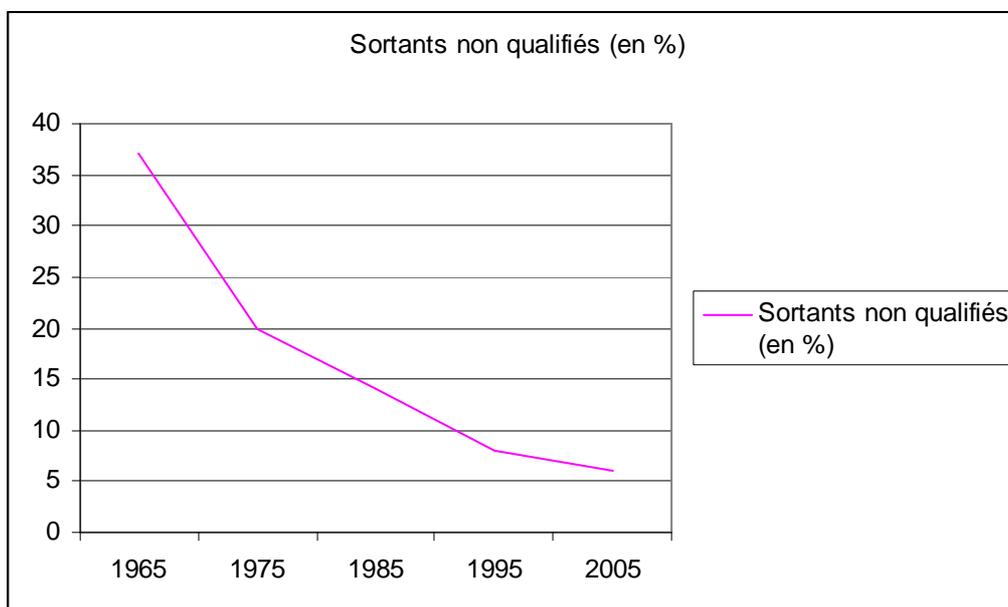
Tableau 1 : évolution de la part des sortants du système éducatif aux niveaux VI et Vbis (1965-2005)

Années	1965	1975	1985	1995	2005
sortants non qualifiés	37	20	14	8	6

Source : calculs DEPP à partir des enquêtes Emploi de l'INSEE et des statistiques scolaires ; in L'Etat de l'école 2006, MEN DEPP

¹³ Voir les nomenclatures des niveaux de formation en annexe B.

Graphique 1 : évolution de la part des sortants du système éducatif aux niveaux VI et Vbis (1965-2005)



C'est à partir de cette convention qu'ont été réalisées par la DEPP les études sur les caractéristiques des sortants précoces (Broccolichi et Larguèze, 1996, Caille, 1999, Coudrin, 2006). Elles montrent que les élèves qui décrochent viennent plus fréquemment de milieux sociaux défavorisés et qu'ils ont connu des difficultés scolaires précoces. Ainsi, pour le panel entré en sixième en 1989, les deux tiers des sortants sans qualification sont des enfants d'ouvriers, de personnels de service ou d'inactifs et un tiers appartient à des familles dont aucun des parents n'a de diplôme (Caille, 1999). Les données tirées de panel 1995 montrent plutôt une aggravation des inégalités sociales face aux sorties sans qualification (Coudrin, 2006). Mais ce sont les premières expériences scolaires qui sont les plus déterminantes : les sortants sans qualification ont plus souvent redoublé, ont majoritairement de faibles scores aux évaluations de 6ème, et viennent plus souvent des filières spécifiques du 1er cycle du second degré (enseignement spécialisé, voies technologiques). Le risque de rupture avec le système scolaire diminue de manière significative quand les jeunes ont été orientés de manière précoce vers l'enseignement professionnel ou l'apprentissage. Au contraire le maintien dans l'enseignement général ou le passage par des classes spécifiques aux élèves en

difficulté accroissent la probabilité de décrochage. Cet effet négatif de l'orientation est encore plus net pour les élèves passés par l'enseignement spécialisé (SES puis SEGPA).

Les sorties non qualifiées sont également très variables suivant les académies, et pas seulement pour des raisons de compositions sociales différentes d'une région à l'autre. Les comparaisons entre académies révèlent l'importance de l'offre de formation dans les inégalités régionales de parcours scolaires (Grelet, 2006, Léger, 2006). A cet égard, on peut souligner que la région des Pays de la Loire, sur laquelle porte l'enquête de terrain décrite plus bas, se situe dans une position plutôt favorable, avec un taux de sortie sans qualification de plus de deux points inférieur à la moyenne nationale. Il semble que ce résultat soit à mettre en relation avec une offre de formation diversifiée, laissant une part importante à l'apprentissage et aux formations professionnelles de niveau IV (Léger, 2006).

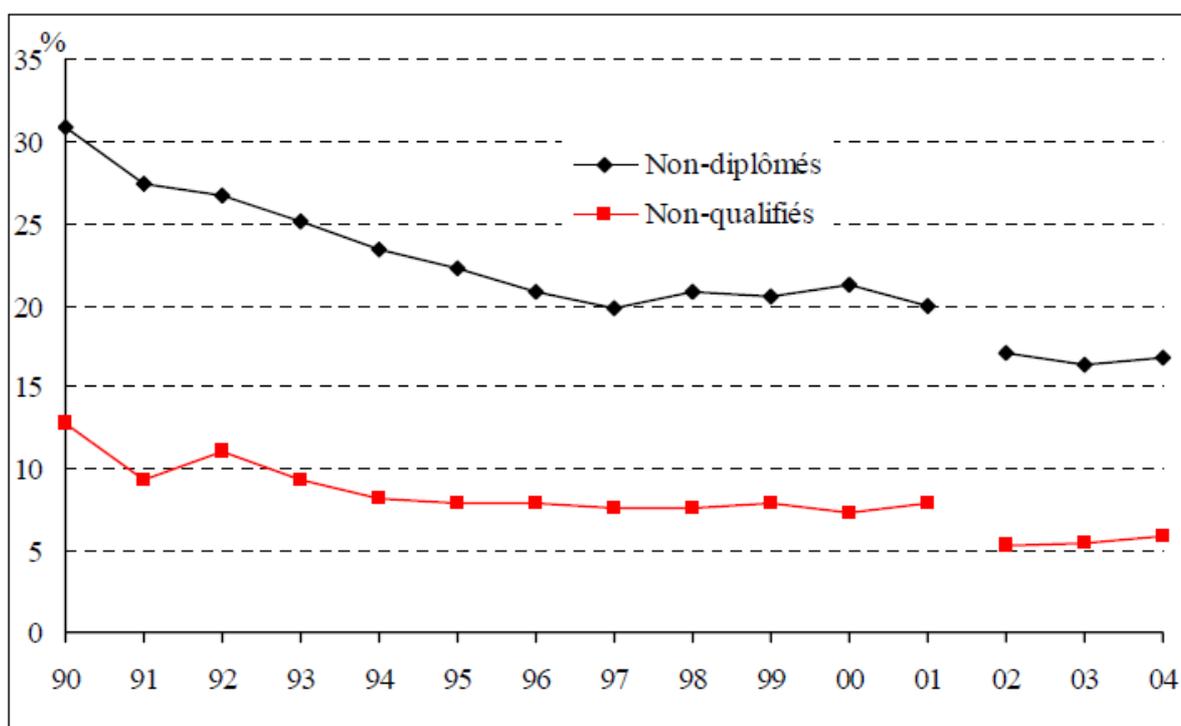
II.3 Les non diplômés

L'élévation des niveaux de formation et la standardisation des normes éducatives au niveau international ont conduit les services statistiques du ministère de l'Education nationale à privilégier depuis 2004 une autre convention des faibles niveaux de formation, celle des non diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire. Cette convention s'appuie sur la nomenclature internationale CITE (classification internationale type des enseignements) de l'UNESCO. Ce sont les niveaux 0-2 (c'est-à-dire sans diplôme de fin du second degré) qui sont considérés comme faiblement qualifiés : cela représente d'après la DEPP environ 17 % des sortants en France en 2005 (Léger, 2008). Ce changement de convention représente une rupture importante par rapport à l'ancienne nomenclature. Ce n'est pas simplement un niveau de formation qui est visé, mais la certification à l'issue d'un cycle de formation. Là encore, on peut remarquer que ces flux de sortants diminuent avec le temps, comme le montre le tableau suivant. L'évolution depuis 1997 est difficile à interpréter, la forte baisse de 2002 étant en partie (ou en totalité ?) due au changement de normes statistiques adoptées par l'enquête emploi de l'INSEE servant à estimer les sortants sans diplôme. Il est donc possible que le niveau de sorties sans diplôme n'ait guère évolué depuis 1997.

Tableau 2 : évolution de la part des sortants du système éducatif sans diplôme ou avec le brevet seul (1980-2005)

années	1980	1990	1995	2001	2005
Brevet seul (%)	11	10	7	8	6
Aucun diplôme (%)	28	21	15	12	11
Total :	39	31	22	20	17

Source : calculs DEPP à partir des enquêtes Emploi de l'INSEE ; in *Repères et Références statistiques*, 2003, *L'Etat de l'école 2006*, MEN DEPP.



Note : une rupture de série intervient en 2002 liée à la nouvelle enquête Emploi trimestrielle. Selon l'INSEE, la nouvelle enquête Emploi fournit une meilleure estimation du niveau d'étude des sortants, un peu plus basse qu'avec l'ancienne enquête.

Source : INSEE -DEPP, Bilans Formation Emploi.

Il faut souligner à nouveau l'importance de l'indicateur statistique utilisé pour évaluer l'ampleur de ces sorties précoces. Les chiffres précédents sont rapportés au total des sortants. Mais il existe aussi des évaluations à partir de tranches d'âge. C'est le cas dans les

publications européennes (Eurostat) sur les sortants précoces, exprimés en pourcentage de la classe d'âge 18-24 ans, avec le même effet de sous estimation que celui des statistiques américaines vu plus haut.

Les sortants sans diplôme viennent de différents niveaux du système éducatif. Selon la DEPP, en 2005, sur 100 jeunes sortis sans diplôme, 35 sortent aux niveaux VI et Vbis (soit 6 % d'une génération), 12 sortent après une classe de seconde ou de première d'un second cycle en trois ans (2 % d'une génération), 24 sortent au niveau d'une terminale de second cycle court, CAP ou BEP (4 % d'une génération), 29 sortent au niveau d'une terminale de second cycle long (6 % d'une génération) (Léger, 2008).

Une exploitation secondaire des données du panel DEP 1989 donne des résultats plus détaillés. Sur les 19 % de ce panel sortis sans diplôme, la très grande majorité viennent de collège et de l'enseignement professionnel (plus de 80 %). Les niveaux de classe les plus fréquents à la suite desquels le décrochage a lieu sont la terminale de second cycle court (27 %) et la troisième (25 %). Plus de 30 % des décrocheurs viennent des filières spécifiques du collège et de l'enseignement spécialisé¹⁴.

Les études quantitatives à partir de cette convention sont nettement moins nombreuses que celles portant sur les non qualifiés (CERC, 2008). En général les caractéristiques des non diplômés sont déduites de celles des non qualifiés, ce qui semble très discutable au vu des différences de niveau scolaire atteints par l'ensemble des non diplômés (du collège jusqu'à la terminale de second cycle long). A partir d'une définition des sortants sans diplôme, seuls quelques constats sont bien établis :

- les garçons sortent plus fréquemment non diplômés que les filles (Rozenwald, 2008) ;
- les non diplômés ont redoublé plus fréquemment en primaire et en collège que les diplômés, à l'exception des non diplômés sortant de classe terminale de second cycle long qui ne se distinguent pas des jeunes diplômés en la matière (Bénabou *et al.*, 2004 ; CERC, 2008).

¹⁴ Voir les résultats de cette exploitation en annexe C.

On retrouve donc une dépendance du décrochage scolaire aux caractéristiques démographiques et à celles de l'expérience scolaire, qui dessine les premiers traits d'un modèle des parcours d'insertion des jeunes en situation de décrochage scolaire.

II.4 Les élèves en « grande difficulté »

Une définition du décrochage fondée sur la notion de processus, à partir de difficultés cognitives, renvoie finalement l'étude du décrochage à celle de la grande difficulté scolaire. Les effectifs peuvent être alors connus par les évaluations, nationales et internationales, et ce qu'elles révèlent de l'importance de la grande difficulté scolaire (Hussenet et Santana, 2004). Evaluation bilan en fin de 3ème, exploitation des résultats du Diplôme National du Brevet, enquête Information et vie quotidienne de l'INSEE, épreuves de la journée d'appel de préparation à la défense, évaluation PISA sont autant de sources qui montrent que, en France, 10 à 15 % des élèves rencontrent de sérieuses difficultés, dont 5 % de graves difficultés.

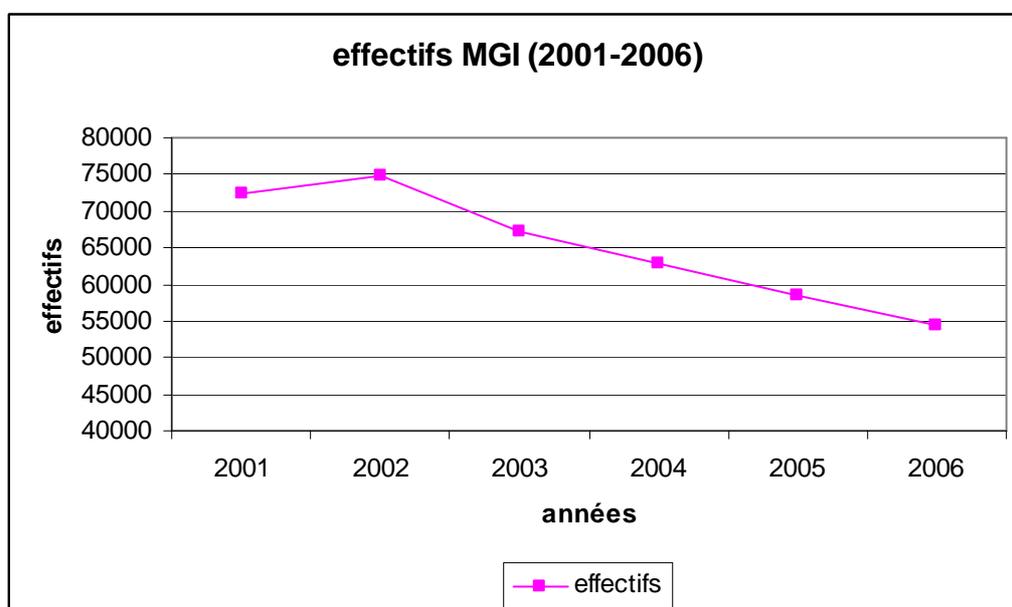
II.5 Les publics des dispositifs

Enfin, une définition institutionnelle peut aboutir à un simple comptage des personnes prises en charge ou repérées par les dispositifs spécifiques d'action de remédiation ou de prévention du décrochage scolaire. Dans le cas de la France, deux dispositifs peuvent être cités, parce que relevant de l'Education nationale, et, à ce titre, en mesure d'effectuer un repérage des élèves en difficulté : les dispositifs relais, la Mission générale d'insertion. Le premier vise le public susceptible d'être déscolarisé avant 16 ans. Rappelons que les effectifs concernés, si on suit Hugues Lagrange, représenteraient environ 1 % des classes d'âge 14 et 15 ans, soit une population de 10 000 à 15 000 personnes. En 2005-2006, les dispositifs relais ont accueilli 6500 élèves. On a donc un décalage qui peut être interprété de plusieurs manières : une surévaluation de la déscolarisation, un effet de sélection à l'entrée dans la mesure ou une juxtaposition de deux populations différentes. En tout état de cause, on vérifie semble-t-il le caractère construit du « public » d'un dispositif. Il serait intéressant de croiser les deux types d'approches : statistique (évaluation du nombre de déscolarisés), institutionnelle (public d'un dispositif), pour vérifier dans quelle mesure les deux populations

se recouper ou non, ce qui, dans cette dernière hypothèse, montrerait que les classes relais accueillent des élèves qui n'auraient pas été déscolarisés en l'absence de dispositif.

La Mission générale d'insertion, quant à elle, repère la population susceptible de sortir sans qualification du système éducatif, et propose à cette population des actions spécifiques, dites de remotivation ou de qualification suivant qu'elles visent un retour en formation ou l'accès à une certification. Ces actions s'adressent aux jeunes de 16 ans et plus, dans des situations diverses qui vont du décrochage en fin de collège à l'échec répété au baccalauréat. Le nombre de jeunes repérés par la MGI baisse depuis 2002 pour s'établir à 54300 personnes pour l'année scolaire 2006-2007 (voir graphique 2).

Graphique 2 : effectifs de la MGI (2001-2006)



Source : bilans d'activité MGI (2001-2002 à 2006-2007). Ministère de l'Éducation nationale, DGESCO

Les bilans d'activité de la MGI ne donnent comme caractéristiques que le niveau de classe atteint l'année précédant le passage par le dispositif. Ces niveaux peuvent être comparés à ceux des sortants sans diplôme, à partir du tableau suivant.

Tableau 3 : structure comparée par niveau de formation des sortants non diplômés et du public MGI, en %.

Niveaux de formation	Sortants sans diplôme (année 2005, estimations DEPP)	Effectifs MGI (année 2006-2007, DGESCO)*
Non qualifiés (VI-Vbis)	35	54
Seconde et première de second cycle long	12	9
Terminale de second cycle court	24	23
Terminale de second cycle long	29	11
Total	100	100

* Le total pour la MGI n'est pas tout à fait égal à 100, du fait d'inscrits non ventilés en fonction des niveaux de formation (jeunes étrangers primo-arrivants essentiellement).

A son entrée dans le dispositif, le public de la MGI est nettement moins qualifié que la moyenne des sortants sans diplôme. On pourrait y voir la manifestation d'un effet positif des mesures proposées. En effet la grande majorité des élèves issus du collège passant par la MGI sont en formation l'année qui suit leur passage par le dispositif (83 %). Il est probable qu'une grande partie d'entre eux quitteront le système éducatif à niveau supérieur à VI-Vbis, ce qui explique l'écart important à ce niveau entre public MGI et sortants sans diplôme. La comparaison des deux séries montre également le poids particulièrement important de l'enseignement professionnel dans les phénomènes de décrochage. Si on inclut les secondes professionnelles et les 1ères années de CAP (toutes deux classées ici en « non qualifié »), l'enseignement professionnel fournit 42 % des sorties sans diplôme, et 46 % du public de la MGI. Les effectifs des deux ensembles sont toutefois très différents : en 2004-2005, la MGI a accueilli 62 700 personnes. Or, selon la DEPP, les sortants sans qualification au sens international (CITE 0-2) représentent la même année un effectif de 130 000 personnes environ. Ce décalage important montre un non recours important au dispositif.

En tout état de cause, le profil des jeunes en situation de décrochage dépend de la définition choisie. Plus la définition porte sur un comportement précoce et se caractérise par un « manquement à l'obligation scolaire », plus le profil est spécifique. On le voit très

nettement en France à travers l'étude des dispositifs : si le public des classes relais est très majoritairement masculin, de milieu social très défavorisé, et aux performances scolaires faibles, le public de la MGI reproduit ces caractéristiques, mais de manière beaucoup plus atténuée. Tout se passe comme si le décrochage, au fur et à mesure qu'il devient acceptable socialement, touche de plus en plus de milieux sociaux différents. Dit autrement, le décrochage touche de manière précoce les milieux sociaux les plus fragiles, les plus démunis, ou les plus éloignés de la culture scolaire, puis plus tardivement des milieux suffisamment dotés pour avoir « résisté » plus longtemps aux forces centrifuges de la rupture scolaire.

III Sorties précoces et insertion professionnelle

III.1 De la solution ...

Dans les années 1960-1970, de nombreux élèves quittent le système éducatif sans qualification, soit qu'ils n'accèdent pas aux filières permettant d'obtenir un diplôme (système scolaire ségrégatif), soit qu'ils échouent avant d'obtenir un diplôme (système scolaire sélectif). Si, dans ce contexte, la notion d'échec scolaire rend compte des difficultés que connaissent les enfants des classes populaires à suivre une carrière scolaire longue, la sortie sans diplôme n'est pas vue comme un phénomène qui permette de catégoriser un public spécifique. L'élimination de près de la moitié d'une classe d'âge du cursus scolaire sans diplôme autre que le brevet n'est pas un problème public. S'il en est un, c'est en termes d'inégalité et d'injustice pour les enfants issus des classes populaires. A la suite des travaux de la sociologie de l'éducation des années 1960-1970 (Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet, Boudon), l'échec scolaire est analysé comme relevant davantage d'un problème social (inégalités de capital culturel, ou de ressources, ...) que d'un problème interne au monde scolaire.

Par ailleurs ces sorties ne sont pas vues comme problématiques en termes d'insertion sur le marché du travail. Jusqu'au milieu des années 1970, le contexte est le plein emploi, et les jeunes sortant du système éducatif trouvent rapidement une place dans le monde du travail, même si cette place est loin d'avoir un caractère de stabilité qu'une illusion rétrospective donne couramment au « Trente Glorieuses ». Chantal Nicole-Drancourt et Laurence Roulleau-Berger (2001) ont montré en particulier que, dans les années 1950-1960, les jeunes

les moins qualifiés scolairement s'inséraient aux marges du marché du travail, sur des emplois précaires et souvent proches de l'exploitation familiale.

Cependant, dans ce contexte, on peut considérer l'abandon de scolarité avant l'accès au diplôme non comme un problème, mais comme une solution pour préserver une forme scolaire. Celle-ci, fondée sur la primauté d'un savoir abstrait et académique, une conception du travail scolaire comme disposition allant de soi, une représentation élitiste de l'épreuve scolaire, implique une élimination progressive d'une grande part de la population scolaire. Dans l'enseignement professionnel et technologique, la forme scolaire dominante subsiste comme référence, et élimine les élèves en fonction de compétences académiques générales. Il y a là une configuration spécifique au système éducatif français. Dans cette configuration, les sortants sans diplômes décrochent sans visibilité publique : ils intègrent la société par les segments les plus dévalorisés du marché du travail. Tout se passe comme si le monde du travail, en absorbant une main d'œuvre peu qualifiée, compensait la sanction scolaire tout en permettant au monde scolaire de reproduire son fonctionnement.

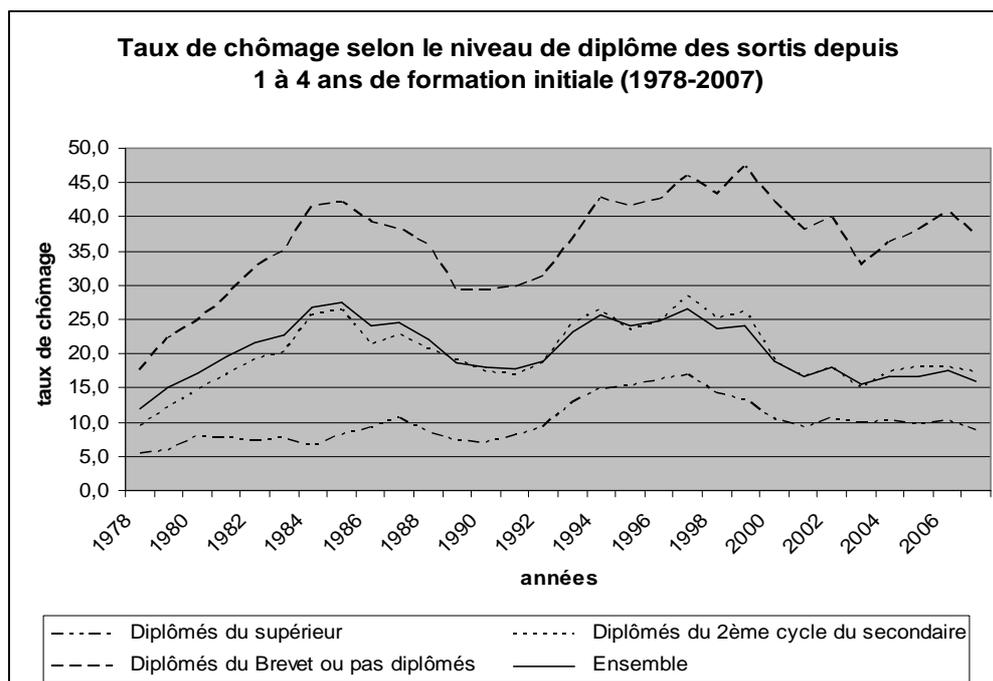
III.2 ...au problème

Les choses changent radicalement avec la montée du chômage à partir du milieu des années 1970. Les données fournies en France par les enquêtes emploi de l'INSEE et les enquêtes Génération du CEREQ donnent de nombreuses indications sur le lien fort entre formation initiale et premiers emplois. Les constats empiriques montrent en particulier la sensibilité du risque de chômage selon le niveau et le type de diplôme obtenu. D'une manière très générale ce risque diminue avec le niveau de diplôme (graphique 3), et les diplômés de l'enseignement supérieur ont un risque de chômage sensiblement plus faible que la moyenne. Le fait d'être non diplômé est de plus en plus pénalisant avec le temps (Givord, 2006). On peut l'établir, à partir des données du graphique 3, en faisant, pour les sortis depuis 1 à 4 ans de formation initiale le rapport :

taux de chômage des non diplômés ou diplômé du seul brevet / taux de chômage moyen

Ce rapport passe de 1,46 en 1980 à 2,33 en 2007.

Graphique 3 : taux de chômage selon le niveau de diplôme (1978-2007)

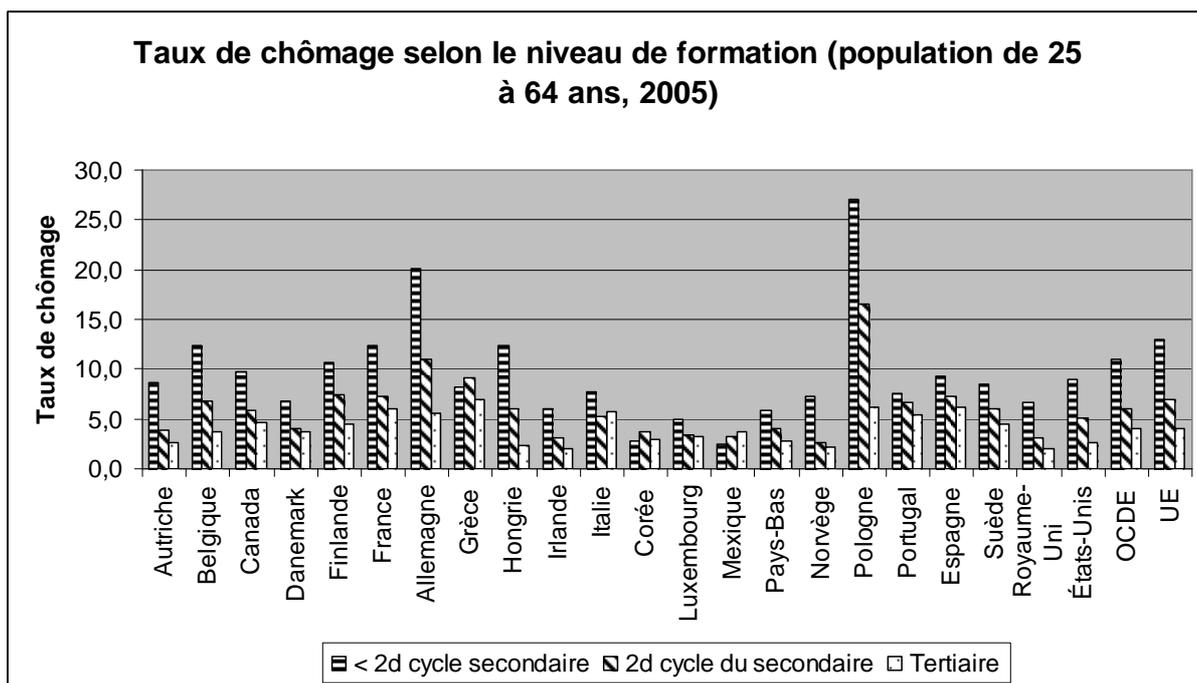


Source : bilans formation-emploi, INSEE

A niveau de formation donné, le fait de sortir avec un diplôme diminue fortement le risque de chômage. Ainsi, pour les sortants de niveau V en 2001, le taux de chômage s'établit, trois ans après la sortie, à 31 % pour les non diplômés, 15 % pour les diplômés (CEREQ, 2004). La spécialité de formation joue aussi un rôle important : d'une manière générale, les filières dites industrielles protègent mieux que les filières tertiaires, et ceci à tous les niveaux du système de formation. Par exemple le taux de chômage trois ans après la sortie du système éducatif s'établit à 9 % pour les baccalauréats professionnels industriels, mais à 16 % pour les baccalauréats professionnels tertiaires (CEREQ, 2007). Le risque de chômage est également plus faible, dans le supérieur, pour les sortants de formation à recrutement sélectif (formations de santé, Grandes Ecoles), que pour les autres formations de l'enseignement supérieur. Ainsi le taux de chômage trois ans après la sortie du système éducatif est-il de 2 % pour les sortants d'écoles de la santé et du travail social, contre 7 % pour les sortants de licence (CEREQ, 2007).

Cette dépendance du risque de chômage au niveau de formation initiale n'est pas propre à la France. Le graphique 4 reprend les données de l'OCDE concernant les actifs de 25 ans et plus. Ces données ne sont donc pas comparables à celles qui ont été précédemment citées, et qui ne concernent que les jeunes venant de sortir de formation initiale. Le fait de prendre l'ensemble de la population adulte aboutit à diminuer les écarts de taux de chômage selon le niveau de diplôme, l'effet de la formation initiale sur le risque de chômage diminuant avec l'accumulation des expériences professionnelles. Les écarts sont toutefois significatifs dans la plupart des pays, surtout entre les personnes dont les niveaux de formation sont inférieurs au second cycle du second degré et les autres. On le voit également à travers ce graphique, les effets du niveau de formation sur le risque de chômage sont hétérogènes d'un pays à l'autre. Ainsi le rapport entre le taux de chômage des actifs dont le niveau de formation est inférieur au second cycle et le taux de chômage des actifs de niveau de formation supérieur s'établit-il à 3,72 en Allemagne, à 2,07 en France, à 1,35 en Italie : le décrochage est partout pénalisant, mais dans des proportions très différentes, beaucoup plus en Allemagne qu'en Italie. Ces constats vont plutôt dans le sens d'effets sociétaux importants, dans des marchés du travail très différents quant aux règles qui s'y appliquent. Ils traduisent également les fortes inégalités de sorties sans diplôme d'un pays à l'autre.

Graphique 4 : les inégalités de chômage dans l'OCDE



Source : *Regards sur l'éducation 2007, OCDE*

Dans ce contexte les sorties du système éducatif à un niveau de faible qualification est particulièrement problématique. De nombreux travaux quantitatifs l'attestent. De ces études on peut reprendre quelques enseignements. Ainsi Céline Gasquet (2003) souligne la difficulté d'insertion des jeunes non qualifiés par rapport aux autres sortants de la Génération 98 : au bout de trois ans de vie active, ils ne sont que 59 % à avoir un emploi, presque toujours non qualifié et le plus souvent temporaire. Mais elle montre également la diversité des situations à l'intérieur de ce groupe, et particulièrement l'écart très important entre les non qualifiés sortant de collège et les non qualifiés sortants de l'enseignement professionnel, ces derniers connaissant des difficultés nettement moins marquées que les premiers. Inversement, il y a peu de différences dans les parcours d'insertion des non qualifiés sortants de l'enseignement professionnel et les sortants d'un cycle complet de l'enseignement professionnel court sans diplômes. Avoir fréquenté l'enseignement professionnel deux années plutôt qu'une ne semble pas avoir beaucoup d'effet sur l'insertion. Par contre sortir de ce cycle avec un diplôme procure un avantage très significatif tant sur la probabilité d'obtenir un emploi que sur la qualité de l'emploi obtenu. C'est ainsi la délimitation du groupe des « sortants non qualifiés » qui se trouve questionnée. Ce type d'observation est un argument supplémentaire à une conception plus large du groupe « problématique », des non qualifiés aux non diplômés.

C'est sur cette base que Céline Gasquet et Dominique Roux (2006) ont observé sur une période particulièrement longue (sept ans) le parcours de jeunes sortants de la Génération 98. Sur l'ensemble des sortants, les non diplômés représentent 16 %. Comme pour le groupe « non qualifiés », mais dans une moindre mesure, ils se caractérisent par le cumul de difficultés sociales, économiques et géographiques. Au bout de trois ans de vie active, ils sont 20 % à être au chômage, soit deux fois plus que les diplômés du secondaire, et quatre fois plus que les diplômés du supérieur. Ce taux n'évolue guère par la suite : il est sensiblement identique au bout de sept ans, le processus d'insertion portant davantage sur la transformation des emplois à durée déterminée en emploi à durée indéterminée. Les auteures réalisent une typologie des parcours sur sept ans où il apparaît que 31 % des non diplômés connaissent des parcours constitués majoritairement par le chômage et/ou l'inactivité. Cependant à peu près la même proportion (32 %) accède rapidement à un emploi stable. On peut comparer ce résultat avec celui de Bordigoni sur Génération 1992 : un peu moins de 30 % des non diplômés sont en emploi stable cinq ans après leur sortie du système éducatif, stabilisation dans l'emploi qui se traduit par une indépendance résidentielle vis-à-vis des parents pour la moitié d'entre eux seulement (Bordigoni, 2001). Ainsi, globalement, la situation des non diplômés est-elle nettement plus défavorable sur le marché du travail que celle des diplômés. Ces constats complètent ceux qu'on a établi précédemment sur les facteurs de non qualification et/ou de sortie sans diplôme du système éducatif. Les difficultés scolaires précoces ainsi que certaines caractéristiques sociodémographiques augmentent le risque de décrochage scolaire, et donc par conséquent le risque de parcours d'insertion marqués par de grandes difficultés. Il semble aussi que certains des facteurs du décrochage scolaire aient une incidence directe sur les difficultés d'insertion. Il en est ainsi du milieu social d'origine. Par exemple, pour les jeunes sans diplôme, le risque de connaître une trajectoire de chômage persistant pendant les trois premières années de parcours est plus faible pour les enfants de cadres (16 %) que pour les autres (26 %) (CEREQ, 2004). Certains de ces effets directs peuvent aller à l'encontre de ceux qui agissent sur le risque de décrochage. Les garçons décrochent plus souvent, mais ont en moyenne des parcours d'insertion plus favorables que les filles. La complexité des relations en jeu plaide en faveur d'une modélisation « toutes choses égales par ailleurs ».

III.3 Chômage et niveau de formation : quels éclairages théoriques ?

D'un point de vue théorique, les travaux des économistes de l'éducation ont bien établi le rôle déterminant de la formation initiale dans l'accès aux premiers emplois. Les deux grands courants de l'analyse économique des effets de l'éducation montrent, avec des arguments différents, qu'un niveau de formation élevé protège relativement du chômage.

Dans le modèle de capital humain les individus font un choix de formation considéré comme un investissement, cette formation permettant d'acquérir une productivité marginale donnée, qui se traduira en salaire. On peut souligner que cette théorie met davantage en valeur le rendement individuel de la formation (gain de salaire obtenu en fonction de la durée des études ou du coût engagé pour ces études) que l'insertion. Elle tend cependant à mettre au premier plan la formation dans le processus d'insertion : c'est grâce à elle que les individus acquièrent les compétences qui pourront être valorisées par la suite sur le marché du travail. En fait on peut intégrer à cette théorie d'autres variables dépendantes que le salaire. En plus du gain salarial, on peut considérer que le rendement de la formation porte aussi sur la probabilité d'accéder rapidement à l'emploi, sur la qualité de l'emploi occupé (plus ou moins stable, etc.) En situation d'incertitude sur l'avenir (risque de chômage), l'investissement en formation peut être un moyen de minimiser l'incertitude. En effet, les études augmentent l'information sur le marché du travail, et augmentent l'éventail de choix sur ce marché (Fan, 1993). Le rendement du capital humain se traduirait alors par une baisse du risque de chômage. Ce point peut être relié au modèle standard du marché du travail : c'est parce que l'investissement en capital humain augmente la productivité des individus que ceux-ci peuvent plus facilement trouver un emploi au salaire courant.

Les modèles de signalement quant à eux se situent dans une perspective critique de la théorie du capital humain : l'éducation n'améliore pas en elle-même la productivité de l'individu, mais permet de le classer. En effet, une caractéristique majeure de la décision d'embauche est l'incertitude quant à la productivité future du salarié. Le diplôme est à ce niveau une source importante d'information concernant les capacités des individus sur le marché du travail.

Le niveau d'éducation est un signal (Spence, 1974), qui permet aux employeurs de filtrer les individus (Arrow, 1973), parce que le niveau d'éducation révèle des aptitudes. Mais c'est avec l'analyse de Lester Thurow (1974) qu'on se rapproche le plus d'une problématique

en termes d'insertion. Le niveau d'éducation révèle le coût de formation futur du salarié : plus ce niveau est élevé, plus le coût de formation est faible, l'employeur ayant intérêt à minimiser ce coût. Par ailleurs productivité et salaire sont donnés en fonction des caractéristiques des emplois, et non des personnes. Les individus se trouvent donc en concurrence pour les emplois (*job competition*), cette concurrence n'étant pas *a priori* régulée par les salaires. Classés en fonction de leur niveau d'éducation, ils seront embauchés en fonction de leur position dans une file d'attente, et en fonction des besoins des entreprises.

Cette approche est particulièrement intéressante ici parce qu'elle rend bien compte de deux phénomènes qui transforment les conditions d'insertion des jeunes. Tout d'abord les variations du chômage liées à la conjoncture ont un effet très marqué sur le chômage des jeunes. Quand le risque de chômage augmente, cela se traduit par une inégalité croissante d'accès à l'emploi en fonction du niveau de formation. En effet, dans cette situation, tous les jeunes ne trouvent pas de travail (montée du chômage), et les moins bien placés dans la file d'attente sont plus touchés (inégalités croissantes). De la même manière les approches en termes de signalement rendent mieux compte des conséquences de l'élévation du niveau de formation : dans un modèle de type capital humain, cela se traduirait par une baisse des salaires des diplômés (régulation des flux par le marché) sans effet spécifique pour les non diplômés, alors que dans le modèle de Thurow, cela se traduit par une translation de la place des individus dans la file d'attente : déclassement pour les diplômés (ils sont plus nombreux, ils occupent en partie les emplois alloués précédemment aux non diplômés), chômage pour les non diplômés (leur place est prise par les diplômés).

On peut relier le constat de l'importance du diplôme en France mis en avant par les analyses sociétales et ces analyses en termes de signalement. Le caractère académique du diplôme lui confère alors essentiellement un rôle de filtre, rôle accentué par la situation de déséquilibre des marchés du travail (Bourdon, 1999, Dupray, 2000, Verdier, 2001).

III. 4 Décrochage scolaire, politique d'insertion et effets des dispositifs.

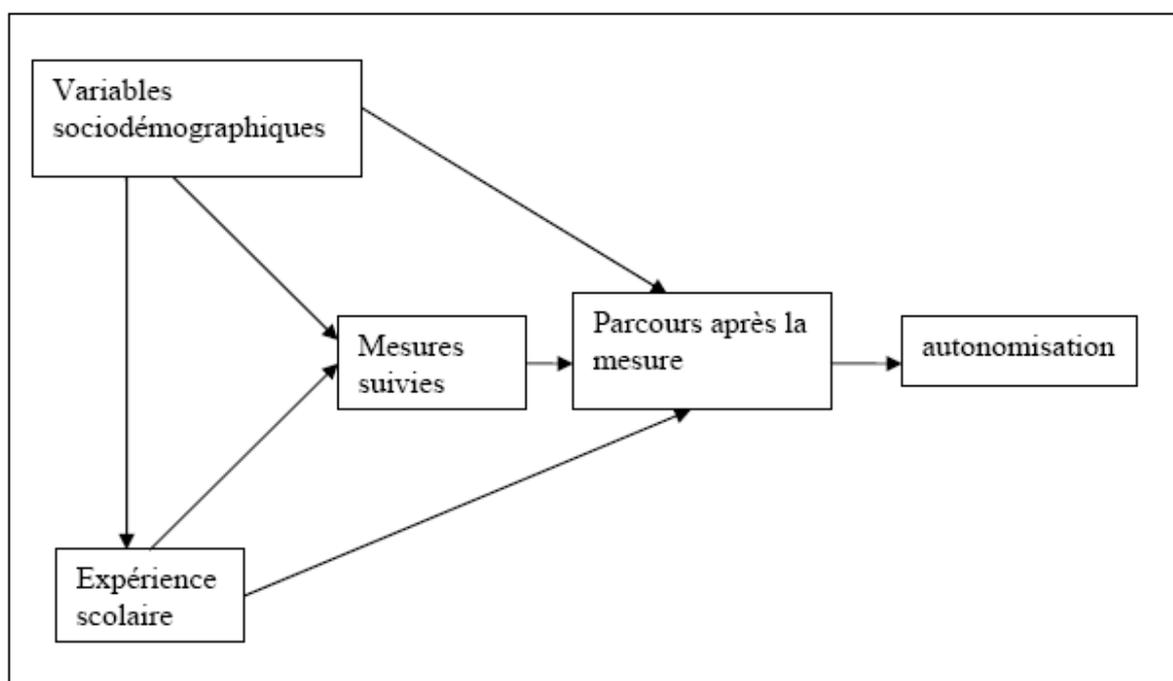
L'étude de Gasquet et Roux précédemment citée souligne que la majorité des jeunes sortant non diplômés passent par les dispositifs de la politique d'insertion pendant les premières années de parcours.

Les jeunes les moins qualifiés sont depuis la fin des années 1970 une cible privilégiée de l'action publique. Les dispositifs mis en place combinent politique éducative et politique de l'emploi. Ainsi, pour Wuhl (1998), les politiques d'insertion menées en France s'articulent autour de trois pôles : un pôle « éducatif » (l'insertion hors de la situation de travail), un pôle « parapublic » (l'insertion par le travail d'utilité sociale), un pôle « économique » (l'insertion par le travail ordinaire). On retrouve la dimension éducative dans l'analyse effectuée par Ryan (2001) des différentes politiques visant à l'insertion des jeunes sur le marché du travail, cette fois dans une dimension de comparaison internationale : à côté des politiques de déréglementation et des politiques d'intervention sur le marché du travail, les politiques éducatives sont en bonne place, visant à diminuer les sorties sans diplôme du système éducatif, à développer la formation professionnelle, à rapprocher écoles et entreprises.

Les rapports école / entreprise semblent être déterminants dans l'importance accordée aux politiques d'insertion. La France se situerait dans un rapport formation / production non coopératif, situation d'autant plus défavorable pour les jeunes que le marché du travail est fortement réglementé (Schröder, 2004). Plus généralement cette distance s'inscrit dans un régime de formation où l'Etat joue un rôle central, et où la conception de la justice qui fonde son intervention suppose une indépendance du monde éducatif vis-à-vis du monde productif (Verdier, 1996). C'est dans ce contexte institutionnel que l'intervention des pouvoirs publics en termes d'insertion des jeunes sans qualification a le plus de probabilité de se développer, comme le note justement Schröder, à la différence des pays où on donne au marché la légitimité de régler le problème (cas britannique), et des pays où la relation formation-production est déjà inscrite institutionnellement dans le régime de formation (cas allemand). Cet espace nouveau créé par la politique d'insertion vise finalement à répondre au problème posé par cette coupure école-entreprise, dans un monde de flexibilité et d'« économie de la connaissance » qui rend leur rapprochement nécessaire.

En tout état de cause les mesures de ces politiques interviennent dans le processus d'insertion, et structurent même une bonne partie des parcours (Rose, 1998). Si on prend en compte l'ensemble des facteurs ayant un effet sur l'accès des jeunes à une insertion professionnelle et sociale, c'est-à-dire à une certaine forme d'autonomie, on peut alors isoler les effets des mesures d'un dispositif particulier, en l'occurrence celui de la MGI à travers une modélisation telle qu'elle est schématisée dans la figure 2, ci-dessous.

Figure 2 : modélisation des parcours



C'est par l'observation des parcours que les effets des mesures de la MGI peuvent être appréhendés. Ce ne sont pas forcément des parcours d'insertion professionnelle au sens défini précédemment, puisque, on l'a vu, un des objectifs intermédiaires de la MGI est le retour en formation. Il y a donc à considérer deux types de parcours : les parcours sur le marché du travail (emploi, chômage, ...) et les parcours de formation. L'effet des mesures doit être évalué « toutes choses égales par ailleurs » compte tenu de la dépendance des parcours aux variables sociodémographiques et à l'expérience scolaire, mais également du fait de la dépendance des mesures suivies à ces mêmes variables.

Cette modélisation est utilisée dans la deuxième partie pour rendre compte des effets de la MGI sur les parcours de jeunes en situation ou en risque de décrochage scolaire.

Le problème social des sorties précoces du système éducatif a émergé en France par ses conséquences négatives en termes d'insertion professionnelle. A la différence des Etats-Unis où cette question s'est calée depuis longtemps sur une norme de scolarité secondaire complète relativement stable, la norme d'achèvement de la scolarité a évolué en France avec la hausse du niveau de formation. L'élévation bien réelle des niveaux de sortie du système

éducatif semble alors déplacer le problème plutôt que le résoudre. Du problème des non qualifiés, on passe au problème des non diplômés, voire au problème des abandons d'études supérieures. Toutefois il semble bien qu'une norme d'achèvement de la scolarité se stabilise autour de la certification de fin de second cycle en France. Elle permet de mesurer l'ampleur du problème social : dans les premières années du XXIème siècle, c'est un jeune sur six qui sort de l'école sans diplôme autre que le brevet, et qui connaît des difficultés importantes d'insertion sur le marché du travail. C'est sur un public ainsi défini que la Mission générale d'insertion de l'Education nationale intervient, et que porte le travail d'enquête réalisé dans le cadre de cette recherche. Ce travail d'enquête a pour objectif de mettre au jour les effets de la MGI, en prenant en compte les caractéristiques observables des personnes.

CHAPITRE 4 : TERRAIN D'ENQUÊTE ET MÉTHODOLOGIES

Le terrain d'enquête de cette recherche est constitué par le dispositif et le public de la Mission générale d'insertion de l'académie de Nantes. La problématique et la démarche de recherche ont conduit à croiser des méthodes différentes de recueil et de traitement des données, à combiner approches qualitatives et quantitatives. Le choix d'articuler construction du dispositif et évaluation de ses effets a conduit à collecter deux types de données : d'une part des données sur le dispositif lui-même, son organisation mais plus encore son histoire et le sens donné à son action par ceux et celles qui sont chargés de sa mise en œuvre ; d'autre part les caractéristiques du public et des parcours qu'ils ont suivi entre le passage par la MGI et le moment de l'enquête. Le matériau collecté comporte des données objectives tant sur le dispositif (par exemple l'organisation matérielle des mesures, les effectifs en personnel, la ligne hiérarchique, ...) que sur les jeunes repérés par le dispositif (leur nombre, leur âge, leur répartition par type de mesure, ...). Mais la recherche fournit également un recueil de données sur les interprétations, les représentations et les significations que donnent les acteurs de leur situation, des problèmes, de leurs actions ou de celles des autres. Cette dimension subjective vaut aussi bien pour ce qui est issu de méthodes de collecte dites qualitatives (entretiens) que pour les enquêtes quantitatives, dans lesquelles ont pu être recueillies des perceptions, des opinions, etc. Les enquêtes quantitatives réalisées ont pour but d'apporter des données significatives sur la population cible du dispositif, mais également de mesurer les effets propres du dispositif sur les parcours des bénéficiaires. Elles doivent donc porter sur un échantillon suffisamment grand permettant de faire les traitements statistiques appropriés (analyse de données, classifications, modèles logistiques).

On abordera les questions méthodologiques à travers une présentation du terrain d'enquête en deux temps : d'une part le dispositif étudié, son organisation, son public et les mesures qui le constituent, d'autre part la population des jeunes en situation ou en risque de décrochage dont un échantillon a fait l'objet d'un suivi.

I Un dispositif de traitement du décrochage scolaire.

I.1 L'observation d'un dispositif

L'étude du dispositif implique deux niveaux d'observation. Un premier niveau est celui de l'organisation formelle de l'ensemble du dispositif au niveau national, son organisation au niveau académique, les caractéristiques du public, le contenu des mesures. Un second niveau d'observation porte sur l'orientation de l'action donnée au niveau local. La MGI est en effet une politique académique, avec de fortes spécificités d'une académie à l'autre. Cette orientation locale est moins objectivée dans les textes que les grandes orientations nationales, et repose sur un travail d'interprétation et de traduction des acteurs de terrain. A ce niveau, il était donc nécessaire d'interroger les responsables de la mise en œuvre de la politique académique de la MGI. J'ai réalisé cinq entretiens approfondis avec des responsables de différents niveaux de la hiérarchie, ayant en charge directement ou indirectement cette politique académique. La demande d'anonymat de deux d'entre eux empêche de décrire précisément leurs fonctions, ce qui les rendrait aisément identifiables. On les désignera simplement comme les « cadres ». Une présentation succincte des profils de ces personnes est donnée en annexe D.

Les données plus formelles ont été collectées à partir d'une étude documentaire, portant sur des sources diverses : textes législatifs et réglementaires, rapports officiels, compte rendus de discours et de réunions, rapports d'activité de la MGI, documents internes. Une liste complète des documents exploités est fournie en annexe A.

Enfin, j'ai été amené pendant la durée de cette recherche à participer à des réunions et séminaires organisés par la MGI de l'académie de Nantes, ce qui a été l'occasion de rencontres et de discussions avec les professionnels de la MGI, mais également des membres d'autres dispositifs ou institutions des politiques éducatives et d'insertion (services d'orientation de l'académie, Missions locales, CARIF-OREF, services de la région, service public de l'emploi). La liste de ces manifestations figure en annexe E.

Outre la présentation qui suit, les données collectées ont fourni la matière du chapitre 8 sur la construction d'une mission d'insertion dans le système scolaire et du chapitre 9 sur les faiblesses et les tensions du dispositif MGI.

I.2 L'organisation d'ensemble

La MGI de l'académie de Nantes s'inscrit dans une mission définie au niveau national, mise en place dans les années 1990¹⁵. A travers elle, l'Education nationale se donne comme mission d' « *agir contre les sorties sans diplôme* ».

(source : site web d'EduSCOL, <http://eduscol.education.fr/D0105/accueil.htm>)

En tant que dispositif, la MGI est organisée sur une base académique, sous l'autorité du recteur. Dans l'organigramme des services rectoraux, elle peut être sous la responsabilité du chef du service académique d'information et d'orientation (CSAIO), du délégué académique de l'enseignement technologique (DAET) ou du délégué académique à la formation continue (DAFCO). Les moyens dont la MGI dispose sont attribués sur décision du recteur. Il n'y a pas de ligne budgétaire nationale directement affectée à la MGI. Plus précisément, dans le cadre de la LOLF, le financement de la MGI relève de l'action « aide à l'insertion professionnelle » du « programme de l'enseignement scolaire public du second degré ». Ces ressources financières peuvent donc être affectées à d'autres actions que celle de la MGI. En conséquence, le recteur ainsi que ses collaborateurs directs (cabinet du recteur, secrétaire général de l'académie) ont un rôle essentiel dans l'orientation générale de l'action de la MGI au niveau local. Les moyens à disposition de la MGI sont gérés par un Groupement d'intérêt public (GIP), ce qui assure une certaine souplesse à cette gestion. La mise en œuvre de l'action de la MGI est assurée par un ou plusieurs coordonnateurs académiques, relayés au niveau local par un coordonnateur départemental et des coordonnateurs de bassin. Les actions propres à la MGI (c'est-à-dire faisant l'objet d'un financement spécifique) sont localisées dans des établissements, supports de sites MGI. Ces pôles peuvent être spécialisés dans un type d'action donnée, ou rassembler plusieurs mesures.

Chaque pôle est sous la responsabilité d'un coordonnateur de bassin. Celui-ci organise les actions, accueille et encadre lui-même des élèves, fait appel à des intervenants (contractuels ou enseignants du second degré payés en heures supplémentaires) en fonction des besoins (mises à niveau, aides au projet, soutien disciplinaire).

¹⁵ Voir le chapitre 8 sur l'historique de la MGI. Parmi les textes fondateurs du Ministère de l'Education Nationale, citons, entre autres : la circulaire n° 92.143 du 31 mars 1992 sur la mission d'insertion des établissements, la circulaire n° 96.134 du 10 mai 1996 sur la mission générale d'insertion professionnelle des élèves.

I.3 Le public de la MGI

Les actions de la MGI visent un public spécifique : « *les élèves de plus de 16 ans, soit sans solution de formation ou d'insertion (sans solution d'orientation, échec à l'examen ...), soit particulièrement exposés au risque de sortie prématurée (notamment absentéisme, difficultés scolaires)* » [Académie de Nantes, 2004]

Le souci du repérage à partir de critères objectifs amène à catégoriser ce public cible en trois ensembles :

- Les élèves définis administrativement comme « sans solution d'affectation ». Ce sont les élèves qui, à l'issue d'un palier d'orientation, ne se sont pas vus attribuer une affectation dans un établissement et une filière de leur choix. Cette situation de non affectation peut notamment survenir en fin de troisième ou en fin de seconde, pour des élèves orientés vers l'enseignement professionnel qui n'ont pas de place dans la filière choisie.
- Les élèves ayant échoué à un examen terminal de fin de second cycle (CAP, BEP, baccalauréat), et ayant épuisé les droits à redoublement dans un établissement public.
- Les élèves qui abandonnent le cursus dans lequel ils sont engagés (ou qui manifestent un risque d'abandon par leur comportement). Cet abandon peut intervenir en cours d'année, mais aussi au moment du passage d'une année scolaire à l'autre.

Ce public fait l'objet d'un repérage au niveau des établissements et des Centres d'information et d'orientation (CIO). Au sein des établissements, les chefs d'établissement ont la responsabilité d'informer la MGI des situations qui relèvent de sa compétence. Le repérage par la MGI ne se traduit pas nécessairement par l'intégration du jeune dans une mesure. Le jeune repéré peut n'avoir qu'un simple contact avec un conseiller d'orientation, pour un entretien de situation. Le nombre d'entretiens de situation définit globalement le niveau d'activité de la MGI, tel qu'il est apprécié dans les bilans d'activité académiques et nationaux. L'entretien permet à un conseiller d'orientation d'apprécier la situation du jeune, d'explorer avec lui les solutions d'accès à la qualification. Au besoin, il peut se voir proposer une mesure spécifique. Cette action repose sur le volontariat et l'engagement du jeune, et lui confère un statut scolaire. La prise en charge des élèves dans le cadre de ces mesures dure au

maximum une année scolaire. Un jeune qui n'a eu qu'un seul contact avec un conseiller est considéré comme n'ayant suivi aucune mesure.

I.4 Les mesures

Les mesures peuvent être regroupées en trois ensembles¹⁶ :

1. Les **mesures d'accueil** : l'élève peut se voir proposer un simple suivi par un conseiller d'orientation dans le cadre d'entretiens, ou bénéficier de sessions d'information et d'orientation (SIO). Celles-ci durent quatre à six semaines, et visent la construction d'un projet professionnel à partir d'un bilan.
2. Les **mesures de remotivation** destinées à favoriser la poursuite d'un cursus ou à préparer une entrée en formation qualifiante ou en emploi : se rattachent à cet ensemble :
 - le CIPPA (cycle d'insertion professionnelle par alternance), destiné aux élèves sans solution en fin de troisième et reposant sur des actions de mise à niveau, de construction de projet professionnel et de connaissance des milieux professionnels par des stages en entreprise.
 - le MODAL (module d'adaptation en lycée), permettant à un élève de lycée de garder une partie de son emploi du temps dans sa classe d'origine, tout en consacrant une autre partie de son temps à la recherche d'une orientation.
 - les actions d'accompagnements (AA) sont des solutions « à la carte » permettant d'associer stage en entreprise, accompagnement par un coordonateur, et éventuellement maintien d'un lien avec l'établissement d'origine.
3. Les **mesures de qualification**, destinées à permettre l'accès à une certification :
 - le MOREA (module de réparation à l'examen par alternance : niveau IV pour le bac, niveau V ou SAVA [service académique de validation des acquis] pour le CAP ou le BEP), permettant la préparation d'un examen à partir

¹⁶ Les dénominations des mesures peuvent changer selon les académies, et selon les années et l'évolution de la politique de la MGI. On a adopté ici les termes utilisés dans la suite de la recherche, à partir des dénominations utilisées dans l'académie de Nantes, pour les années où sont passés les jeunes enquêtés. D'autres classifications sont utilisées, mais recoupent assez largement celle qui est présentée ici.

d'interventions disciplinaires ponctuelles sur un emploi du temps allégé, conciliable avec une activité professionnelle ou des stages.

- ITAQUE (itinéraire personnalisé d'accès à la qualification et au diplôme), préparant par des stages l'accès à une formation qualifiante.
- Cursus adapté visant à l'acquisition d'une formation professionnelle dans des conditions spécifiques pour les jeunes issus du second degré général ou technologique (par exemple BEP en un an au lieu de deux, ou exemption de certains enseignements généraux).
- Formation intégrée (FI) pour les apprentis, consistant en une action de mise à niveau et soutien dans les enseignements généraux.

Enfin la MGI comprend des actions spécifiques en directions des jeunes handicapés et des jeunes allophones (français langue étrangère : FLE, et Dispositif Jeunes Allophones : DIJAL)

II Les jeunes en situation ou risque de décrochage.

II.1 Objectifs de recherche

On peut penser a priori que la population concernée par ces mesures est diversifiée, présentant des caractéristiques hétérogènes d'âge, de niveaux de formation, de passé scolaire, etc. Compte tenu de la définition du public cible (sortant ou risquant de sortir sans qualification reconnue), il est probable que ces caractéristiques doivent être proches de celles des sortants du système éducatif sans diplôme autre que le brevet. Or, on l'a vu dans le chapitre précédent, on sait peu de choses de cette population sans diplômes. Il faut ajouter que, à notre connaissance, il n'existe pas de données publiées au niveau national sur les caractéristiques des bénéficiaires de la MGI. Par ailleurs les données collectées dans les académies sont très incomplètes, en particulier sur les caractéristiques sociales et scolaires des personnes. Enfin, à partir des données administratives de niveau académique, peu d'études systématiques ont été réalisées, et de manière très incomplète¹⁷. Par ailleurs, on sait que les

¹⁷ L'étude réalisée sur la MGI de l'académie de Grenoble présente par exemple des résultats intéressants en termes d'insertion, mais ne dit rien sur le type de mesures fréquentées ni sur les caractéristiques sociales et scolaires des bénéficiaires [Académie de Grenoble, 2004].

caractéristiques des personnes ont un effet sur les parcours suivis. Mieux connaître ces caractéristiques est donc indispensable pour apprécier les trajectoires ultérieures. **Le premier objectif** de cette partie de la recherche consiste donc à fournir des **données caractérisant le public cible de la MGI**.

La deuxième question à laquelle cette recherche a l'ambition d'apporter une réponse est celle des parcours : **quel est le devenir des jeunes après leur repérage par la MGI ?** Les actions de remotivation ou de qualification permettent-elles de retourner en formation initiale, de préparer une formation professionnelle, d'accéder à l'emploi ? La réponse ne peut être approchée qu'à partir d'une analyse des parcours, nécessairement complexes et longs, qui font le passage de la formation à la stabilisation dans le système d'emploi. Il n'est pas possible d'envisager le processus d'insertion ainsi défini dans toute son ampleur. On a pu cependant trouver des éléments de réponse à la question du devenir des bénéficiaires des mesures par une analyse des parcours sur une durée suffisamment significative, de trois années, permettant d'établir une **typologie des trajectoires** des jeunes sortant du dispositif MGI.

II.2 Un suivi longitudinal

Pour connaître les caractéristiques et les parcours des jeunes ainsi repérés par la MGI, deux solutions techniques étaient envisageables. La première consistait à réaliser un suivi d'une cohorte de bénéficiaires sur plusieurs années. Cette première solution comportait le risque de ne porter que sur un faible échantillon : le nombre de bénéficiaires de la MGI de l'académie de Nantes se situant aux alentours de 1500 personnes par an, l'échantillon de personnes répondant risquait de ne comporter que quelques centaines de personnes. La seconde solution consistait à interroger successivement plusieurs cohortes à un moment donné de leur parcours après le repérage par la MGI. Cette solution permettait de disposer d'un échantillon plus important, mais présentait le risque d'agréger des trajectoires non comparables, parce que se situant à des périodes différentes. La solution retenue pour l'enquête a été un mixte entre ces deux techniques : simultanément un suivi de cohorte sur trois ans, et une interrogation de trois cohortes trois ans après l'année scolaire du repérage MGI (voir tableau 4).

La cohorte suivie sur trois années est celle des jeunes passés par la MGI de Nantes en 2003-2004. Les deux autres cohortes interrogées à trois ans sont celles de 2001-2002 et 2002-2003.

Tableau 4 : calendrier des trois enquêtes successives (2005-2007)

<i>Date de passation du questionnaire</i>	<i>Juin 2005</i>	<i>Juin 2006</i>	<i>Juin 2007</i>
cohorte			
2001-2002	n+3 (N=431)		
2002-2003	n+2 (N=521)	n+3 (N=440)	
2003-2004	n+1 (N=549)	n+2 (N=484)	n+3 (N=442)

Lecture du tableau : 431 personnes de la cohorte 2001-2002 ont été interrogées en 2005, soit 3 ans (n+3) après le repérage par la MGI. 521 personnes de la cohorte 2002-2003 ont été interrogées en 2005, parmi celles-ci 440 en 2006, soit successivement deux et trois ans après le repérage par la MGI.

Ces interrogations ont été réalisées à partir des données fournies par la MGI. En effet la situation des jeunes fait l'objet d'un enregistrement 6 ou 7 mois après leur sortie du dispositif, enregistrement réalisé par les coordonnateurs de mesures. Cependant la situation enregistrée après un temps si bref ne permet pas d'avoir des résultats significatifs pour des jeunes se situant encore au début d'un parcours. Par ailleurs, les variables de ces fichiers omettent en partie certaines dimensions (scolarité antérieure, conditions de vie des jeunes, etc.) dont un certain nombre de travaux montrent qu'elles sont cruciales dans les parcours d'insertion. Les enquêtes ont permis d'apporter des informations plus complètes, en sus des indications sur les parcours suivis.

Au total **1501 jeunes ont été interrogés** en juin 2005, parmi ceux-ci 924 en juin 2006, et 442 en juin 2007.

II. 3 Les questionnaires

Le choix de l'administration du questionnaire s'est porté sur une passation par téléphone. Ce protocole permettait de toucher les personnes sur l'ensemble du territoire de l'académie, avec un taux de réponse attendu assez élevé par rapport à une passation par courrier. En contrepartie ce choix impose de construire des questionnaires à partir d'indicateurs simples permettant de fournir les informations les plus précises possibles sur les caractéristiques des personnes interrogées, dans un temps de passation limité.

Ces indicateurs se rapportent à des variables, qu'on estime liées par hypothèse, à partir d'une modélisation présentée dans le chapitre 3. Ce modèle peut être traduit par l'ensemble suivant d'hypothèses :

1. les profils sociodémographiques des bénéficiaires sont significativement différents selon les mesures ;
2. ces différences de profil ont un effet sur les parcours observés ;
- 3. le fait de suivre une mesure a un effet sur le parcours ;**
- 4. la nature de la mesure suivie a un effet sur le parcours ;**
- 5. l'intensité du suivi de la mesure a un effet sur le parcours ;**
6. l'expérience scolaire a un effet sur le parcours ;
7. le type de parcours suivi a un effet sur le processus d'autonomisation caractéristique du passage de la jeunesse à l'état adulte.

Les hypothèses 3 à 5 sont ici les hypothèses principales. Elles visent à déterminer l'impact des mesures sur les parcours, à la fois par rapport aux personnes n'ayant pas suivi de mesures, mais également en fonction de la nature de la mesure (mesure d'accueil, de remobilisation, de qualification) et en fonction de l'intensité de la mesure suivie (durée, assiduité, ...)

Les questionnaires administrés renseignent ainsi sur quatre groupes de variables, repérées par les indicateurs fournis par les réponses des enquêtés.

Certains de ces indicateurs ont été renseignés grâce à la seule enquête de 2005, d'autres ont fait l'objet d'une seconde (2006), puis d'une troisième interrogation (2007).

Enfin quelques indicateurs ont été ajoutés au questionnaire d'origine, en 2006 et 2007, sur des dimensions trop peu renseignées au départ.

Les **variables sociodémographiques** ont deux fonctions dans le modèle présenté : elles sont des variables explicatives de l'expérience scolaire, des mesures suivies (type de mesure, suivi, ...) et des parcours. Elles sont par ailleurs des variables de contrôle permettant de prendre en compte l'hétérogénéité de l'échantillon. On a retenu ici le sexe, l'âge, le milieu social d'origine à travers une série d'indicateurs portant sur les deux parents (situation vis-à-vis de l'emploi, catégorie socioprofessionnelle et niveau de formation¹⁸), l'origine nationale (lieu de naissance de la personne et de ses deux parents), la situation familiale (statut matrimonial des parents, cohabitation/décohabitation du jeune et des parents). Les questions se rapportant à ces indicateurs n'ont bien sûr été posées qu'à la première enquête, sauf celle se rapportant à la décohabitation.

Les variables de mesure et d'expérience scolaire sont ici des variables explicatives des parcours.

Les **variables de mesure** se rapportent au type de mesure, au suivi de la mesure (assiduité, durée, motif de non suivi), aux stages en entreprises pendant la mesure (durée des stages), à la préparation d'examen pendant la mesure (type d'examen, réussite) et à la satisfaction rétrospective vis-à-vis de la mesure. Là encore ces indicateurs ont été renseignés dès la première enquête.

L'expérience scolaire est appréhendée à travers quatre dimensions : la « performance scolaire » observée par l'indicateur des redoublements (nombre, niveau), l'orientation (type de classe fréquentée l'année précédant l'entrée dans le dispositif MGI, type de 4^{ème} suivie, critères de choix de l'orientation en fin de 3^{ème}), la perception par la personne de ses difficultés, les relations avec les acteurs du monde scolaire (enseignants, administration, autres élèves, ...). A ces questions qui n'ont été posées qu'une seule fois, en 2005, ont été ajoutées dans les questionnaires 2006 et 2007 des questions sur le rapport du jeune à la norme scolaire, et sur son engagement dans la scolarité (exercice de la fonction de délégué, anxiété ressentie en classe, sanctions subies, triche au contrôles, opinion sur l'importance de la réussite scolaire).

Les **variables de parcours**, qui ont ici le statut de variables dépendantes, sont appréhendées de deux manières. D'une part le questionnaire comporte un chronogramme sur

¹⁸ On utilise ici la nomenclature interministérielle de 1969. Voir l'annexe B.

un calendrier de 9 à 33 mois, suivant la cohorte interrogée, et suivant la date de l'enquête. Ce calendrier ne distingue que quatre états pour simplifier au maximum la reconstitution par l'enquêté au moment de l'interrogation : emploi, chômage, formation, inactivité. Le classement est opéré à partir des déclarations des enquêtés, et de précisions supplémentaires demandées à l'occasion de chaque modalité choisie. Ainsi, l'emploi comprend les contrats de travail en alternance (apprentissage, contrat de qualification, etc.). Le chômage implique une disponibilité à travailler, et est considéré hors période de formation. Ce chronogramme a été renseigné à chaque enquête. D'autre part, une interrogation plus détaillée porte sur la situation au moment de l'enquête (c'est-à-dire juin 2005, juin 2006 ou juin 2007 selon l'enquête). On distingue ici cinq états :

- la poursuite d'études, sans interruption après le passage par la MGI
- l'emploi
- le chômage
- la formation ou reprise d'études
- l'inactivité.

Pour améliorer la précision de l'observation, un sixième état, au départ inclus dans l'état « emploi », a été ajouté dans les enquêtes 2006 et 2007 : les formations en alternance sous contrat de travail.

Pour chacun des états, un ensemble de questions permet de caractériser plus finement la situation de la personne :

- pour la poursuite d'études : le niveau d'études, et, à partir de 2006, la spécialité de formation, l'établissement d'enseignement et le diplôme préparé ;
- pour l'emploi : le type d'emploi, l'ancienneté dans cet emploi, la durée du travail, le mode d'accès à cet emploi, le salaire, le secteur d'activité, la profession, la satisfaction ;
- plus spécifiquement pour l'alternance : diplôme et spécialité, satisfaction vis-à-vis de la formation ;
- pour le chômage : l'indemnisation du chômage, le recours au service public de l'emploi, les candidatures, les entretiens d'embauche, les refus de proposition d'emploi ;

- pour la formation : la durée, l'accès à la formation, la finalité de cette formation ;
- pour l'inactivité : les motifs d'inactivité.

Les variables de parcours comprennent également, pour toutes les personnes interrogées à chaque questionnaire :

- Les diplômes obtenus après le passage par la MGI
- Les ruptures de formation et leur motivation
- Le recours au réseau Mission locale et PAIO et la satisfaction des actions suivies dans ce cadre.

Les **variables d'autonomie**, enfin portent sur les ressources du jeune, l'autonomie résidentielle, la mobilité (indicateur : possession d'un moyen de transport motorisé), le niveau de vie (indicateur : départ en vacances). Ces indicateurs ont été renseignés sur les trois enquêtes successives à partir des questionnaires reproduits en annexes F, G et H.

II. 4 Les entretiens

Par ailleurs, dix-sept entretiens ont été réalisés auprès de jeunes ayant répondu au questionnaire. Ces entretiens ont été utilisés pour illustrer et approfondir les données des enquêtes quantitatives. Ces entretiens sont structurés à partir de trois axes : le dispositif MGI, l'expérience scolaire, le parcours après la MGI. Le guide d'entretien est fourni en annexe I.

Les entretiens permettent d'aborder les parcours des jeunes à partir d'une démarche compréhensive. Plus particulièrement, il s'agissait de

- saisir le sens donné à leur parcours scolaire et à leurs difficultés,
- mieux appréhender le vécu de la mesure MGI quand ils en ont suivi une,
- faire émerger les perceptions de la formation et de la certification scolaire,
- comprendre les parcours suivis, les ressources utilisées, les obstacles rencontrés.

Les caractéristiques des personnes rencontrées en entretien sont données en annexe I.

II.5 Les caractéristiques de l'échantillon étudié.

L'enquête a porté sur la population des personnes repérées par la MGI de l'académie de Nantes entre 2001-2002 et 2003-2004. Environ 35 % de cette population ont été interrogés par téléphone en juin 2005. Cet échantillon était constitué de trois sous-échantillons, en fonction de l'année scolaire pendant laquelle avait eu lieu le repérage par la MGI. On dispose ainsi d'informations sur trois cohortes, dont les effectifs sont donnés ci-dessous.

Tableau 5 : répartition du public par cohorte

<i>Cohorte</i>	Effectifs
2001-2002	431
2002-2003	521
2003-2004	549
Total	1501

Pour alléger la présentation les cohortes sont désignées par l'année de la rentrée scolaire (cohorte 2001 pour cohorte 2001-2002). La cohorte 2001 n'a été interrogée qu'une fois, en juin 2005. Sur les 1070 personnes des deux autres cohortes, 924 ont été interrogées en juin 2006, soit 86 %. Enfin les individus de la cohorte 2003 ont été interrogés une troisième fois en juin 2007 : 440 ont ainsi été suivies pendant trois ans, soit 80 % des répondants de cette cohorte en 2005. La déperdition entre chaque enquête s'explique par les changements d'adresse, les changements d'opérateurs téléphoniques, ou, plus rarement, les refus de répondre à un questionnaire supplémentaire.

Un bon indicateur de la représentativité de l'échantillon par rapport à la population parente est d'observer la structure par genre et par mesure de la MGI, deux variables mesurables pour l'ensemble de la population à partir des fichiers d'origine utilisés.

Tableau 6 population et échantillon par genre (en %)

cohorte/sexe	<i>population</i>			<i>échantillon</i>		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
2001	44,8	55,2	100	41,5	58,5	100
2002	42,9	57,1	100	42	58	100
2003	42,5	57,5	100	43,7	56,3	100
Total	43,3	56,7	100	42,5	57,5	100

Si l'écart entre échantillon et population n'est pas significatif statistiquement, on peut cependant remarquer une surreprésentation des mesures de qualification dans l'échantillon, et en particulier au profit des MOREA IV. On a là vraisemblablement la manifestation d'un biais lié à la différence de composition sociale par mesure. Les milieux les plus défavorisés sont moins représentés dans le public des mesures de qualification que dans celui des mesures d'accueil et de remotivation. Il est plus difficile de contacter les jeunes des milieux les plus défavorisés (plus de refus de répondre, plus d'instabilité résidentielle, plus faible équipement téléphonique ...), d'où cette légère déformation de la structure de l'échantillon par rapport à la population en faveur des mesures de qualification, plus spécialement de niveau IV, où la part des enfants de classes moyennes est plus importante.

Tableau 7: population et échantillon par mesure MGI (en %)

MESURE	<i>population</i>	<i>échantillon</i>
AUCUNE	11,20	11
ACTIONS D'ACCUEIL ET DE REMOTIVATION		
ENTRETIENS	18,30	15,9
SIO	1,40	0,7
DIJAL	0,30	0,1
MODAL	6,70	8,6
AA	7,90	7,1
CIPPA	26,20	24,7
TOTAL	60,80	57,10
ACTION DE QUALIFICATION		
MOREA V	4,10	4,8
MOREA SAVA	1,90	2,3
MOREA IV	11,10	15,4
ITAQUE	5,20	4,6
FI 2 ^{de} année	1,30	0,5
FI 1 ^{ère} année	2,40	3,4
CURSUS ADAPTE	0,40	0,1
TOTAL	26,40	31,10
MESURES SPECIFIQUES		
HANDICAP	0,20	0,1
FLE	1,20	0,7
TOTAL	1,40	0,8
TOTAL GENERAL	100	100

L'enquête a permis par ailleurs de fournir des indications sur l'origine socioprofessionnelle des jeunes et leur origine nationale. On a comparé ces données avec celles fournies par le CEREQ sur l'enquête Génération 2001 (CEREQ, 2004). Rappelons que cette enquête porte sur l'ensemble des sortants du système éducatif en 2001. Il est donc possible de comparer la structure de cette population avec la population étudiée ici, passés par le dispositif MGI au début des années 2000, dans un contexte où la structure des sorties du

système éducatif français évolue peu. Notons cependant que nos cohortes ne sont pas définies par la sortie du système éducatif, mais par un risque de sortie sans diplôme, risque lui-même repéré institutionnellement par la MGI. Ce risque ne sera pas nécessairement réalisé, et un nombre important des personnes considérées vont rester dans le système éducatif après le passage par une mesure MGI (pendant la mesure, les bénéficiaires sont sous statut scolaire, et ne sont donc pas considérés administrativement comme sortis du système éducatif). A ces réserves près, la comparaison est présentée dans le tableau 8.

Tableau 8: comparaison de l'enquête avec « Génération 2001 »

(en %)

	<i>Enquête MGI 2005</i>	<i>Génération 2001 ensemble</i>	<i>Génération 2001 non qualifiés</i>	<i>Génération 2001 niveau V non diplômés</i>	<i>Génération 2001 niveau IV non diplômés</i>
un des parents cadre	8	16	5	8	11
les deux parents cadres	2	7	2	2	4
un des parents ouvrier	29	23	33	33	29
les deux parents ouvriers	13	7	10	12	7
un des parents né à l'étranger	6	9	12	8	7
les deux parents nés à l'étranger	11	13	24	21	16

Source : CEREQ (2004)

Deux constats s'imposent : une structure sociale plus populaire que l'ensemble des sortants (la proportion des bénéficiaires de la MGI dont un des parents est cadre est deux fois moins importante que dans l'ensemble des sortants de 2001), et une structure assez proche de celle des sortants les moins qualifiés (niveaux VI-Vbis, V non diplômés et IV non diplômés). A remarquer une spécificité de la région des Pays de la Loire : une part moins importante de

personnes d'origine étrangère, ce qui révèle la faiblesse relative de l'immigration dans la région.

II.6 Parcours-types et méthodologie de l'évaluation

Les questionnaires renseignent sur les parcours suivis par les personnes sur près de trois ans. Pour décrire les parcours des personnes repérées par la MGI, les enquêtes téléphoniques autorisent deux types de méthodes.

Les premières, en coupe transversale, reposent sur les situations telles qu'elles sont déclarées au moment de l'enquête. Elles présentent l'avantage d'une assez grande fiabilité dans la mesure où les situations décrites correspondent au vécu des enquêtés au moment de la passation du questionnaire. Elles permettent d'avoir des précisions sur les états de la personne dans le processus d'insertion (emploi, chômage, inactivité, formation). L'inconvénient de cette approche est qu'elle ne permet pas d'avoir à proprement parler des parcours. Certes, on peut reconstituer un parcours à partir de plusieurs cohortes interrogées à des moments différents du parcours : c'est possible à partir de l'enquête de juin 2005, où les trois cohortes ont été interrogées à un, deux ou trois ans de parcours selon leur ancienneté. Mais il s'agit d'un pseudo-parcours : ce ne sont pas les mêmes personnes qui sont observées à un, deux ou trois ans. Par ailleurs, cette reconstruction repose sur l'hypothèse que le cheminement des cohortes est comparable quelle que soit la date de démarrage de ce cheminement. Suivant les cohortes cette date est septembre 2002, septembre 2003 et septembre 2004. Or on sait que les parcours d'insertion sont très sensibles à la conjoncture, et que cette conjoncture s'est fortement dégradée entre 2002 et 2004 (Marchal *et al*, 2004).

Le second type de méthode repose sur une coupe longitudinale : ce sont les mêmes personnes qui sont observées et dont on reconstitue les parcours. Deux méthodes ont été utilisées ici : d'une part le suivi d'une cohorte sur trois ans, d'autre part la reconstruction rétrospective d'un calendrier sur trois ans par interrogation de l'ensemble de l'échantillon. Si la première méthode permet d'avoir des données fiables pour les raisons évoquées plus haut (description des situations vécues au moment de l'enquête), elle présente l'inconvénient de ne porter que sur l'effectif limité d'une seule cohorte, en l'occurrence la cohorte 2003. La seconde méthode permet de connaître les parcours d'un plus grand nombre de personnes,

mais avec une fiabilité moindre, puisque les réponses reposent sur le souvenir des personnes interrogées, avec tous les biais que comporte cette reconstitution.

Une fois obtenue une description des parcours de l'ensemble de l'échantillon, se pose le problème de la caractérisation de ces parcours. Une méthode usuelle consiste à classer les individus suivant le type de parcours suivi. Plusieurs méthodes statistiques sont disponibles pour réaliser une partition de l'échantillon en plusieurs classes. La méthode adoptée ici est une classification ascendante hiérarchique (CAH), à partir des données sous forme disjonctive complète (distance mesurée par le carré de la distance euclidienne usuelle), en utilisant la méthode de Ward comme procédure de regroupement (voir la description plus complète de la méthode en annexe J).

L'intérêt de cette caractérisation des parcours est de pouvoir mesurer l'effet du passage par une mesure sur la probabilité de suivre un parcours plutôt qu'un autre. Concernant les personnes interrogées, elles étaient repérées par la MGI, mais sans être nécessairement passées par des mesures du rectorat. L'ensemble de l'échantillon correspond bien à une population éligible, mais à une partie seulement, du fait de l'insuffisance du repérage. A l'intérieur de cet échantillon, certains sont passés par des mesures, d'autres non. Il était dès lors possible d'utiliser cette différenciation comme permettant une comparaison entre individus traités et individus non traités, pour évaluer l'effet du traitement, pour reprendre le vocabulaire des modèles économétriques. Cette mesure pose toutefois des problèmes méthodologiques délicats. Le principal problème provient des biais de sélection : dans quelle mesure peut-on évaluer l'impact d'une action publique à partir de la comparaison entre un groupe de bénéficiaires et un groupe de non-bénéficiaires ? Peut-on contrôler les caractéristiques respectives de chacun de ces groupes, ou bien le recours à un dispositif relève-t-il de caractéristiques inobservables ? Dans ce dernier cas, la comparaison est biaisée par un effet de sélection des bénéficiaires. L'effet mesuré peut simplement provenir des caractéristiques du public bénéficiaire, et non d'un effet propre de l'action publique.

Un exercice d'évaluation ne pourrait être mené en toute rigueur qu'à partir d'un protocole expérimental, ou à partir d'expériences « naturelles », en tout état de cause en comparant le devenir du groupe test exposé au dispositif MGI, à un groupe témoin, qui n'y aurait pas été exposé, soit volontairement, soit pour des raisons contingentes. Or il n'y a pas de groupe témoin permettant de mesurer les trajectoires en l'absence de dispositif MGI. Certes, certains individus ne suivent pas de mesures MGI, mais cette absence de suivi résulte

d'un « choix » (et non d'une absence d'exposition au dispositif), choix pouvant être fondé en partie sur la mobilisation de ressources privées permettant de se passer du dispositif public.

Pour répondre à ce problème, la solution la plus classique consiste à rendre compte le plus précisément possible des caractéristiques des personnes, afin de contrôler l'effet de l'hétérogénéité de l'échantillon, et d'isoler l'effet de la mesure de l'effet des caractéristiques individuelles (âge, sexe, milieu social, familial, etc.). C'est la solution qu'on a adoptée ici en utilisant des modélisations logistiques binomiales et multinomiales (voir les modèles en annexe K). Cette solution n'est cependant pas tout à fait satisfaisante, parce qu'elle suppose que les variables observées puissent rendre compte de l'hétérogénéité de la population, ce qui semble peu réaliste. Plus fondamentalement, si le fait de recourir ou non à un dispositif ne provient pas d'une distribution aléatoire, ni d'une répartition dans le cadre d'un protocole expérimental, alors le recours renvoie aux décisions des personnes, donc à leurs caractéristiques propres. On dira alors que le recours résulte de variables inobservables. Les comparaisons qu'on réalise entre bénéficiaires et non bénéficiaires sont donc à prendre avec beaucoup de précautions, et ne fournissent au mieux que des indices qu'il faudrait confirmer par d'autres protocoles.

C'est après tout le propre d'un travail méthodologique : inciter à la prudence quant aux résultats qu'ils permettent d'obtenir. Outre les limites indiquées précédemment, terminons par celle que constitue par définition le choix d'un terrain. Celui-ci a nécessairement ses caractéristiques propres qui font obstacle à un travail de généralisation. Le cas de la région des Pays de la Loire est caractéristique de ces limites : c'est une région moins touchée que les autres par les sorties précoces de scolarité, qui comporte une offre de formation plus diversifiée que la moyenne, avec une forte présence de l'enseignement privé sous contrat, de l'enseignement agricole et de l'apprentissage. Il est donc possible qu'un certain nombre de caractéristiques présentées dans ce travail soient liées à des particularités locales. Mais c'est aussi le propre de ce type de politique éducative que d'être liée aux particularités locales. A ce titre, le choix d'une académie aussi particulière n'est pas sans pertinence.

PARTIE II

DE L'ÉMERGENCE DU PROBLÈME À LA CONSTRUCTION D'UNE
POLITIQUE

CHAPITRE 5 : LA QUESTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

La question du décrochage scolaire émerge en France à la fin du XX^{ème} siècle. Le phénomène est objet de préoccupation des acteurs de terrain et suscite des initiatives de praticiens. Qu'en est-il dans la littérature scientifique en éducation ? On a déjà mentionné le contraste important entre l'abondance des travaux nord-américains et la relative rareté des recherches françaises. Le terme lui-même fait l'objet d'un usage différent et on peut constater une différence sensible de préoccupation lorsque l'on compare les travaux nord américains et les travaux français. Dans le premier cas, le terme est utilisé couramment, les interrogations sur sa pertinence sont peu nombreuses, alors qu'en France le terme est assez peu employé, et fait l'objet de critiques récurrentes.

Cette distinction n'est pas liée à la langue de recherche. L'expression française est la traduction littérale de l'anglais *drop out*. D'autres expressions existent (rupture scolaire, interruption précoce de la scolarité, abandon scolaire, attrition scolaire, etc.), parfois privilégiées parce qu'elles sont censées donner au phénomène un contenu plus scientifique, du moins plus neutre en termes de valeurs. Pourtant, même sous ces appellations alternatives, peu de recherches s'intéressent à cette question, hormis quand elle traite des ruptures avant la fin de la scolarité obligatoire. Les travaux en langue française des chercheurs québécois sont à cet égard plus proches des travaux américains que des travaux français. Il ne semble pas qu'il y ait non plus de spécificités « continentales ». Le traitement du décrochage, par la recherche en tous cas, ne semble pas très différent aux Etats-Unis, au Royaume-Uni, aux Pays-Bas, en Suisse, en Belgique ... Il y a, semble-t-il, une spécificité française, spécificité qui serait un élément de validation de l'hypothèse d'un effet sociétal important quant à la construction du problème et son traitement par les pouvoirs publics.

La notion de décrochage scolaire s'est construite aux Etats-Unis. Elle a pris sens dans la configuration particulière du système éducatif américain. Importée dans le contexte français, elle fonde une autre conception, adossée à la question de l'échec scolaire. La

littérature scientifique permet finalement de dégager plusieurs conceptions du décrochage scolaire.

I Le décrochage scolaire aux Etats-Unis.

I.1 Une préoccupation ancienne

La préoccupation autour du problème du décrochage scolaire est ancienne aux Etats-Unis. Sherman Dorn, dans son histoire critique de l'usage du terme, en fait remonter les premières occurrences à la fin du XIX^{ème} siècle. C'est au sein de la communauté des enseignants, ou plutôt de leurs associations (la *National Education Association* notamment) que le terme est utilisé, en lien avec une revendication d'expertise dans un contexte de professionnalisation (Dorn, 1996). C'est toutefois, selon cet auteur, à partir des années 1960 que la notion va se diffuser largement. Les spécialistes en éducation interpellent l'opinion publique sur les interruptions d'étude, et sur la nécessité de développer une analyse des raisons de ces interruptions. Le succès de la notion de décrochage scolaire parmi les experts de l'éducation va être à l'époque rapidement relayée par les médias (Dorn, 1993). Le passage du problème social au problème public est essentiellement assuré par les débats du forum des politiques, du côté des professionnels chargés de la mise en œuvre de la politique éducative. Le décrochage est dès lors défini comme non poursuite d'études secondaires, ou, plus précisément, comme sortie du système secondaire (*high school*) sans certification (*graduation*). D'où l'expression, difficile à traduire en français de « *high school dropout* ». On peut considérer que dès le départ, c'est le croisement d'une conception de l'éducation et d'un impératif politique qui est à l'origine d'une étude scientifique du décrochage scolaire, come l'illustre l'extrait de cet article écrit en 1956 par une responsable d'un district éducatif (Penty, 1956, pp. 1-2) :

“Although different philosophies exist with regard to leaving school before graduation from high school, both the lay public and the teaching profession are becoming increasingly convinced that all educable youth should receive a secondary school education. The Educational Policies Commission of the National Education Association has given full acceptance to the philosophy that if the community and nation are to be strengthened to the maximum, all the sons and daughters of all the people must be appropriately educated by the secondary school.

Leaders in education have become sufficiently concerned about the losses to the individual and to society brought about through early school leaving to study reasons for school drop-out and to take definitive steps designed to reduce it.”

L’auteure fait clairement référence à ce qu’on a désigné comme une convention éducative universaliste, quand elle pose comme un devoir l’éducation secondaire complète de tous les fils et de toutes les filles de la population. Cette conception est associée à un projet politique : il s’agit de renforcer la communauté et la nation au maximum. Ce texte fait écho aux débats de l’entre-deux-guerres sur l’enseignement secondaire. Parmi les « philosophies » en présence, celle de l’école commune (*common school*) s’est imposée contre une conception d’inspiration germanique de filières séparées.

Finalement, dans cet article, la norme d’un enseignement secondaire complet pour tous est présentée comme un acquis partagé au service de l’intérêt collectif. Le fait de quitter le système scolaire sans certification secondaire est perçu un problème public, et la recherche sur les facteurs (*reasons*) du décrochage scolaire comme une voie vers la résolution de ce problème. L’éducation étant la source de puissance et de sécurité, à une époque de guerre froide et de crainte de la menace soviétique, la lutte contre le décrochage passe pour un devoir national. A ces arguments sur la sécurité nationale, vont bientôt succéder ceux de l’emploi. Dans les années 1960 le décrochage scolaire, associé au développement de l’automatisation et des nouvelles technologies, est présenté comme un facteur de chômage. Ainsi, dans le magazine U.S News and World Report, en 1963 :

“A high school education is becoming more important. Each year, it becomes harder for a young person without a high school diploma to get a job. And unemployment among the young is growing”. (cité par Dorn, 1993, p. 364)

Il est intéressant de souligner ce lien établi entre décrochage et chômage des jeunes aux Etats-Unis dès les années 60. On le verra plus bas, pour la France, la préoccupation sur les sorties sans diplôme sera également fortement liée au problème du chômage des jeunes, mais avec vingt ans de décalage.

D’autres problématiques se diffusent largement dans les années 1960 aux Etats-Unis à partir du décrochage scolaire. La pauvreté, la délinquance, sont présentées comme des conséquences du décrochage scolaire des jeunes hommes, tant et si bien qu’on peut considérer que le problème est représenté par un véritable stéréotype : le décrocheur est un jeune homme, souffrant de déficiences psychologiques, dont la destinée est le chômage, la pauvreté et la

délinquance (Dorn, 1993). Par extension, le décrochage scolaire est présenté comme une déviance, et les décrocheurs eux-mêmes comme des individus asociaux. Le décrochage est devenu une véritable « maladie sociale ».

On voit là un paradoxe de la situation du système éducatif américain : d'un côté une volonté clairement affichée de développer une scolarité commune, de l'autre un nombre important d'élèves qui décrochent avant la fin de leurs études secondaires, d'où un effet de stigmatisation important.

I.2 La construction d'une définition

De cette question publique, vont découler une standardisation de la notion par les pouvoirs publics, et un effort de définition en dehors du seul contexte local des Etats-Unis, de la part des chercheurs.

Le Département de l'Education met en place un système de données permettant de connaître le nombre de jeunes décrocheurs. La première estimation nationale date de 1960, mais le système de données ne sera véritablement organisé qu'en 1992. Cet effort de quantification du phénomène implique une définition standardisée. Celle-ci prend nécessairement en compte les caractéristiques du système scolaire américain. Or la question est loin d'être simple. Le système éducatif secondaire américain est en effet extrêmement décentralisé. Ce que recouvre l'expression *high school* n'a pas la même signification partout, et l'âge même de la scolarité obligatoire varie d'un Etat à l'autre. De ce fait, la mise en place d'un indicateur a lui-même une signification politique, en standardisant la notion d'études achevées. Si on reprend les publications du *National Center for Education Statistics* (NCES) du département de l'éducation, on a alors la norme éducative suivante :

"Students normally complete the entire program through grade 12 at age 18"
(NCES, 2007a, p. vii).

Par ailleurs, un indicateur de décrochage valide, ou non, l'existence de programmes de traitement du décrochage permettant d'obtenir une certification secondaire par des cours du soir. Depuis 1971, cette possibilité existe aux Etats-Unis, avec les formations délivrées dans le cadre du *General Education Development* (GED), validées par des certifications appelées couramment GED. Elles sont considérées comme des certifications du secondaire, notamment en termes de droit à l'enseignement supérieur.

D'où cette définition extensive des « décrocheurs » :

“ Status dropouts are persons not enrolled in school who neither completed high school, nor received GED credentials.” (NCES, op. cit., p. 35)

Elle prend donc en compte la possibilité de certifier des études secondaires *a posteriori*, après une reprise d'études, en obtenant le GED. On le verra plus bas, cette définition suscite un regain d'intérêt et de débat sur le décrochage, à partir de la fin des années 1990.

D'un autre côté, les chercheurs américains en éducation vont s'extraire de ce cadre national, pour mettre au point une définition qui ait une portée plus universelle. Ainsi George Natriello définit les décrocheurs :

« students who fail to attend school to the point of completion as defined by local norms » (2003, p. 1602).

Cette approche se veut relative : le décrochage dépend de « normes locales ». Cette norme peut varier, en termes d'âge, mais aussi dans la forme que peut prendre l'achèvement (*completion*) : simple assiduité jusqu'au terme du cursus, validation par un contrôle continu, examen final. Ce type de définition se veut également neutre sur les raisons du décrochage. Il s'agit de l'échec à suivre une scolarité jusqu'à son point d'achèvement, quelle qu'en soit la forme (abandon, exclusion, échec à la certification). C'est bien là l'intérêt de ce qu'on peut désigner comme un effort de « conceptualisation », c'est-à-dire une catégorisation définie, et ayant valeur en dehors d'un contexte particulier. Il y a cependant des non-dits dans cette approche : qu'est ce que « suivre l'école » (*attend school*) ? N'y a-t-il pas des formes de scolarisation plus ou moins « engagées » ? L'autre limite de type de conceptualisation est de catégoriser des personnes : les décrocheurs qui « raccrochent » sont-ils toujours des décrocheurs ? N'y a-t-il pas ici une version pseudo-savante de la construction d'un stéréotype, et, au fond, d'un processus d'étiquetage ? Ce qui est important à ce niveau de notre étude, c'est de souligner la rareté de ces interrogations aux Etats-Unis, même si elles émergent parfois du côté des historiens institutionnalistes (Dorn, 1996). A l'opposé, la littérature scientifique est particulièrement abondante à partir de cette conceptualisation, pour délimiter le phénomène, en dégager les facteurs, ou en étudier les conséquences¹⁹. Cependant il faut souligner que, malgré cet effort de conceptualisation, certains auteurs soulignent le caractère

¹⁹ Pour une présentation en langue française de la littérature nord américaine, voir en particulier Janosz (2000), et Janosz et Le Blanc (2005). Sur l'analyse des facteurs du décrochage, voir le chapitre 7 de cette thèse.

descriptif, et peu formalisé sur le plan théorique des travaux sur le décrochage (Tinto, 1975, Rumberger, 1987).

I.3 Un sujet récurrent de débat public

Au-delà de la période des années 1960, l'expression de décrochage scolaire revient sur le devant de la scène publique américaine régulièrement. Cette dimension cyclique peut être perçue de différentes façons, à des rythmes divers. Ainsi pour Paul Barton, *“every decade in this author’s memory, the “dropout crisis” is discovered anew”* (Barton, 2005, p.6). On pointera ici seulement deux moments de mise en avant du problème du décrochage, dans les années 1980 d'une part, dans les années 2000 d'autre part.

Vingt ans après le pic de publications sur le décrochage qu'avait noté Sherman Dorn dans les années 1960, le débat public sur le décrochage redémarre. Dans les années 1980, au-delà des justifications sur la norme scolaire, une nouvelle préoccupation apparaît, celle des exigences académiques imposées aux élèves. Cette question est en lien avec l'inflexion de la politique éducative visant une amélioration des performances scolaires des jeunes américains. Le problème est mis à l'agenda avec le fameux rapport « *A Nation at Risk* » en 1983. Le système scolaire américain y est présenté comme particulièrement inefficace, notamment par rapport au Japon, alors considéré comme la principale menace pour l'économie américaine. La solution préconisée par les auteurs de ce rapport est la hausse des exigences académiques et l'allongement du temps scolaire. De nombreux experts vont alors souligner les risques de décrochage scolaire si on suit ces recommandations (McDill *et al.*, 1986). Le débat sur l'éducation prend alors une forme particulière, qu'on retrouve encore aujourd'hui. Soit on met l'accent sur les exigences, et on risque de provoquer des ruptures de scolarité, soit on privilégie le maintien dans le système éducatif, au détriment alors de la qualité des apprentissages requis. Ce dilemme peut se traduire en métaphore militaire, quand il s'agit de « mener une bataille sur deux fronts », comme le montre ce texte de Paul Barton :

“The growing demands for high school reform have emphasized the need for higher achievement levels for students who graduate from high school so that they are prepared to either succeed in college or go directly into academically demanding jobs. Although such efforts are important, any reform initiatives that do not also make inroads on the dropout situation can hardly be considered successful. We face a hard battle on two fronts—one to

make high school more rigorous, and the other to keep more students in high school through graduation.” (Barton, 2006).

Du point de vue des conventions éducatives, il y a deux conceptions qui s'affrontent ici : promouvoir les exigences académiques permettant de réussir les études supérieures, voire d'occuper des emplois demandant des compétences élevées, maintenir l'ensemble des élèves dans le cursus secondaire. Ces deux objectifs se rapportent à des conventions différentes, académique et universaliste, et l'orientation du débat éducatif va dans le sens de la recherche d'un compromis entre ces deux conventions.

Dans la dernière décennie, c'est le dénombrement du décrochage qui va être mis au premier plan. Alors que les statistiques du Département de l'Éducation estiment à moins de 10 % la part des jeunes décrocheurs, un certain nombre d'études indépendantes vont populariser l'idée que le phénomène a une ampleur bien plus grande, notamment quand on considère comme décrocheurs les titulaires du seul GED. La « véritable » ampleur du problème est médiatisée à travers une série de proportions souvent reprises²⁰ : un tiers des jeunes, et la moitié de ceux issus des minorités raciales sont décrocheurs. Cette façon très synthétique de désigner le problème en fait même le titre d'un rapport de Paul Barton sur le décrochage pour le *Policy Information Center* : « *One Third of a Nation* » (Barton, 2005). On retrouve cette estimation dans de nombreuses publications, même si elle est très critiquée scientifiquement (Mishel et Roy, 2006). La notion de décrochage prend ici le sens de phénomène caché, elle permet de rendre compte d'un état de crise qu'il faut dévoiler pour dénoncer l'état du système éducatif.

²⁰ Par exemple, Mishel et Roy écrivent : *A recent National Governors Association taskforce report cites these erroneous data, stating: “[We] know that about a third of our students are not graduating from high school....About three-fourths of white students graduate from high school, but only half of African American and Hispanic students do.” This statement reflects an increasingly used but incorrect characterization of the rate of high school graduation calculated from enrolment data reported by school districts and collected by the states and the federal government.*(Mishel et Roy, p. 2)

II En version française : derrière le décrochage, l'échec scolaire

II.1 Emergence du problème et approche critique : une conception française du décrochage scolaire.

Comme aux Etats-Unis, la question du décrochage scolaire va être mise sur la place publique à partir des années 1960 au Canada. Ce faisant, l'expression anglaise *school dropout* trouve sa traduction française dans le contexte québécois : c'est le décrochage scolaire ou les décrocheurs scolaires. L'expression est donc finalement assez ancienne en langue française dans le champ éducatif. Pourtant elle n'aura pendant longtemps aucun écho en France. Ce n'est que dans les années 1990 que le terme fera son apparition. Comme aux Etats-Unis, la notion se diffuse d'abord auprès des professionnels, ceux-ci cherchant un appui légitime auprès de la communauté scientifique. En témoignent deux manifestations : le colloque organisé par l'association La Bouture les 23 et 24 janvier 1998 à Lyon, et intitulé « Les lycéens décrocheurs », et l'Université d'été organisée en juillet de la même année par l'Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud intitulée « Comment repenser l'école à partir de la parole des décrocheurs ». Fait significatif : ces deux manifestations vont se traduire par la publication de deux ouvrages, intitulé respectivement *Les lycéens décrocheurs* pour le colloque de Lyon, et *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation* pour l'Université d'été de l'ENS.

La Bouture est une association créée en 1996 par deux enseignants grenoblois, Marie-Cécile Bloch et Bernard Gerde, et qui se donne comme champ d'intervention le décrochage scolaire. Cette structure monte en janvier 1998 un colloque international à Lyon où interviennent des professionnels de l'éducation, des membres de l'administration de l'Education nationale, mais aussi des sociologues et chercheurs en éducation (Dominique Glasman, Michèle Guigue, Sylvain Broccolichi, Patrick Rayou, Jean-Yves Rochex, Michel Develay, entre autres), et des chercheurs d'autres pays. Si d'emblée une définition est présentée, le ton des interventions est toutefois circonspect quant à la pertinence du terme pour désigner un problème social. Dans le programme du colloque, les décrocheurs sont définis comme ceux qui « *abandonnent leurs études sans avoir terminé le cycle engagé, sans avoir le diplôme le sanctionnant* ». Pourtant le phénomène est présenté par les organisateurs comme un « *impensé institutionnel et scientifique* ». Il y a donc un enjeu dans l'engagement associatif de La Bouture : la reconnaissance d'un problème jusque là laissé dans l'ombre. Et

la présence des chercheurs est ce qui pourrait permettre de faire entrer le terme décrochage dans le vocabulaire scientifique des chercheurs français en éducation, et, de ce fait, de lui donner une légitimité. En réalité, certaines interventions à ce colloque le montrent bien (Broccolichi, Poulet), il y a, en quelque sorte « en amont » du décrochage, d'autres désignations qui font l'objet d'une attention soutenue en France depuis le début des années 1980 : jeunes non qualifiés, sortants sans diplômes. Ces désignations ramènent plutôt aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes. Elles mettent au premier plan ce qui signale les individus sur le marché du travail (la qualification, le diplôme), sans faire référence à l'expérience scolaire attachée à l'absence de certification. Sous cet aspect, le terme décrochage vise à replacer l'école au cœur du problème. Le décrochage manifeste un hiatus ou une rupture entre l'école et une partie de la jeunesse. Il est significatif que les personnes concernées soient désignées comme des élèves, comme des lycéens : les « lycéens décrocheurs ». D'ailleurs un des enjeux affichés par le colloque est le « raccrochage », en particulier dans des dispositifs spécifiques. En effet le projet de La Bouture est alors la création d'un établissement expérimental, établissement qui verra effectivement le jour sous le nom de Collège Lycée Elitaire Pour Tous (CLEPT) en 2000. En bref, la figure du jeune non qualifié renvoie au chômeur, celle du décrocheur à celle de l'élève en difficulté. Cependant, comme on l'a dit plus haut, les contributions scientifiques à ce colloque restent prudentes sur l'usage du terme, et cette prudence va amorcer une méfiance durable vis-à-vis de la notion de décrochage. Trois points essentiels émergent des interventions des chercheurs.

Le premier est la dénonciation de la catégorisation qu'implique le qualificatif de « décrocheurs ». Derrière cette catégorisation, il y a l'illusion d'une structure dualiste, où on peut distinguer deux populations, étanches entre elles : les décrocheurs d'un côté et les élèves qui vont jusqu'au terme de leur scolarité de l'autre. Cette séparation est proche d'une conception du social qui s'est largement développée dans les années 1990, dans les discours politiques (le thème de la « fracture sociale » de la campagne présidentielle de 1995), mais aussi dans certaines approches de l'économie du travail (théorie de la segmentation, modèle *insiders / outsiders*) : la société est duale, elle est la juxtaposition d'inclus et d'exclus. Les intervenants du colloque de Lyon s'appuient sur la critique sociologique de cette conception (Bourdieu et Champagne, 1993, Castel, 1995) pour la transposer au monde scolaire. A la manière de Castel quand celui-ci critique la notion d'exclusion, parce qu'elle occulte la menace de précarisation qui pèse sur l'ensemble de la société salariale, cette approche du décrochage récuse la pertinence de la séparation entre les décrocheurs et les élèves assidus. Il

y a un véritable continuum qui place les décrocheurs à un point de distance extrême vis-à-vis des formes scolaires. Mais il est vain de vouloir à tous prix différencier ces élèves de ceux qui, bien que proches de ce point de rupture, restent à l'école. Ces derniers sont les décrocheurs de l'intérieur, c'est-à-dire ceux qui renoncent au travail scolaire (Bonnéry, 2003).

Sylvain Broccolichi (1998) propose d'ailleurs de reprendre le concept de désaffiliation proposé par Robert Castel pour désigner le processus de décrochage. Comme pour la catégorie des « exclus » dans le champ du social, celle des « décrocheurs » est une construction qui maintient l'illusion que le problème est circonscrit à une petite partie bien identifiée du public. En réalité, de la même manière que les individus les plus fragiles socialement peuvent basculer dans l'exclusion, les élèves en difficulté plus ou moins importante, mais qui restent dans le système éducatif, peuvent décrocher à la suite d'un événement familial, ou d'une élévation de l'exigence scolaire après le passage en classe supérieure. Si on prend en compte cette rupture comme événement pouvant concerner un grand nombre d'élèves, alors ce ne sont pas les « décrocheurs » qui doivent faire l'objet de recherches, mais le décrochage lui-même (Guigue, 1998). Il n'y a donc pas lieu de légitimer une catégorie particulière. Dans cette optique, Dominique Glasman peut-il dire :

« Il pourrait ne pas y avoir de différence radicale entre ceux qui décrochent en s'esquivant du lycée et ceux qui, démobilisés, décrochent sur place ; ... » (Glasman, 1998, p. 13)

Et même, de manière plus radicale encore, pour Sylvain Broccolichi :

« A la limite, on peut dire que la plupart des élèves décrochent partiellement à un moment ou à un autre de leur scolarité au moins vis-à-vis de certaines disciplines et/ou de certains enseignants. » (Broccolichi, 1998, p. 51)

Le terme de décrocheur n'est pas pertinent, le fond du problème est la mobilisation (ou non) de l'élève, et c'est le deuxième point soulevé par les chercheurs. Par rapport à la caractérisation reposant sur le décrochage, qui place le problème dans le rapport à l'institution (être à l'école ou pas), cette caractérisation du décrochage insiste sur ce qui se passe à l'intérieur de l'institution, elle replace la question du décrochage au cœur de l'école. Lors du colloque de Lyon, deux approches différentes de la mobilisation peuvent toutefois être distinguées. Pour la plupart des intervenants, la mobilisation fait référence au rapport au savoir. On trouve cette référence dans les interventions de Jean-Yves Rochex et de Michel Develay bien sûr, mais aussi celles de Dominique Glasman et Sylvain Broccolichi. Si l'élève

décroche, c'est qu'il y a perte de sens du travail scolaire, celui-ci ne s'inscrit pas dans un rapport au savoir, mais n'est qu'une suite de tâches prescrites, parcellaires et sans lien avec un véritable apprentissage. Michèle Guigue fait référence, quant à elle, au « métier d'élève », et rapproche le décrochage du « *burn out* » dans l'entreprise. Les facteurs de décrochage seraient alors analogues à ceux de la souffrance au travail, mis à jour par l'analyse psycho dynamique du travail de Christophe Dejours, c'est-à-dire une organisation du travail génératrice d'ennui et de peur.

Le troisième point porte sur la prise en compte du temps. Si la démobilisation peut aboutir à la sortie du système éducatif à un point donné du parcours scolaire, alors le décrochage est un processus, et non plus une situation à un moment donné. C'est en tous cas ce processus qui doit être interrogé, parce que c'est là que se situent les interactions, les facteurs cumulatifs, la construction de rôles, bref, tout ce qui va concourir à mener l'élève de la difficulté scolaire à la sortie sans qualification, en passant par la démobilisation, l'absentéisme, etc. Tant bien même que ce processus n'aboutit pas à la rupture scolaire, il peut malgré tout être qualifié de décrochage : c'est le « décrochage de l'intérieur »²¹, celui qui n'est pas rendu visible par le départ de l'élève, mais qui se traduit véritablement par l'absence de l'élève en tant qu'acteur de ses propres apprentissages. Le jeune est formellement présent, mais au fond, il n'est plus là en tant qu'élève. C'est donc au niveau de la relation entre l'élève et l'apprentissage que se situe le problème : le décrochage scolaire serait avant tout un décrochage du travail scolaire, un décrochage de l'apprentissage scolaire. Au fond, l'approche en termes de décrochage ne serait qu'un avatar de la question plus large de l'échec scolaire.

On retrouve les mêmes analyses à l'Université d'été de l'ENS. De manière significative, dans le titre de l'ouvrage tiré des actes de cette manifestation, le terme de décrocheurs a disparu, au profit de « jeunes en rupture scolaire ». Il est vrai que les responsables de cette publication sont des universitaires, à la différence de la publication des actes du colloque de Lyon, réalisée par l'association La Bouture. Ainsi s'installe un écart entre chercheurs et praticiens, les seconds adoptant un terme qui sera toujours considéré avec circonspection par les premiers. Pour ceux-ci, la catégorie pertinente est la « difficulté scolaire », voire l'« échec scolaire ». Et tous les chercheurs intervenant à l'Université d'été désignent le problème à partir de ces catégories. Les élèves en rupture sont des élèves en

²¹ Comme pour la critique de la catégorisation des « décrocheurs », on peut reconnaître ici la filiation bourdieusienne, à travers la transposition de l'expression « exclus de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1993)

difficulté, en échec, etc. Ainsi, pour Ana Vasquez-Bronfman, à propos de ceux qui sont en risque de décrochage :

«... jusque dans les années 70, les élèves qui échouaient n’achevaient pas leurs études et quittaient l’enseignement en cours de route, tandis qu’aujourd’hui, ils y restent jusqu’à la fin du collège.» (Vasquez-Bronfman, 2000, p. 32)

Michèle Guigue fait dans son intervention une distinction qui permet de situer le regard des experts en éducation par rapport au regard « institutionnel » :

« Le décrochage pour ceux qui étudient l’école en allant observer ce qui se passe dans les classes, qu’ils soient psychologues ou sociologues, c’est l’attitude de l’élève qui, présent physiquement, a la tête ailleurs, rêve, somnole, joue avec sa gomme, sa règle ... [...] C’est ce que certains appellent le décrochage de l’intérieur (drop in). D’un point de vue institutionnel, le décrochage est l’arrêt d’un cursus en cours, c’est-à-dire avant qu’il ne soit terminé, ou bien avant l’obtention du diplôme qui lui correspond. » (Guigue, 2000, pp. 60-61) Il y a donc une spécificité du décrochage tel qu’il est étudié par la psychologie ou la sociologie de l’éducation. Le décrochage tel qu’il se constitue comme catégorie de recherche est d’abord un ensemble de comportement *in situ*. C’est cette conception du décrochage « à la française » qui va dominer dans l’approche des chercheurs en éducation en France.

II.2 Une légitimité scientifique problématique

Cependant, on ne peut être que frappé de la faible part de la littérature scientifique en France consacrée à ce sujet, au-delà des deux manifestations scientifiques précédemment citées. Une bonne part des publications de ces dernières années provient de l’appel d’offre interministériel sur la déscolarisation de décembre 1999. Et encore sont-elles marquées par la délimitation de la déscolarisation aux jeunes de moins de 16 ans, soumis à l’obligation scolaire. D’où la distinction entre déscolarisation et décrochage : dans le premier cas, il s’agit d’un manquement à la norme de droit (l’obligation scolaire), dans le deuxième cas, c’est la norme sociale, en l’occurrence une scolarité achevée, qui sert de point de référence. Il y a en général une assez grande méfiance vis-à-vis de concepts considérés comme « étrangers » à la recherche en éducation française, à la différence de la notion d’échec scolaire. Cette approche critique peut être particulièrement illustrée par les réactions de certains chercheurs à l’utilisation du concept de « déscolarisation » par l’institution scolaire, au début des années

2000, au moment de la mise en place des recherches répondant à l'appel d'offre interministériel. On pourrait aisément transposer ces critiques à la notion de « décrochage ».

Trois séries de critiques peuvent être relevées :

La **stigmatisation**. La catégorisation permet de dessiner les contours d'une population à risque qu'il convient de repérer, parce qu'elle menace l'ordre social : « *Il ne s'agit donc pas tant d'un problème scolaire que de la reformulation d'un problème social qui prend forme dans un contexte où l'idéologie de l'insécurité occulte la question de l'insécurité sociale, autrement plus réelle et violente. Ces nouveaux barbares que seraient les déscolarisés composent la figure revisitée de ceux qui, au XIX^{ème} siècle, étaient considérés comme dangereux parce que laborieux.* » (Proteau, 2003, pp. 101-102).

La **simplification**. Instituer le décrochage comme catégorie n'est pas pertinent parce que cela amène à rassembler sous une même dénomination des réalités diverses. « (...) *l'usage de la notion de "déscolarisation", loin d'être stabilisé et précis, est celui d'une notion "attrape-tout" servant à désigner des réalités hétérogènes et peu comparables (...)* » (Millet et Thin, 2005, p. 9)

L'**ignorance des causes**. Focaliser la recherche sur le décrochage aboutit à masquer les causes profondes du phénomène. « *Le contexte de production scientifique de l'ensemble de cette littérature permet d'en comprendre les inclinations, et en particulier sa tendance à ignorer ou à placer au second plan les contextes sociaux ou institutionnels dans lesquels s'originent les trajectoires de "déscolarisation" et les étiquetages qui en sont partie prenante* » (Geay, 2003 b, p. 38).

Au fond, il y a un enjeu en termes de problématisation de la question scolaire. Alors que la question scolaire a été construite très progressivement comme la question de l'échec (Ravon, 2000), l'émergence des notions de décrochage et de déscolarisation viserait à transformer cette problématique : « *le glissement de la catégorie d'échec scolaire à celle de déscolarisation n'est pas neutre. L'école n'échouerait pas à transmettre des connaissances (échec scolaire), elle serait désertée (déscolarisation) par des élèves qui cumuleraient des caractéristiques les définissant comme une catégorie à risque (...).* » (Proteau, 2003, p. 102). Rares sont ceux qui voient dans ce glissement une évolution vers une meilleure prise en compte des difficultés de l'élève et les liens avec son environnement : « *De ce point de vue, parler de « décrochage » et de toutes les connotations dont l'acclimatation du terme s'est accompagnée (démobilisation, retrait, etc.), c'est prendre en compte de façon plus précise la*

réalité de l'échec scolaire, de ses modalités, de ses conséquences. Mais il y a plus : parler de décrochage, de déscolarisation, cela permet d'articuler plus directement, dans les représentations, le dedans et le dehors de l'école ; c'est une manière de dire les difficultés d'un élève en les rapportant sans intermédiaire à leurs origines et à leurs conséquences sociales. (...) avec le terme de décrochage, c'est, pourrait-on dire, l'intrication profonde du scolaire et du social qui est affichée dès la désignation du problème, dès le travail de dénomination » (Glasman, 2004 p. 17). Cette approche, qui n'est pas sans fondement, aura finalement peu de succès académique, et la problématisation en termes d'échec scolaire reste dominante aujourd'hui en France.

Dans le contexte français, la notion d'échec scolaire est ce qui permet de montrer les limites d'un régime d'éducation largement fondé sur une convention académique. Elle permet de dénoncer le fonctionnement d'un système sélectif, en attirant l'attention sur les compétences scolaires elles-mêmes, et sur l'importance de leur acquisition dès le début des parcours scolaires. Le décrochage dans cette conception n'est qu'un symptôme, un épiphénomène. D'une manière plus générale, on voit se distinguer à travers ces travaux, aux Etats-Unis comme en France, plusieurs conceptions du décrochage scolaire.

III Des conceptualisations différentes du côté des sciences sociales : un état, un processus, une construction politique

On peut schématiser les différences d'approches du décrochage scolaire à partir de deux oppositions. La première porte sur l'opposition acte / processus. C'est une opposition assez classique en sciences sociales : d'un côté le fait social défini comme réalité objective, indépendamment des personnes, à la manière d'E. Durkheim, de l'autre le fait social construit à partir d'un ensemble d'interactions (Ramognino, 2004). Selon le premier point de vue, le décrochage peut être ainsi défini comme une situation objective, clairement identifiable, et dont la fréquence peut faire l'objet d'une mesure quantitative. Dans cette acception du terme, le décrochage n'est pas défini a priori par une série de facteurs ou de motivations individuelles. Il constitue un fait social par sa régularité dans une collectivité donnée, au-delà des explications contingentes à chaque situation individuelle²². Selon la conception opposée,

²² On peut reconnaître ici les règles que se donne Emile Durkheim pour définir un fait social. Ce n'est peut-être pas tout à fait un hasard si Vincent Tinto, un des rares chercheurs américains à avoir proposé une formalisation théorique du décrochage scolaire, revendique cette filiation durkheimienne, même si cette modélisation repose sur l'idée de processus (mais pour Tinto le processus est ce qui permet de « prédire » le décrochage).

le décrochage scolaire ne peut être pensé en dehors des perceptions, des attitudes, des comportements qu'ont les acteurs sociaux en situation. S'arrêter au « passage à l'acte » relève de l'illusion scientifique et occulte les ressorts d'un processus qui ne peut s'identifier à son seul repérage institutionnel. Cette opposition est idéal-typique. On peut concevoir des positions intermédiaires, plus fragiles du reste sur le plan scientifique. De nombreuses études américaines par exemple affirment le caractère processuel du décrochage, mais utilisent une version « objective » de la notion dans les dimensions empiriques de leurs travaux, quand il s'agit d'opérationnaliser le concept. Dans ce cas, la notion de processus renvoie plutôt à la modélisation des différentes étapes du décrochage.

La seconde opposition porte sur le statut du décrochage scolaire comme objet d'études. S'agit-il d'un concept scientifique ou est-ce seulement une catégorie institutionnelle, non pertinente pour comprendre ce qu'elle est censée représenter ? Même si tout le monde s'accorde sur le caractère historiquement situé du problème, il n'y a pas consensus sur l'autonomie de l'objet par rapport aux constructions institutionnelles, et donc sur la scientificité d'une conceptualisation du décrochage scolaire. Pour la majorité des auteurs, le décrochage est un problème « réel » : qu'il soit acte ou processus, on peut définir le décrochage indépendamment de son repérage institutionnel. Il peut donc faire l'objet d'une conceptualisation. Pour quelques auteurs cependant, le décrochage scolaire est une construction sociale et politique qui occulte la réalité des rapports sociaux. Sa définition est avant tout un enjeu pour délimiter la sphère d'action de champs professionnels en construction, et la désignation de catégories à risque. Ce n'est donc pas une catégorie scientifique, et son usage par les acteurs doit faire l'objet d'une approche critique de dévoilement. Il y a donc derrière cette illusion des catégories institutionnelles, une réalité objective, celle des rapports sociaux. Dans cette perspective, on peut focaliser l'attention sur la désignation des publics et les opérations de catégorisation, soit à partir des interactions entre le public et les professionnels (processus d'étiquetage), soit à partir de la construction de dispositifs, de champs professionnels, etc., ces deux approches n'étant d'ailleurs pas exclusives.

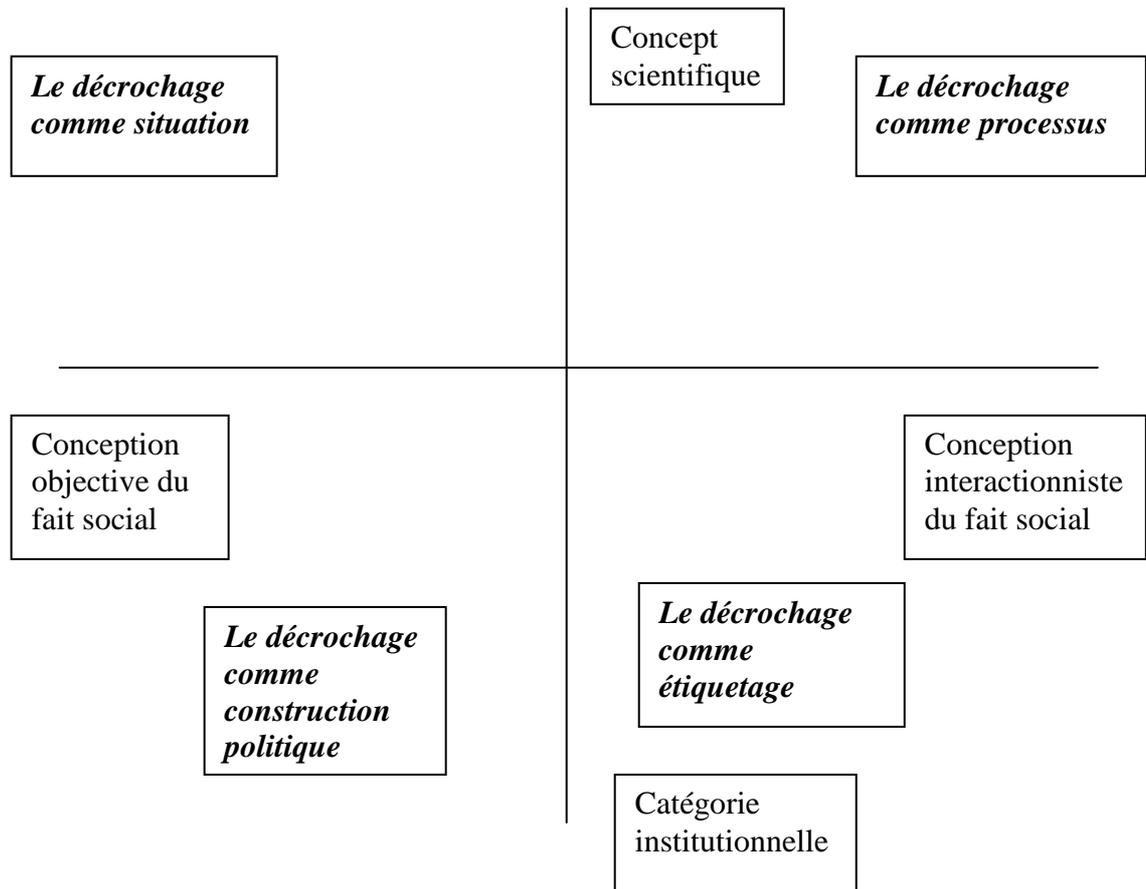
A partir de ces deux axes, on peut donc distinguer quatre approches :

- Le décrochage comme situation ;
- Le décrochage comme processus ;
- Le décrochage comme étiquetage ;

- Le décrochage comme construction politique.

On peut figurer ces trois positions de la manière suivante :

Figure 3 : quatre approches du décrochage scolaire



Reprenons chacune de ces catégories.

Le décrochage comme situation

Si on met l'accent sur le décrochage comme situation à un moment donné, il peut être défini comme une non-poursuite d'études alors que celle-ci est prescrite par la loi ou les conventions sociales, selon la définition de Natriello donnée plus haut.

Le croisement des deux critères de la norme et de l'inachèvement définit un périmètre où la notion de décrochage prend sens : la scolarité obligatoire bien sûr, mais aussi

celle qui, au-delà de l'obligation légale, est considérée comme minimale au regard de la norme sociale. Concrètement cela recouvre dans les pays développés, la scolarité primaire bien sûr, mais aussi la scolarité secondaire complète. C'est cette approche qui est dominante comme nous l'avons vu dans la littérature anglo-saxonne. L'indicateur d'achèvement est généralement la certification de fin d'études, que celle-ci prenne ou non la forme d'un diplôme.

La référence aux conventions sociales implique par ailleurs la reconnaissance du caractère relatif du décrochage : il n'a de sens que dans un contexte donné, celui de la massification de l'enseignement secondaire (si on prend comme critère l'achèvement de la scolarité secondaire).

Cette définition présente l'avantage de dépasser une distinction délicate entre deux sources potentielles de décrochage : les abandons « volontaires » et les exclusions²³. Ce problème est particulièrement important dans les systèmes scolaires pratiquant couramment l'exclusion comme forme de gestion de la discipline scolaire, sans que l'institution n'ait obligation à trouver une solution pour les élèves exclus : ainsi, en Angleterre, les problèmes de non scolarisation ont été fortement liés aux pratiques d'exclusion des établissements scolaires, jusqu'à ce que la réforme de 1997 n'impose aux autorités éducatives de proposer une solution de rescolarisation aux élèves exclus (Blaya, Hayden, 2003). Or il est clair que la distinction n'est pas fondée conceptuellement : un abandon « volontaire » peut résulter de sanctions précédemment subies, et inversement un élève peut être exclu pour des comportements qui relèvent de l'abandon scolaire (Broccolichi, 1998a).

Dans cette approche, le critère de non certification vise avant tout à donner une définition opérationnelle permettant une mesure statistique. Et c'est d'ailleurs sur cette dimension quantitative que porte une bonne partie des débats académiques récents sur le décrochage aux Etats-Unis, de nombreux chercheurs mettant en doute la fiabilité des données fournies par l'administration fédérale du Département de l'Education (Sum *et al.*, 2003, Kaufman, 2004, Barton, 2006). Une première dimension politique, et qui n'est pas sans poser problème, est donc celle du repérage des décrocheurs. Cette approche quantitative permet de mettre en évidence des évolutions, des inégalités selon des caractéristiques individuelles ou contextuelles, et autorise une analyse en termes de « facteurs de risque ». Elle n'est donc pas exclusive d'une recherche de causes en amont : au contraire puisque toutes les études

²³ Cependant, certains auteurs considèrent cette assimilation comme une source de biais dans l'estimation des facteurs de décrochage. Voir par exemple, Tinto, 1975.

s'accordent sur l'importance des premières années de scolarité sur le risque de décrochage, et donc sur le fait que le décrochage résulte d'un processus de long terme (Rumberger, 2004a). Mais c'est à ce niveau que se situe la ligne de partage avec la seconde approche. Si le décrochage est le résultat d'un processus, ne confond-on pas alors le problème avec son symptôme ?

Le décrochage comme processus.

Ici le décrochage n'est plus un événement qui intervient à un moment donné, à la suite de facteurs qui peuvent être en œuvre depuis longtemps, dans le cadre d'un processus évolutif. Il est le processus lui-même. Et il commence tôt. Les travaux de Sylvain Broccolichi (Broccolichi, 1998b), Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex (Bautier et Rochex, 1997), ainsi que ceux de Stéphane Bonnéry (Bonnéry, 2003) montrent l'importance du décrochage cognitif dès la scolarité primaire. Ces premières expériences vont créer une forme d'interaction spécifique entre le maître et l'élève : l'élève ne répondant pas aux exigences d'apprentissage sera traité comme élève en difficulté, le jugement sur celui-ci portant sur les efforts fournis et non les performances cognitives réelles. Il peut alors s'établir une relation satisfaisante pour l'élève qui montre de la bonne volonté dans un travail scolaire adapté comme pour l'enseignant qui valorise le bon rapport à la norme scolaire, relation fondée au fond sur des bases affectives (l'élève aime bien le maître parce qu'il est gentil, et réciproquement). Mais il y a derrière cette relation un malentendu socio-cognitif : le travail scolaire n'est pas orienté par un « rapport au savoir ». Le malentendu éclate quand l'élève passe au collège et qu'il est confronté à ses lacunes scolaires. Malgré ses efforts éventuels, ses résultats deviennent insuffisants. Cette situation n'est pas tenable pour l'élève. Travailler et faire des efforts sans en obtenir de résultats ne peut être interprété que de deux manières par l'élève : soit sa propre incapacité, soit l'hostilité de l'institution scolaire. C'est évidemment la deuxième réponse qui sera choisie, parce qu'elle ouvre la possibilité de se valoriser ailleurs que dans la performance scolaire, notamment auprès des pairs, dans l'opposition à la forme scolaire. On entre alors dans un processus de désengagement et de remise en question de la norme scolaire, qui peut se traduire sous différentes formes, et qui peut aboutir au final à la rupture scolaire. Le thème du malentendu cognitif a été également utilisé pour analyser les difficultés de passage entre collège et lycée (Broccolichi, 1993), et entre lycée et université (Beaud, 2003).

Si le processus se déroule entre l'élève et l'institution scolaire, son origine réside dans le décalage entre la culture familiale et le monde scolaire. Ce sont les catégories les plus démunies sur le plan culturel qui sont soumises au risque de voir leurs enfants décrocher. Langage, valeurs et références culturelles éloignent le monde populaire d'une école qui fonctionne avant tout pour les plus dotés culturellement (Bernstein, 1975 ; Bourdieu et Passeron, 1970). Au final, on peut considérer que le décrochage scolaire n'est que la forme visible d'une question sociale débordant largement le seul cadre de l'école (Millet et Thin, 2005).

Dans ce cadre, il n'est pas spécialement pertinent de « repérer » une catégorie particulière. L'enjeu politique est d'assurer dès le départ les conditions permettant à tous de donner sens à l'expérience scolaire. Il n'est pas question ici d'aborder le contenu de ce type de politique, l'important étant de pointer la façon de poser le problème : le décrochage n'est qu'un symptôme, la vraie question est celle de l'échec scolaire, il faut donc assurer la réussite de tous dès le départ.

Le décrochage comme construction politique

Face aux problèmes de définition du décrochage scolaire, certains auteurs considèrent que le caractère indéterminé du concept participe à son émergence dans le champ des politiques éducatives. C'est parce qu'elle a vocation à rassembler des publics divers que la notion de « déscolarisation », par exemple, ouvre un espace flou (Geay, 2003 a). Il s'agit au fond de catégoriser tous ceux qui se retrouvent à la marge du processus de massification scolaire. Le décrochage scolaire, dans cette optique, peut être approché comme une construction institutionnelle reposant sur le repérage de ces élèves en marge, même si cette situation marginale procède de situations très diverses. Ils ont en commun d'être en « difficulté » du point de vue de l'institution scolaire. Un autre point commun peut-être : leur incapacité à « jouer » des normes scolaires, incapacité liée à leur distance à ce système, comme le montre l'analyse des statistiques de l'absentéisme scolaire (Meunier, 2002). Ne sont pas repérés tous les élèves absentéistes, en particulier ceux qui « passent » les différents filtres de l'institution qui transforment l'absentéisme en décrochage. De fait, le public concerné est issu des catégories les plus défavorisées socialement et culturellement.

Cette catégorisation en termes de décrochage, de rupture, etc. représente une institutionnalisation nouvelle d'une question ancienne, celle des publics « difficiles ». Du

coup différents champs professionnels se positionnent comme experts, avec des points de vue différents, sinon divergents. On y retrouve bien sûr les professionnels de l'éducation spécialisée, de l'orientation, du travail social, mais aussi les nouveaux champs professionnels nés à partir des questions de l'insertion professionnelle des jeunes. Il est remarquable que les différents intervenants se situent plutôt dans des dispositions dominées de leur espace professionnel. Ainsi, CPE et psychologues scolaires se trouvent plutôt en marge d'un système scolaire où la fonction « noble » est celle de l'enseignant. Ces professionnels interagissent pour définir la « bonne » posture sur le décrochage, et, par leurs actions, structurent un ensemble de dispositifs, d'actions, de représentations sur le phénomène. Il y a donc une double action de construction, par le haut (décideurs), et par le bas (« terrain »), de la question du décrochage scolaire, pour en faire une « *nouvelle catégorie de pensée et d'action administrative et professionnelle* » (Meunier, Proteau, Thiaudière²⁴, 2004, p.74).

Une telle approche donne nécessairement une dimension fonctionnelle à la notion de décrochage. La notion n'existe pas simplement en elle-même, encore moins comme catégorie scientifique : elle existe pour organiser une forme d'action. Celle-ci consiste dans le traitement, par le système éducatif, des conséquences de la précarisation du monde du travail et des dysfonctionnements de la démocratisation quantitative du système scolaire. Ainsi Bertrand Geay peut-il écrire :

« Aux formes anciennes de médicalisation de l'échec scolaire s'ajoute ainsi toute une série de nouveaux dispositifs qui ne peuvent le plus souvent proposer qu'un « accompagnement » de la sortie d'école, qu'un encadrement de la déscolarisation vers le monde du travail ou vers les institutions qui en seraient les meilleures antichambres. Plus que d'outils de « lutte contre la déscolarisation », les professionnels ne disposent dans la plupart des cas que d'instruments permettant une « sortie » légitime du système d'enseignement. Que l'on se place du côté des établissements scolaires ou du côté des lieux de résidence, c'est finalement l'impératif d'une certaine mise en ordre social qui semble s'imposer avant tout. »

(Geay, 2003a, p. 26)

Il est clair que dans cette perspective critique, le problème n'est plus le décrochage, mais le fonctionnement de l'ensemble de l'institution scolaire, voire de l'ensemble de la société. Mais cette approche est mobilisée comme ressource critique dans la mise en œuvre de politique éducative. A ce titre, bien qu'indirectement, elle participe aux opérations de

²⁴ En réalité les auteurs parlent ainsi de la « déscolarisation », et non du décrochage scolaire. Leur position sur l'institutionnalisation laisse supposer qu'on pourrait transposer leur réflexion au décrochage scolaire.

légitimation/dé légitimation sur lesquelles repose la sélection de réponses données par l'action publique aux problèmes considérés comme tels.

Le décrochage comme étiquetage

Cette dernière conceptualisation n'est pas très éloignée de la précédente, et repose comme dans la troisième conceptualisation sur un ensemble d'interactions.

Celles-ci peuvent intervenir très tôt, dans la perspective du repérage des élèves en difficulté scolaire. Dans ce processus, l'identification de l'élève comme étant « à problème » joue un grand rôle. On a ici une illustration des effets de la stigmatisation, du labelling, déjà largement analysé dans un cadre scolaire (Rist, 1977). Les opérations de jugement de la part des enseignants peuvent générer des phénomènes de prédictions auto-réalisatrices. Des élèves considérés comme posant problème peuvent faire l'objet d'un marquage social qui les incite à entamer une carrière déviante. On peut même considérer que le repérage d'élèves à risques, sur la base des performances cognitives, peut accentuer le problème : si le système scolaire est fondé essentiellement sur la notion de performance cognitive, celui qui est jugé faible ne peut que, à un moment ou un autre, abandonner ce système (Blaug, 2001).

La question de la construction sociale et politique des phénomènes pose des problèmes délicats. D'un côté, tout phénomène social est le résultat d'une construction sociale, et il est donc trivial de considérer que tel ou tel phénomène relève plus d'une construction qu'un autre. De ce point de vue, considérer la catégorie « échec scolaire » comme plus légitime que la catégorie « décrochage scolaire » ne tient pas. L'échec scolaire est aussi le résultat d'une construction, à partir de l'intérêt porté par la psychopédagogie aux enfants mis en marge de l'école élémentaire, pour finalement entrer dans le débat public avec la diffusion des analyses de la sociologie critique des inégalités sociales face à l'école (Ravon, 2000) Il est également difficile de considérer les problèmes publics comme des artefacts de langage, dont le chercheur aurait seul la clé. Après tout, le discours scientifique est lui-même le résultat d'une construction : si le caractère construit rend complètement arbitraire un discours, pourquoi telle ou telle approche scientifique serait légitime ou illégitime ? Mais d'un autre côté, il est impossible de récuser le caractère construit du décrochage scolaire. Personne ne soutient que ce problème puisse apparaître spontanément, à la suite d'une découverte de ce qui était jusque là voué à l'ignorance. Au minimum, les chercheurs reconnaissent l'impact des changements de normes, notamment des normes de scolarisation complète. Mais on le verra plus loin, la

reconnaissance de ce lien n'est pas suffisante pour mettre à jour les conditions d'émergence du problème. Il y a bien une construction sociale et politique de la question du décrochage scolaire, et cette construction, dans le cadre de la société française, reste à interroger. Cependant la position adoptée ici n'est pas de considérer cette construction comme un effet de discours visant à cacher une réalité sociale, mais plutôt comme le résultat d'un processus dans un cadre institutionnel donné : le système éducatif français. Ce cadre institutionnel est soumis à des tensions, les acteurs y poursuivent des stratégies, y mobilisent des ressources, y compris cognitives, bref, ce cadre se transforme et laisse apparaître (ou non) des questions nouvelles.

On adoptera ici une démarche constructiviste au sens où ce qui se construit est doté d'une certaine consistance, et n'est pas qu'un effet rhétorique. Cette approche permet de s'éloigner de la position selon laquelle une construction sociale cache toujours quelque chose qui serait plus « réel » que la construction elle-même. On peut en effet considérer comme réductrice l'idée selon laquelle le décrochage scolaire ne serait qu'une notion visant à masquer les « vrais » problèmes de l'école, par exemple l'inadaptation de celle-ci aux enfants des classes populaires. On ne conteste évidemment pas la fécondité des analyses de la distance entre système scolaire et culture populaire, mais on souhaite ici séparer clairement l'objet d'étude d'une part, objet qui est construit socialement et qui s'objective à travers des discours, des mesures, des publics, etc., et les analyses de son émergence d'autre part, dont on suppose par hypothèse qu'elles doivent prendre en compte une pluralité de dimensions qu'on ne peut rabattre à un seul et unique modèle explicatif. Une approche constructiviste autorise également à ne pas considérer l'hétérogénéité des conduites comme une réfutation de la réalité des objets institutionnels sensés les contenir. On rejoint ici la conception de Philippe Corcuff, quand celui-ci dit, à propos de l'évaluation :

« Ne pas déduire automatiquement de l'utilisation d'un même mot une identité de pratiques ne signifie pas ne pas prendre en compte le travail social contribuant à donner une certaine consistance – éventuellement sur un mode hétérogène – à ce mot. Ainsi tout un ensemble d'institutions et de règles juridiques constituent des objectivations bien réelles qui participent, avec l'émergence de milieux professionnels et de techniques propres, à la consolidation d'un domaine spécifique. » (Corcuff, 1993)

Dire qu'un dispositif de traitement du décrochage scolaire regroupe des jeunes dont les problèmes sont différents ne signifie pas, d'une part que ce dispositif n'a aucune réalité, et d'autre part que ces différences sont incommensurables. On peut tout à la fois repérer de l'hétérogénéité, analyser le travail de mise en forme que les acteurs réalisent pour réduire

cette hétérogénéité, et pour construire une consistance à travers des mots et des dispositifs, et enfin montrer en quoi ce travail de construction entre en tensions avec d'autres objets institués et, finalement en quoi il peut rester ou non inachevé. Le décrochage scolaire fait partie de ces constructions qui peuvent être centrales dans un contexte sociétal donné (par exemple les Etats-Unis de la seconde moitié du XXème siècle), et marginales dans d'autres contextes (par exemple la France il y a encore quelques années). On a en quelque sorte un exemple de construction sociale inachevée, sans que cet inachèvement soit a priori une preuve d'irréalité. C'est au contraire la valeur heuristique d'un comparatisme des questions publiques : en l'occurrence, que nous dit la place du décrochage scolaire dans le débat public sur la conception que donne la société à l'éducation ?

CHAPITRE 6 : LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE : UNE SIMPLE QUESTION DE NORME ?

Nombre de chercheurs s'accordent sur le lien entre la problématisation du décrochage et l'existence de normes sociales de scolarisation. Le décrochage constitue un problème social parce que la poursuite d'une scolarité est une norme qui s'impose à tous, plus précisément, la poursuite d'une scolarité jusqu'à son terme.

On admettra donc l'existence d'une norme d'achèvement de la scolarité. Mais, si la référence à la norme renvoie à une conception classique en sociologie, elle pose cependant le problème du sens donné au terme norme, et d'une manière plus générale de la place de la norme dans l'institution scolaire. La norme d'achèvement de la scolarité est généralement exprimée en termes d'âge ou de diplôme, mais la normativité du diplôme n'a pas toujours été aussi forte, notamment dans le système scolaire français. Les transformations du caractère normatif du diplôme sont généralement inférées au contexte économique (développement du salariat, hausse des qualifications requises, etc.). Cependant, le contexte économique ne suffit pas à rendre compte de la diversité des normes d'achèvement de la scolarité selon les contextes sociétaux. De plus, cette approche normative, transposée à la question du décrochage, risque d'en donner une version fallacieuse, si elle identifie le décrochage à une simple transgression de la norme. On s'appuiera, au cours de ce développement, sur des références à l'histoire de l'école et des diplômes. En effet, le fait de s'inscrire dans le temps peut mettre en évidence le caractère construit et proprement sociétal de la norme d'achèvement de la scolarité. On utilisera également les entretiens réalisés auprès des jeunes repérés par la MGI de l'académie de Nantes pour saisir l'importance de la norme dans la situation qu'ils vivent.

I Norme, régularité et légitimité.

I.1 Norme et régularité

Si on donne au mot de norme le sens de pratique courante, régulière, « normale », alors il est clair qu'il existe des normes sur l'achèvement de la scolarité, qui peuvent par exemple s'exprimer par l'âge moyen de fin de scolarité. Ces normes peuvent changer avec le temps ou se différencier suivant les espaces sociaux. Mais, dans ce sens là, la notion est purement descriptive. Certes, elle permet de créer un objet à partir d'une régularité constatée (une scolarité normale, au sens statistique du terme), elle rend compte du caractère relatif de cet objet, dans le temps et dans l'espace, mais elle n'apporte pas d'éclairage particulier sur la construction de la régularité constatée, ni sur le sens à donner aux écarts à la norme. Elle présente par ailleurs le danger de réifier une moyenne statistique (ou tout autre indicateur de tendance centrale) alors que la dispersion autour de cette valeur peut être très importante. Dans le cas de la France, si l'âge médian de fin de scolarité est de 20,1 ans en 2006, le 1er quartile de la distribution des âges de fin de scolarité est de 18,3 ans, le 3ème est de 22,8 ans²⁵. On voit alors que la notion de norme n'a pas ici grand sens, quand la moitié des individus arrêtent soit deux ans avant l'âge médian de fin d'études, soit près de trois ans après cet âge. La notion de norme présente plus d'intérêt quand on considère que le « point d'achèvement » de la scolarité n'est pas une moyenne ou une médiane, mais un âge ou un niveau de formation en dessous duquel on considère que l'arrêt de la scolarité est « anormal ». Ce serait donc plutôt un seuil, une ligne de partage entre deux types de situations : celles qui relèvent du décrochage parce que n'ayant pas atteint le niveau minimum requis par les conventions sociales, et celles qui se traduiraient par des situations certes très hétérogènes, mais qui auraient en commun d'être acceptables, ou légitimes. Cet aspect reconnu de la norme est très important à la fois quand on considère la norme du point de vue du droit, mais aussi quand la norme, au-delà de la simple régularité statistique, est vue comme une règle orientant l'action sociale²⁶. La norme n'aurait alors de sens que si elle s'appuie sur une reconnaissance de ce qui est légitime et de ce qui ne l'est pas. Il y a donc une opération de jugement au fondement d'un ordre normatif, jugement formalisé par le droit dans le cas d'une norme juridique, jugement plus informel mais néanmoins réel, notamment quand il s'agit d'apprécier la valeur d'une action ou celui qui la conduit, quand la norme est sociale. Cette opération de

²⁵ Ces chiffres sont calculés à partir des taux de scolarisation par âge de l'année 2006 (DEPP, 2008).

²⁶ Les deux sens sont liés, une généalogie peut être établie entre la norme statistique et la norme comme concept sociologique. Voir sur ce point Thévenot, 2006, pp. 64-68.

jugement est bien sûr au fondement de la question de l'évaluation. Comme l'écrit Laurent Thévenot, « *La notion de "normal" permet de passer d'une régularité à une évaluation, de franchir la frontière établie entre faits et valeurs.* » (Thévenot, 2006, p. 67)

I.2 Une norme sociale

Du point de vue sociologique, on peut schématiquement opposer deux approches sur la dimension structurante de la norme, au sens où elle oriente l'action, à partir des deux grandes traditions sociologiques représentées par Emile Durkheim d'un côté et Max Weber de l'autre. On sait que Durkheim a fondé sa sociologie sur une conception du fait social qu'on peut qualifier de normative. « *Voilà donc un ordre de faits qui présentent des caractères très spéciaux : ils consistent en des manières d'agir, de penser et de sentir, extérieures à l'individu, et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'imposent à lui.* » (Durkheim, 1937 [1895], p. 5) La norme est une contrainte sociale, elle est extérieure à l'individu, et assure la cohésion sociale. Transposé au problème posé ici, la scolarité (sa durée, sa finalité, etc.) est alors une norme imposée à laquelle il faut se plier. Concernant plus particulièrement la fin de la scolarité, cet aspect de contrainte s'exprime au minimum à travers l'obligation scolaire légale. L'âge de la scolarité obligatoire s'impose effectivement à tous. Par ailleurs, une certaine conception du sens commun fait écho à cette version durkheimienne de la norme. On retrouve cette conception par exemple quand on fait référence à un niveau minimum de qualification scolaire pour entrer sur le marché du travail, ou dans les stéréotypes qui, tout en étant faux empiriquement, structurent les représentations communes (« aujourd'hui, tout le monde a le bac »).

Pour Weber, toute action sociale ne relève pas de cette dimension normative. Une action est sociale si elle prend en compte le comportement d'autrui. Par là il inaugure l'approche interactionniste en sociologie. Mais il considère que l'analyse sociologique ne peut s'appliquer que sur des actions présentant une certaine régularité, liée à l'usage, la coutume, l'intérêt, les conventions ou le droit. « *On peut observer au sein de l'activité de réelles régularités, c'est-à-dire des développements de l'activité qui se répètent ou ont cours chez de nombreux individus en un sens visé typiquement similaire durant une même activité. C'est de ces types de développement de l'activité que s'occupe la sociologie, (...)* » (Weber, 1971, [1921], p. 61). La régularité n'est pas nécessairement liée à une norme, au sens de contrainte.

Elle peut notamment être le résultat de la recherche de l'intérêt individuel et du calcul rationnel. « *Les personnes intéressées au marché orientent justement leur comportement, considéré comme « moyen », d'après leurs propres intérêts économiques subjectifs et typiques, considérés comme « fin », (...). En tant qu'ils agissent ainsi (...) il se produit des uniformités, des régularités et des continuités dans l'attitude et dans l'activité qui sont souvent de loin plus stables que lorsque l'activité se guide sur des normes et des devoirs qui valent effectivement pour un groupe d'hommes comme "obligatoires".* » (ibidem, p. 63). Un comportement « normal », moyen, peut donc être le résultat de la convergence des intérêts, sans que la société n'impose une règle de conduite. Il est donc possible que derrière l'apparente normativité d'une pratique courante se cache la simultanéité des stratégies. Par ailleurs la norme, quand elle existe, n'est pas simplement imposée, elle a un sens, ou plutôt les acteurs sociaux lui donnent un sens, une signification et plus encore une légitimité (traditionnelle ou rationnelle en valeur selon les catégories de Weber). Dans ce cadre, la question de l'interprétation d'une norme de fin de scolarité est plus délicate, plus problématique. Cette norme peut certes résulter de conventions ou de règles juridiques. Encore faut-il voir le sens qu'en donnent les acteurs (les élèves, les parents, les enseignants, etc.). Mais elle peut également résulter de stratégies communes, visant la recherche d'avantages à travers la scolarisation. C'est notamment la piste développée par Raymond Boudon pour analyser la hausse de la demande d'éducation (Boudon, 1973). Cependant, alors que Boudon considère la rationalité comme un principe explicatif de l'ensemble des conduites (Boudon, 1979), Weber se refuse à considérer les motifs rationnels comme les seules « vraies raisons », et inscrit la rationalité dans un contexte, la culture occidentale (Weber, 1959 [1919]). La conduite peut être guidée par une diversité de principes d'action (rationalité, routine, obligation morale, affect, etc.). Il semble intéressant de ne pas considérer la poursuite de la scolarité sous le seul angle d'un principe d'action unique. On suivra alors cette démarche en considérant que la norme d'achèvement de la scolarité résulte à la fois de conventions, de règles juridiques et de stratégies, dans une conception de la multiplicité des régimes d'action, tel qu'il a été mis en lumière par les théories des conventions (Thévenot, 2006).

Avant d'aller plus loin dans l'appréhension de cette norme d'achèvement de la scolarité, il est important de rappeler que cette norme s'inscrit dans un ensemble plus vaste, celui des normes scolaires. Une partie importante de la littérature en sociologie de l'éducation est consacrée à cette question. L'attention des chercheurs a plutôt porté sur les normes

internes à l'institution, sur les règles s'imposant aux personnes, ou servant de repère à l'action. Car là aussi, on retrouve les deux traditions sociologiques mentionnées plus haut, avec d'un côté des analyses mettant en avant le caractère imposé de la norme, même si celle-ci est incorporée dans les dispositions des individus à travers la notion d'habitus, et de l'autre des analyses qui mettent en avant le caractère situationnel, négocié, réinterprété des règles scolaires. Du premier courant, on peut tirer les analyses du caractère socialisateur de l'école, soit dans une visée de lien social (Durkheim, 1922, Parsons, 1955), soit dans une dimension de reproduction de la hiérarchie sociale (Baudelot et Establet, 1975, Bowles et Gintis, 1976). Plus proche de la question des ruptures de scolarité, l'approche de la domination culturelle permet de comprendre en quoi l'imposition de certains codes aboutit à légitimer l'exclusion de ceux qui n'y répondent pas, parce que les ressources culturelles apportées par le milieu familial ne correspondent pas aux exigences implicites du système scolaire (Bernstein, 1975, Bourdieu et Passeron, 1964). Si on s'interroge sur les fondements d'un habitus favorable à la réussite scolaire, un second courant de pensée, passant d'une version objectiviste à une version subjectiviste de la norme, s'intéresse aux normes implicites orientant les interactions en jeu entre élèves et enseignants. Apparaissent alors à l'analyse des normes portant sur les transactions entre maîtres et élèves (Waller, 1932, Mehan, 1979, Sirota, 1988), sur les routines que constitue l'activité quotidienne de l'élève (Woods, 1990, Charlot *et al.*, 1992), sur les attentes concernant le travail scolaire (Perrenoud, 1984), sur les pratiques langagières (Bernstein, 1975, Lahire, 1993, Bautier, 1995). Ces pistes de recherche, centrées sur ce qui se passe en situation dans la classe, dans l'école, se sont prolongées vers l'analyse des difficultés scolaires, de l'échec scolaire et des ruptures scolaires, on y reviendra plus loin. Pour autant le caractère co-construit de la norme scolaire ne doit pas faire oublier qu'en matière de scolarité achevée, il existe une norme juridique, celle de la scolarité obligatoire.

I.3 Une norme juridique d'achèvement de la scolarité : l'obligation scolaire

C'est sous la forme d'un seuil que la loi fixe une norme, en rendant l'instruction obligatoire au moins jusqu'à un certain âge²⁷. A cet égard il est important de rappeler qu'aujourd'hui ce type de norme est quasiment universel. La présence du droit à l'éducation dans les textes internationaux fait en effet de l'obligation scolaire une norme reconnue dans la plupart des pays, même si, dans les faits, elle est encore loin de s'appliquer partout. La

²⁷ Ou, dans certains pays, pendant un nombre minimum d'années (cas de l'Allemagne).

déclaration universelle des droits de l'homme (Assemblée Générale des nations Unies, 10 décembre 1948) stipule que « *toute personne a droit à l'éducation* » (article 26). Plus encore la déclaration des droits de l'enfant (20 novembre 1959) énonce : « *l'enfant a le droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins au niveau élémentaire* » (article 7). Ce caractère normatif, au sens cette fois de la règle de droit (« *doit être gratuite et obligatoire* ») est rappelé dans les textes qui suivent (Pacte international relatif aux droits sociaux et culturels de l'Organisation des nations Unies, 19 décembre 1966, convention de New York sur les droits de l'enfant, 20 novembre 1989, Convention sur les pires formes du travail des enfants de l'Organisation internationale du travail, 17 juin 1999). Au niveau européen, les textes émanant de la Communauté, puis de l'Union européenne, sont plus flous, et la mention de la scolarité obligatoire est toujours indirecte. Dans sa première version, la charte sociale européenne (Turin, 18 octobre 1961) ne fait mention que de l'interdiction du travail qui priverait les enfants des bénéfices de l'instruction obligatoire (article 7). La version révisée de cette charte (Strasbourg, 3 mai 1996) ajoute « *les parties s'engagent à (...) à assurer aux enfants et aux adolescents un enseignement primaire et secondaire gratuit, ainsi qu'à favoriser la régularité de la fréquentation scolaire.* » (article 17). De même la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (7 décembre 2000) ne fait référence à l'instruction obligatoire que par l'intermédiaire de la gratuité : « *1. Toute personne a droit à l'éducation, ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue. 2. Ce droit comporte la faculté de suivre gratuitement l'enseignement obligatoire.* » (article 14) Ces textes, assez généraux, cachent des traditions différentes, mais souvent anciennes. La norme de l'instruction obligatoire en Europe relève donc de la souveraineté nationale, chaque pays définissant l'âge de l'obligation scolaire. Les traditions juridiques sont, à cet égard, différentes et souvent anciennes.

L'histoire de l'institutionnalisation de l'instruction populaire, notamment par l'intervention du législateur, permet de voir comment l'Etat a organisé la prise en charge des enfants et des jeunes. L'éducation scolaire trouve son origine dans le projet de construction d'une culture commune, où le « peuple » est soupçonné d'être mécréant, ou rétrograde, ou irrationnel. Il y a en effet au principe de l'obligation scolaire l'idée fondamentale que, sans la contrainte de la loi, toutes les familles ne scolariseraient pas volontairement leurs enfants. Ce principe suppose donc que l'Etat a une meilleure connaissance de l'intérêt de l'enfant, ou, plus encore, qu'il exerce sur celui-ci une part de la responsabilité éducative, parce que la famille n'est pas en mesure de l'assurer. L'obligation scolaire crée une norme au sens

durkheimien du terme, qui s'impose à tous et dont la transgression expose à la sanction. A cet égard, elle crée un objet commun, principe unificateur de la société et des esprits. Voyons comment s'est instituée cette norme.

Ce sont d'abord dans les pays européens que s'est progressivement instituée la norme de la scolarité obligatoire. Il n'est pas inutile de revenir sur l'histoire de cette obligation scolaire, notamment dans ce qu'elle révèle du rapport au peuple que vise l'institution scolaire.

Le mouvement part de la Réforme, au XVI^{ème} siècle, quand l'instruction du peuple est vue comme une condition nécessaire pour développer la foi à partir de la lecture des textes sacrés. Dans les états allemands, l'école du peuple (*Volksschule*) doit ainsi permettre d'apprendre à tous à lire l'Ancien et le Nouveau testament. Il y a donc une visée religieuse dans la diffusion de l'instruction. Mais c'est aussi en quelque sorte une affaire d'Etat en pays protestant, dans la mesure où le Prince est à la fois chef d'Etat et chef de l'église réformée. L'instruction est alors synonyme de progrès, à la fois politique et religieux, et elle se fonde sur l'idée luthérienne de progrès par la vocation et le travail (Weber, 1964 [1920]). Comme l'a écrit Wilhelm Rein dans l'article Allemagne du Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson :

« L'idéal du "sacerdoce universel", proclamé par Luther, qui implique la conception du progrès indéfini, exigeait le perfectionnement continu du peuple sur la base de l'Evangile. Il fallait ouvrir graduellement à tous les enfants du peuple l'accès à l'instruction, et non pas seulement aux classes privilégiées et à une élite, comme jusqu'alors. Et il en fut ainsi dans une mesure toujours croissante, parce que, dans les Etats protestants, le prince, qui était en même temps l'autorité ecclésiastique suprême, summus episcopus, réalisait en fait l'union de l'Etat et de l'Eglise pour le plus grand bien de l'école : celle-ci passa sous la direction de l'Etat, à qui le concours de l'Eglise, dans ces conditions, ne pouvait faire défaut. » (Rein, 1911)

Ainsi des textes établissent dès le XVII^{ème} siècle l'obligation scolaire. Rein cite la *Schulordnung* de Weimar de 1619, édictant la fréquentation obligatoire de l'école, de l'âge de six à douze ans. En Prusse, Frédéric-Guillaume I^{er} introduit l'obligation scolaire par les ordonnances de 1716 et 1717 (Rein, *op.cit.*). Commence alors un mouvement lent et progressif d'extension de la norme de scolarité obligatoire à l'ensemble des états européens, mouvement qui s'étend du XVIII^{ème} siècle au début du XX^{ème} siècle.

Les résistances sont en effet nombreuses. Dans un premier temps, aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, surtout dans les pays de culture catholique où le pouvoir de l'Etat s'affirme contre celui de l'Eglise romaine ou des ordres religieux, la diffusion de la norme scolaire peut être vue comme un danger, celui de renforcer le pouvoir religieux, sous la responsabilité de laquelle cette scolarisation populaire se développe. Plus généralement l'école pour le peuple peut être vue comme nuisible au progrès économique, en détournant inutilement du travail productif et en faisant naître de vaines vocations. L'instruction est ainsi soupçonnée de favoriser l'abandon du travail manuel, ou de favoriser des vellétés de promotion sociale qui seront toujours déçues. De nombreux auteurs, et non des moindres, ont ainsi condamné la scolarisation des pauvres et la diffusion de l'instruction dans le cadre des « petites écoles ». Ainsi, en France, Colbert pouvait-il écrire qu'il faut « *affaiblir le niveau de l'enseignement des petites écoles* », qu'il faut exclure « *même de l'écriture ceux que la Providence a fait naître d'une condition à labourer la terre* » (cité dans Chartier *et al.*, 1976). Voltaire, de son côté, peut écrire en 1766 :

« *Je crois que nous ne nous entendons pas sur l'article du peuple que vous croyez digne d'être instruit. J'entends par peuple la populace qui n'a que ses bras pour vivre. Je doute que cet ordre de citoyens ait jamais le temps ou la capacité de s'instruire, ils mourraient de faim avant de devenir philosophes, il me paraît essentiel qu'il y ait des gueux ignorants. Si vous faisiez valoir comme moi une terre, et si vous aviez des charrues vous seriez bien de mon avis, ce n'est pas le manœuvre qu'il faut instruire, c'est le bon bourgeois, c'est l'habitant des villes, cette entreprise est assez forte et grande.* » (lettre à Damilaville, 1er avril 1766, in Voltaire, 1983)

Alors que la Chalotais présente dans son Essai d'éducation nationale un plan ambitieux pour l'instruction donnée dans les collèges, il ne trouve aucune contradiction à condamner l'instruction du peuple par les lassalliens :

« *Les frères de la doctrine chrétienne, qu'on appelle Ignorantins, sont survenus pour achever de tout perdre ; ils apprennent à lire et à écrire à des gens qui n'eussent du apprendre qu'à dessiner et à manier le rabot et la lime, mais qui ne le veulent plus faire. Ce sont les rivaux ou les successeurs des jésuites. Le bien de la société demande que les connaissances du peuple ne s'étendent pas plus loin que ses occupations. Tout homme qui voit au-delà de son triste métier ne s'en acquittera jamais avec courage et avec patience. Parmi les gens du peuple, il n'est presque nécessaire de savoir lire et écrire qu'à ceux qui vivent par ces arts, ou à ceux que ces arts aident à vivre.* » (La Chalotais, 1996 [1763], p. 45)

Un autre obstacle est constitué par le développement des idées libérales, à partir de la fin du XVIII^{ème} siècle. Dans la perspective selon laquelle la liberté politique est une défense de la possibilité de choix de l'individu contre l'emprise de l'Etat, l'obligation scolaire ne peut être vue que comme une entrave. Au XIX^{ème} siècle, alors que le courant libéral considère que la scolarisation relève de l'intérêt des individus, la position de John Stuart Mill est souvent citée comme permettant de concilier libéralisme et obligation scolaire. Elle mérite qu'on s'y arrête.

Le fils du philosophe utilitariste James Mill est souvent présenté comme un penseur libéral. Il a lui-même défendu une conception radicale du principe de la liberté individuelle dans l'ouvrage « *On liberty* ». La thèse qu'il y présente est que la seule justification d'une contrainte imposée aux individus est la préservation de la sécurité, ou, plus exactement d'empêcher les dommages à autrui : « *That the only purpose for which power can be rightfully exercised over any member of a civilised community, against his will, is to prevent harm to others.* » (Mill, 1998 [1859], p. 14).

Pourtant J.S. Mill a sur l'éducation un point de vue moins libéral, qui tient en deux propositions : l'obligation scolaire doit être imposée par la loi, l'Etat doit contrôler l'effectivité de cette obligation par l'examen des acquis des élèves (et non par l'organisation d'un service public d'éducation). Il considère en effet que l'absence d'éducation constitue un dommage à autrui, un dommage des parents exercé sur leurs enfants, en négligeant le développement de leurs facultés mentales. Mais pourquoi des individus raisonnables, dans une société civilisée, pourraient-ils ainsi négliger le futur de leur progéniture ? C'est à ce niveau que se situe l'argument le plus célèbre de Mill, argument qui va fonder en partie la théorie économique de l'intervention de l'Etat.

“The uncultivated cannot be competent judges of cultivation. Those who most need to be made wiser and better, usually desire it least, and, if they desired it, would be incapable of finding the way to it by their own lights. It will continually happen, on the voluntary system, that, the ends not being desired, the means will not be provided at all, or that, the persons requiring improvement having an imperfect or altogether erroneous conception of what they want, the supply called forth by the demand of the market will be anything but what is really required. Now any well-intentioned and tolerably civilised government may think, without presumption, that it does or ought to possess a degree of cultivation above the average of the community which it rules, and that it should therefore be capable of offering better education and better instruction to the people, than the greater number of them would spontaneously,

demand. Education, therefore, is one of those things which it is admissible in principle that a government should provide for the people.” (Mill, 1999 [1848], p. 318)

L’argument essentiel de Mill réside dans l’ignorance des bienfaits de l’éducation. On peut rendre l’instruction obligatoire, à la fois parce qu’elle est bénéfique, et simultanément parce que la plupart des personnes sous-estiment ses effets. Dans les termes modernes de la théorie contemporaine du marché, on parlera de l’opacité du marché. Un marché éducatif où se rencontreraient l’offre des éducateurs et la demande des familles serait nécessairement « opaque », au sens où les demandeurs ne connaîtraient pas avant la transaction le résultat de celle-ci. Or la transparence (l’information parfaite) est une des conditions d’un fonctionnement optimal du marché. Mill le dit explicitement : l’offre ne sera que ce que la demande exprime, et il y a de fortes chances qu’elle n’exprime que des besoins insuffisants ou mal définis. De son point de vue, le gouvernement est à même de définir ces besoins éducatifs. L’Etat doit donc tout à la fois imposer un niveau minimum d’instruction, et un référentiel commun. Pour revenir à la distinction faite plus haut entre conceptions durkheimienne et wébérienne de la norme, l’obligation scolaire se justifie par le fait que l’ignorance du peuple l’empêche d’être pleinement rationnel. On voit également que cette obligation suppose que l’Etat ait une responsabilité particulière vis-à-vis des enfants et des jeunes, qui, de ce fait, échappent partiellement à la tutelle familiale.

Comment la question de l’obligation scolaire s’est-elle imposée en France ? Si on peut y trouver des origines sous l’Ancien Régime (Etats d’Orléans, 1560, ordonnances de Louis XIV de 1685 et de 1686), elle n’intervient que tardivement par rapport à d’autres pays voisins. Diderot au XVIIIème siècle prend l’Allemagne pour modèle dans son Plan d’une Université russe, rédigé à la commande de l’impératrice Catherine II. Il est un des rares auteurs français de son temps à considérer l’instruction du peuple comme une condition de sa libération. « *Le grief de la noblesse se réduit peut-être à dire qu’un paysan qui sait lire est plus malaisé à opprimer qu’un autre.* » (cité par Maurice Tourneux, 1911). Il propose donc un projet d’instruction primaire gratuite et obligatoire. Au moment de la Révolution française, l’éducation du peuple prend une place importante dans le projet révolutionnaire. Les projets de Talleyrand, puis de Condorcet visent à fonder une instruction primaire universelle par la gratuité. Dans ce premier moment révolutionnaire porté par l’idée de liberté l’obligation n’est pas mentionnée. La fréquentation de l’école doit devenir universelle, comme le résultat naturel de ce mouvement de libération que permet l’école gratuite. En quelque sorte l’obligation est comprise dans la gratuité (Mayeur, 2004). Cette façon de voir les choses

change à partir de la période de la Convention. Pour Le Peletier de Saint Fargeau, « *dans l'institution publique, la totalité de l'existence de l'enfant nous appartient : la matière, si je puis m'exprimer ainsi, ne sort jamais du moule ; aucun objet extérieur ne vient déformer la modification que vous lui donnez.* » Le projet est alors de rendre la scolarité obligatoire de 5 à 12 ans. On prévoit de mettre à l'amende les pères récalcitrants qui ne mettraient pas leurs enfants à l'école. Comme l'ensemble des projets révolutionnaires sur l'éducation, cette obligation ne verra jamais le jour. Mais la Révolution est le premier temps de la constitution du programme républicain en matière d'éducation. Et l'obligation scolaire y occupe la même place que la gratuité et la laïcité. Ce programme scolaire devient le centre du projet politique républicain sous le second empire (programme de Belleville en 1869, discours de la salle Molière en 1870). Il s'inscrit dans la volonté de laïciser profondément l'instruction scolaire, encore largement dominée par l'Eglise. Il porte également un projet démocratique par l'égalisation des conditions. Il s'impose finalement avec la III^{ème} république, et sa consolidation à partir de 1877 avec la victoire électorale du camp républicain. La loi Ferry du 28 mars 1882 institue l'obligation scolaire. L'article 4 de la loi est ainsi rédigé :

« L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus ; elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie.

Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles. »

Dès lors, et jusqu'aux débuts de la V^{ème} république, l'obligation scolaire fait partie des instruments de la politique éducative. Porté par les idées progressistes du front populaire, Jean Zay repousse la limite de la scolarité obligatoire à 14 ans (Loi du 9 août 1936). Au lendemain de la seconde guerre mondiale, l'éducation est affirmée comme une priorité pour la reconstruction. Le rapport Langevin-Wallon propose un plan ambitieux de réforme et d'unification du système éducatif. De manière significative, il propose de porter l'âge de la scolarité obligatoire à 18 ans. Enfin, quand il s'agit d'accroître la durée de scolarisation dans les années 1950, l'instrument utilisé est encore une fois la norme légale, avec l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans (réforme Berthoin, ordonnance du 6 janvier 1959). Cette utilisation de la norme légale dans le cadre des politiques éducatives est aujourd'hui moins centrale en France, mais a été mis à l'ordre du jour dans les réformes

récentes en Angleterre (*Further education and training act*, 2007, relèvement de l'âge de la scolarité obligatoire de 16 à 18 ans à l'horizon 2015).

La norme d'instruction obligatoire, fixée par un cadre juridique, comprend en fait deux types de normes : une obligation scolaire, se traduisant par l'obligation d'inscription dans un établissement scolaire ou d'instruction dans la famille, et une obligation du respect de l'assiduité scolaire. En droit, ces deux aspects de l'instruction obligatoire relèvent de régimes juridiques différents. L'obligation scolaire ne se rapporte qu'aux enfants de 6 à 16 ans, l'obligation d'assiduité s'applique, elle, à tous les élèves inscrits dans un établissement scolaire (hors écoles maternelles). Si l'obligation d'assiduité s'impose aux élèves, l'obligation scolaire, elle, s'impose aux parents ou aux autres personnes responsables de l'enfant. Le respect de l'obligation scolaire est assuré par le maire, chargé d'établir la liste de tous les enfants soumis à cette obligation et résident dans sa commune, et à l'inspecteur d'académie, chargé d'inviter les personnes responsables de l'enfant à se conformer à la loi et de rappeler les sanctions encourues en cas d'infraction. La transgression de la norme juridique expose à des sanctions : la non inscription dans un établissement est une contravention de 5ème classe, et expose les adultes responsables de l'enfant à une amende, le fait de refuser cette inscription sans motif valable malgré l'injonction de l'inspecteur d'académie expose à des poursuites pénales (6 mois d'emprisonnement, 7500 € d'amendes) Le non respect de l'obligation d'assiduité expose également à des sanctions pénales, mais surtout à la suspension, voire à la suppression des allocations familiales (ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959). Cependant l'ensemble de l'appareil juridique se rapportant à l'instruction obligatoire, fruit d'une sédimentation progressive de textes d'inspirations diverses, a eu tendance à produire un système peu cohérent et anachronique (Machard, 2002).

L'obligation scolaire n'est pas qu'un ensemble de règles formelles. Elle définit un premier seuil de normalité dans la poursuite des études. Le détour par l'histoire a permis de rappeler comment derrière cette institutionnalisation s'est dessiné un projet politique de contrôle de l'Etat et d'unification des pratiques éducatives. Les infractions aux règles de l'instruction obligatoire ont suscité ces dernières années un intérêt en relation avec les questions de sécurité et de délinquance. Une partie importante de la littérature de ces dernières années a porté sur les ruptures de scolarité avant 16 ans, ce qu'on appelle « déscolarisation » (par exemple, Glasman et Oeuvarard, 2004, Millet et Thin, 2005). Pourtant on peut douter qu'aujourd'hui la norme se limite à cette obligation scolaire. Un autre élément normatif s'est progressivement constitué autour du diplôme.

II La norme du diplôme

On peut considérer que précisément le diplôme, ou plus généralement la certification, est ce qui permet de considérer une formation comme achevée. Le diplôme en tant que tel constitue une norme, tant du point de vue du système éducatif (norme interne) que du système d'emploi (norme externe) (Méhaut, 1997). A ce titre il permet d'orienter les actions du fait de sa légitimité, de sa stabilité et son degré de généralité (Thévenot, 1985, Rose, 2006). Pourtant, à la différence de la scolarité obligatoire, il ne constitue pas une norme au sens d'une règle qui s'impose à tous. Même si on considère les choses du point de vue du plus grand nombre, l'accès au diplôme ne constitue pas toujours la norme d'achèvement de la scolarité. On peut illustrer ce caractère très relatif de la norme du diplôme par l'exemple du baccalauréat en France, à travers une rapide approche historique²⁸.

II.1 L'exemple du baccalauréat

L'idée qu'une formation se traduise par un titre est fort ancienne. Elle est au fondement de l'organisation de l'Université médiévale, dont les titres inspirent encore la désignation des certifications scolaires contemporaines de divers pays, avec, il est vrai des significations tout à fait différentes d'un endroit à l'autre. Le baccalauréat est ainsi un diplôme de l'enseignement supérieur dans de nombreux pays (en Suisse, en Belgique, dans les pays anglo-saxons ...), mais un diplôme de fin de l'enseignement secondaire en France. Il est institué en 1808, comme diplôme sanctionnant la fin des études secondaires en lycée. Mais pendant tout le dix-neuvième siècle, il reste un diplôme rare, malgré la croissance relative des effectifs de l'enseignement secondaire. Ainsi, en 1854 délivre-t-on 4600 baccalauréats pour 107 000 élèves scolarisés dans les établissements secondaires (lycées, collèges, établissements privés) (Prost, 1968). Antoine Prost explique cet état de fait par le coût très élevé de ce type d'études à l'époque, et les nombreux abandons en cours de scolarité. Il faut y ajouter le faible intérêt que constitue le baccalauréat, nécessaire seulement pour les carrières universitaires, elles-mêmes n'ouvrant droit qu'à un nombre limité de professions (médecine, droit, enseignement secondaire et supérieur). Jusqu'en 1902 il n'est pas nécessaire d'avoir un

²⁸ Un autre exemple du caractère relatif de la norme, et de sa mythologisation rétrospective est donné pour le certificat d'études primaires par Baudelot et Establet (1989)

baccalauréat pour concourir à l'entrée des « écoles du gouvernement », ce qu'on appelle aujourd'hui les grandes écoles d'ingénieur. Ainsi Marcelin Berthelot écrit-il dans la Revue des Deux Mondes en 1891 : « *La grande majorité des élèves qui veulent concourir pour les écoles du gouvernement échappent vers la fin de leurs études aux cadres de l'enseignement classique* » (La Revue des Deux Mondes, 15 mars 1891, p. 362, cité dans Prost, 1968, p. 252). Une illustration en est fournie par l'autobiographie de Maurice Goudard, co-fondateur de l'entreprise Solex en 1905. Il décrit ainsi sa scolarité au lycée :

« Ma Mère m'apprit elle-même à lire et à écrire, mais, sous l'influence de mon Grand-Père et de ma Grand-Mère, je fus envoyé comme interne au lycée Michelet, à Vanves, alors que je n'avais pas encore sept ans. A cette époque, l'internat était très en vogue. Je devais le subir pendant neuf ans. (...) Mais, au bout de neuf ans, l'internat me pesant, je suppliai mes parents de me retirer de cette prison. J'entrai alors en rhétorique à Janson de Sailly, comme externe. (...) Ce brusque changement de vie me fut néfaste, d'autant plus qu'il coïncida avec l'achat d'une bicyclette, chose rare à l'époque, et avec laquelle je faisais souvent l'école buissonnière. Cette année-là fût pour moi une année de vacances. Mais je fus refusé au bachot, faute d'avoir su extraire une racine carrée. (...) En octobre, l'incident était réparé, mais il eut sur ma vie une influence considérable. J'entrai en philosophie. (...) J'étais, depuis plusieurs années, violemment épris de la locomotion nouvelle, la philosophie ne m'intéressait plus, enfin, et cela fut déterminant, les ingénieurs sortant de l'Ecole Centrale ne faisaient qu'une année de service comme sous-lieutenant. Le sort en était jeté et, lâchant Kant et Auguste Comte, j'entrai brusquement, au milieu de l'année scolaire, dans la classe de mathématiques. De ce jour, ma carrière était décidée et, travaillant d'arrache-pied pour regagner le temps perdu, (...) je fus reçu à l'Ecole Centrale, prenant ainsi ma revanche de mon échec au bachot. » (Goudard, 1944)

L'auteur de ces lignes est ainsi admis à l'Ecole Centrale, alors qu'il ne possède que la première partie du baccalauréat, et qu'il n'a pas terminé le cursus complet, la classe de philosophie constituant alors la classe terminale du lycée. Tout ceci ne l'empêche pas de mener ensuite une carrière d'industriel innovant²⁹.

²⁹ Dans le même ordre d'idée, Weiss montre qu'au début du XIX^{ème} siècle en France, la majorité des élèves de l'école Centrale sortaient non diplômés, parce qu'ils y recherchaient avant tout des compétences industrielles, le titre n'ayant de l'importance que pour les carrières de l'Etat (cité par Boltanski et Thévenot (1991, p. 402)

Le baccalauréat reste pendant une longue période une certification de statut social, un élément culturel distinctif faisant signe d'appartenance à la bourgeoisie, décrit en tant que tel en 1925 par Edmond Goblot, dans *la Barrière et le Niveau*.

« Il n'est pas tout à fait vrai que la bourgeoisie n'existe que dans les mœurs et non dans les lois. Le lycée en fait une institution légale. Elle a même ses titres officiels, revêtus de signatures ministérielles, munis de timbres, de cachets, de tous les sacrements administratifs ; et c'est aujourd'hui, je crois, la seule pièce administrative qui soit encore faite de cette matière précieuse et durable dont on faisait au temps jadis les titres authentiques : le parchemin. Le baccalauréat, voilà la barrière sérieuse, la barrière officielle et garantie par l'état, qui défend contre l'invasion. On devient bourgeois, c'est vrai ; mais pour cela, il faut d'abord devenir bachelier. » (Goblot, 1925, p. 65)

Curieusement Goblot considère que des études secondaires complètes se terminent toujours par l'obtention du fameux diplôme, ce qui lui permet de montrer le caractère arbitraire de la certification, au regard de la formation effectivement dispensée.

« La barrière est aussi un niveau. (...) Aujourd'hui, il n'est guère que la constatation des études faites. À peu près tous les élèves qui ont parcouru le cycle de l'enseignement secondaire finissent par être reçus bacheliers ; le déchet est insignifiant : Or la différence est énorme entre le bon élève qui, à la fin de ses études, réussit au baccalauréat du premier coup et brillamment, et le mauvais élève qui finit, par le décrocher, après trois ou quatre tentatives pour chacune des deux séries. (...) Eh bien ! Ce malheureux à qui l'on a pitoyablement tendu la perche, qu'on a finalement « repêché », parce qu'à force d'être répété l'acte de simple justice prend l'apparence d'un acte de cruauté, le baccalauréat l'introduit dans l'élite de la société française et le met sur le même rang que le meilleur élève de la classe. (...) Le diplôme efface à tout jamais les inégalités qu'on a soigneusement constatées pendant tout le cours des classes par des compositions et des prix. Il assimile aux meilleures études les études faites sans goût, sans travail, sans intelligence et sans profit ; des différences de mérite personnel que ces études ont manifestées, rien ne doit subsister quand on sort du lycée pour entrer dans la vie, où seule compte la distinction des classes. Le baccalauréat est à la fois barrière et niveau. » (Goblot, 1925, p. 65-66)

En réalité, le « déchet » dont parle Goblot est bien plus important qu'il ne le laisse supposer. Les taux de réussite au baccalauréat vont rester pendant longtemps très faibles, du moins par rapport aux normes actuelles. Evelyne Héry, à partir des données de l'académie de Rennes, cite ainsi des taux de réussite compris entre 39,7 % et 44, 8 % pour les filles, et de

37,1 à 43,4 % pour les garçons, sur la période 1931-1939 (Héry, 2003). Avec de tels taux de réussite, il est peu vraisemblable que l'ensemble des candidats puisse devenir diplômés, même en comptant les redoublements successifs. On peut, à titre illustratif, se demander combien de temps il faudrait pour mener une cohorte donnée au diplôme, en partant de la première tentative, en admettant que tous les recalés se représentent l'année suivante et que le taux de réussite soit le même quel que soit le nombre de redoublements du candidat. Avec un taux de réussite de 40 %, il faut huit années pour que 99 % des candidats soient reçus (année initiale non comprise). En d'autres termes il faudrait huit redoublements successifs pour les plus malchanceux (ou les moins doués pour reprendre les termes de Goblot) pour qu'ils espèrent obtenir le bac ! Sur une période plus récente, en prenant les données du ministère de l'Éducation nationale de 1960 à 1985, le taux de réussite au baccalauréat général ne dépasse les 70 % que deux fois, dont l'année 1968³⁰. Sur la période 1960-1985, le taux moyen de réussite est de 65,87 %, ce qui donne quatre années pour que 99 % des candidats soient reçus, dans les mêmes conditions fictives définies précédemment. Dans ces conditions la sortie des études secondaires sans diplôme de fin d'études est une situation relativement fréquente, ou, dit autrement, la sortie du lycée sans diplôme n'est pas « anormale ». Plus généralement, on a longtemps considéré en France le niveau de formation atteint, en termes de cursus, indépendamment du diplôme obtenu. C'est ce qui est désigné dans le langage courant comme « niveau bac », ou « niveau CAP », etc. Cette représentation commune s'appuie d'ailleurs sur une nomenclature instituée des niveaux de formation³¹ qui, pour les formations de l'enseignement secondaire, considère le seul niveau atteint, indépendamment du fait que la certification ait été obtenue ou non. Par exemple le niveau IV désigne l'ensemble des personnes ayant fait un second cycle long complet, qu'elles aient ou non le bac. Les statistiques de sortie du système éducatif fournies par le ministère étaient jusqu'à une date récente exprimées à travers cette nomenclature. C'est seulement à partir de 2005 que le ministère publie des statistiques à partir de la nomenclature de l'UNESCO (CITE), nomenclature reposant quant à elle sur le diplôme obtenu. Il est significatif que ce changement de norme statistique soit intervenu à un moment où les taux de réussite au baccalauréat dépassent régulièrement les 80 %. De 2003 à 2008, le taux moyen de réussite au baccalauréat général est de 85,5 %, et il augmente sur la période considérée, avec un

³⁰ Il est amusant de constater d'ailleurs que le souvenir collectif du baccalauréat de cette année 1968 est celui d'un bac « donné », alors que le taux de réussite de cette année-là (81,3 %) est inférieur aux taux des années 2003-2008.

³¹ Circulaire interministérielle n° 11-67-300 du 11 juillet 1967, B.O n° 29 du 20 juillet 1967, décision du groupe permanent de la formation professionnelle et de la promotion sociale, 21 mars 1969.

maximum de 87,8 % en 2008. Au taux moyen de 85,5 %, il faut deux ans pour que 99 % d'une cohorte ait théoriquement le diplôme : il devient réaliste que tous les candidats présentés aient effectivement le bac, après trois tentatives au maximum.

II.2 Le diplôme comme opération de jugement

D'un point de vue théorique, ce caractère relatif de la norme du diplôme peut être éclairé par la théorie des conventions (Eymard-Duvernay, 1989, Boltanski et Thévenot, 1991). Le jugement sur les personnes en situation (par exemple situation de travail) pose le problème des conventions permettant de les qualifier. On peut considérer le diplôme ou la certification professionnelle comme une « convention de qualité » servant d'appareillage pour définir cette qualification. Cette convention permet alors la coordination des agents. A ce niveau la théorie des conventions ne dit pas autre chose que la théorie économique du marché en situation d'incertitude. Le diplôme fait partie de ce type d'institution permettant de réduire l'incertitude inhérente à la relation salariale. Mais la théorie va plus loin, au sens où elle interroge les principes mêmes sur lesquels se fondent les opérations de jugement. En effet celles-ci peuvent toujours être ramenées à un (ou plusieurs) principes supérieurs communs. Mais le jugement peut être contesté, critiqué, mis en cause à partir d'autres principes. Ainsi, on peut justifier la qualité d'un diplôme par le contenu de la formation qu'il sanctionne. Il constitue alors un ensemble de compétences, en séparant ces compétences des qualités intrinsèques de la personne. De ce fait, il permet d'établir des équivalences dans le temps et dans l'espace entre personnes dotées du même diplôme, donc des mêmes qualités. Le recrutement par concours sur diplôme national est caractéristique de ce type de convention. On peut y voir les principes supérieurs communs qui s'y attachent : principe d'égalité entre les candidats, soumis aux mêmes épreuves en même temps, principe d'efficacité par la constitution d'un référentiel (le programme du concours) censé refléter les compétences requises, celles-ci ne devant pas dépendre de caractéristiques des personnes autres que leur formation et leur diplôme. Ces opérations de jugement peuvent être soumises à une critique interne, par rapport aux principes qui les fondent. On peut contester le caractère égalitaire d'un concours, en pointant que certaines épreuves sont entachées par des considérations personnelles ne se rapportant pas aux compétences formellement acquises par la formation : par exemple la présentation de soi à un oral peut être vue comme l'expression d'un habitus de classe, ou comme se rapportant à une logique de séduction.

Surtout, les opérations de jugement peuvent être soumises à une critique plus externe, en partant d'autres principes que ceux qu'on a évoqué jusque là. De ce fait, c'est le diplôme lui-même dont la pertinence peut être discutée comme faisant qualité. Par exemple, on peut considérer que les qualités personnelles, singulières, sont mieux à même de qualifier les personnes qu'un diplôme dénoncé alors comme impersonnel ; ou encore que les compétences ne s'acquièrent pas fondamentalement par la formation, mais par l'expérience, et par la transmission en situation de savoirs auprès de personnes expérimentées. En distinguant plusieurs régimes de justification, on peut faire apparaître ainsi divers mondes, où les objets, les investissements, les relations, les formes de grandeur ou de déchéance font congruence.

Le diplôme fait sens dans un monde industriel : celui-ci s'ordonne autour d'un principe supérieur commun d'efficacité. « *L'ordonnance du monde industriel repose sur l'efficacité des êtres, leur performance, leur productivité, leur capacité à assurer une fonction normale, à répondre utilement aux besoins.* » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 254). Le monde industriel repose sur une équivalence temporelle présent/avenir. A ce titre, le diplôme permet de prolonger dans l'avenir les compétences acquises en formation. Il qualifie donc les capacités des personnes. « *Les gens ont, dans le monde industriel, une qualification professionnelle (...) liée à leur capacité et à leur activité. Sur cette échelle de qualification repose une hiérarchie d'états de grandeur, marquée par des compétences et des responsabilités (...).* » (*ibidem*, p. 255). Cependant le diplôme participe aussi du monde civique, où l'état de grandeur est associé aux personnes collectives, tout au moins quand le diplôme est délivré par l'Etat, et quand on lui attribue une valeur juridique. Il peut être alors associé au principe d'égalité. « *Le monde civique, qui ne peut se déployer hors d'un Etat, trouve sa forme la plus accomplie dans la République et dans la démocratie (...)* » (*ib.*, p. 239). On peut alors considérer le diplôme comme une forme de compromis entre les mondes industriel et civique (*ib.*, p. 402). La critique peut provenir du monde de l'inspiration, fondé sur la valeur universelle de la singularité, du monde domestique, fondé sur la tradition ou du monde marchand, fondé sur la concurrence. Le diplômé peut ainsi être dénoncé comme incompetent ou inadapté, parce son titre ne repose pas sur une singularité authentique, ou parce qu'il ne possède pas les compétences de l'homme de métier, ou encore parce que son statut de diplômé est une entrave au fonctionnement du marché concurrentiel.

Il y a donc un espace de justifications pour faire du diplôme une norme, mais également plusieurs espaces pour en remettre en cause la légitimité. Pour preuve, les remises en cause faites au nom du modèle de la compétence. « *Diplôme ... on en connaît les*

conséquences : entrée tardive dans la vie active ; alourdissement des charges de la collectivité, frustration des diplômés, qui ne se sentent pas bien formés pour l'entreprise. Celle-ci doit assurer des parcours de formation en son sein. Cela implique un système de validation par l'entreprise des compétences du salarié acquises au travail. Cela impliquera de construire un lien entre compétences et qualification. » (Ernest-Antoine Seillière, Journées internationales de la formation du MEDEF, 1998, cité par Coutrot et Lautman, 2005, p. 53).

Voir le diplôme comme un objet se rapportant à la fois au monde industriel et au monde civique permet de rapprocher la normativité du diplôme du développement économique et de l'aspiration à la démocratisation par l'égalité des chances.

A ce titre, alors que l'obligation scolaire reflète un projet politique et une intervention centrale de l'Etat dans le domaine éducatif, la normativité du diplôme apparaît comme le résultat de forces plus complexes au principe du développement économique et social.

II.3 Norme d'achèvement de la scolarité, salariat et capital scolaire.

La normativité du diplôme est généralement expliquée par le développement du marché du travail, dans un ensemble d'analyses qui ont en commun de considérer le diplôme comme un « passeport pour l'emploi ». Selon les cas, elles portent sur les spécificités du salariat, la mobilité du facteur travail, ou les incertitudes pesant sur la relation salariale.

Les marchés du travail se développent avec la Révolution industrielle. Ils font peu à peu du salariat la condition ordinaire des travailleurs, au détriment du statut de producteur indépendant. Comme le montre Robert Castel (Castel, 1995), cette condition, considérée jusqu'au XIX^{ème} siècle comme « indigne », constitue progressivement l'ossature de la société, la société salariale. Alors que la sécurité matérielle était, jusqu'au début du XX^{ème} siècle, traditionnellement associée à la propriété de l'outil de travail, elle se déplace vers le statut de l'emploi-type, sous contrat à durée déterminée, à temps plein. On peut considérer alors les qualités du travail comme une forme de capital que détient la personne, conférant une certaine valeur au travail sous forme de salaire, et assurant une relative indépendance par la possibilité de mobilité qu'elle offre. On pourrait rapprocher cette façon de voir de la théorie du capital humain. Mais celle-ci ne dit pas grand-chose des diplômes : dans la théorie du capital humain, c'est le contenu de la formation qui importe, parce que c'est elle qui agit sur la capacité productive de l'individu. Construite sur l'hypothèse néo-classique de transparence

des marchés, elle considère la formation comme repérable en tant que telle par les agents. Plus généralement, ce cadre théorique standard laisse de côté la question de la norme instituée, parce qu'il se fonde sur une conception rationalisatrice de *l'homo œconomicus* où, implicitement, la seule norme instituée est celle du marché. D'autres approches économiques mettent en avant le diplôme comme repère permettant de rendre visible une formation. Peu l'ont cependant évoqué comme un capital conférant une certaine valeur marchande à celui qui le détient. C'est du côté de la sociologie qu'on peut trouver des analyses de ce type.

De ce point de vue, la sociologie de Pierre Bourdieu permet d'aller plus loin, notamment par la distinction qu'il opère entre capital culturel incorporé et capital culturel institutionnalisé. Par cette distinction, Bourdieu reconnaît la possible existence d'un écart entre le capital culturel, dont la valeur suppose une « mise à l'épreuve », et sa forme institutionnalisée que constitue le diplôme, qui garantit en quelque sorte la reconnaissance indépendamment du contexte (Bourdieu, 1979). Ainsi, à propos du concours, reprend-il la même analyse que celle de Goblot sur le baccalauréat :

« il suffit de penser au concours qui, à partir des différences infinitésimales entre les performances, produit des discontinuités durables et brutales, du tout au rien, comme celle qui sépare le premier reçu du dernier refusé, et institue une différence d'essence entre la compétence statutairement reconnue et garantie et le simple capital culturel, sans cesse sommé de faire ses preuves. On voit clairement en ce cas la magie performative du pouvoir d'instituer, pouvoir de faire voir et de faire croire, ou, en un mot, de faire reconnaître. » (Bourdieu, 1979, p. 5)

Le diplôme permet de donner une valeur conventionnelle et standardisée aux compétences acquises par la personne, et, à ce titre, est une condition du rapport salarial, pour les mieux dotés en capital scolaire.

« En conférant au capital culturel possédé par un agent déterminé une reconnaissance institutionnelle, le titre scolaire permet en outre de comparer les titulaires et même de les échanger (...); il permet aussi d'établir les taux de convertibilité entre le capital culturel et la capital économique en garantissant la valeur en argent d'un capital scolaire déterminé. Produit de la conversion de capital économique en capital culturel, il établit la valeur sous le rapport du capital culturel du détenteur d'un titre déterminé par rapport aux autres détenteurs de titres et inséparablement la valeur en argent contre laquelle il peut être échangé sur le marché du travail – l'investissement scolaire n'ayant de sens que si un

minimum de réversibilité de la conversion qu'il implique est objectivement garanti. »
(Bourdieu, 1979, p. 6).

Au-delà des classes dominantes dont parle l'auteur, on peut aisément transposer le raisonnement à l'ensemble des formations professionnelles pour lesquelles se pose la question de la reconnaissance. Être diplômé, c'est être reconnu. Au-delà de la reconnaissance d'un contenu de formation, il s'agit bien plus encore de la reconnaissance de la place dans une hiérarchie. Les nomenclatures de diplôme, propres à chaque contexte sociétal, ont cependant en commun de fixer des hiérarchies, elles-mêmes reconnues soit institutionnellement (par exemple quand un diplôme donne droit de suivre une formation plus élevée), soit de manière plus informelle, à partir de la réputation ou de la valeur marchande d'un titre (par exemple quand il s'agit de comparer les diplômes de l'enseignement supérieur). Au bas de cette hiérarchie, il y a potentiellement l'absence de diplôme. Si l'obtention de n'importe quel type d'emploi, y compris quand il est « non qualifié », est soumis à la norme du diplôme, alors l'absence de diplôme risque d'enlever à la personne toute existence sociale.

II.4 Diplôme et marché

Par cette convention d'équivalence entre les personnes, la certification est ce qui permet la mobilité des personnes, entre les entreprises ou entre les régions, en fonction des besoins des marchés. A cet égard, la norme de certification contribue à la construction d'un marché national. Alors que dans un système traditionnel d'apprentissage, l'employeur connaît les qualités de la personne formée puisque c'est lui qui a assuré sa formation, un marché du travail moderne, où les individus n'ont plus ces attaches traditionnelles, implique une norme commune permettant de repérer les qualifications. La « grande transformation » réalisée par la mise en place de marchés nationaux (Polanyi, 1983 [1944]) s'accompagne donc d'une standardisation des titres. On sait que les Etats ont joué un rôle important dans ce processus de construction des marchés, en détruisant les anciennes corporations de métiers, en obligeant les travailleurs à être mobiles en fonction des évolutions économiques. En détruisant les régimes économiques traditionnels, l'Etat met en place à la fois un régime économique de marché et un régime politique national (Rosanvallon, 1989). Ce processus est particulièrement clair dans le domaine de la formation. La construction d'un système d'instruction publique permet simultanément d'arracher l'enfant de la seule influence du milieu familial et communautaire et d'établir une communauté politique fondée sur un système de valeurs, voire une langue

commune. En France peut-être plus qu'ailleurs, l'Etat a joué un rôle moteur, notamment à travers l'administration de l'Instruction publique puis de l'Education nationale. Dans un premier temps, qui s'étend de la Révolution française jusqu'aux lois Ferry, l'action de l'Etat a permis de développer un réseau d'écoles publiques, progressivement détachées des influences religieuses héritées du siècle précédent. Dans un second temps, l'action de l'Etat, qui se prolonge aux enseignements secondaire et supérieur, se porte également sur la certification. La création du Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP) en 1911, puis sa reconnaissance comme diplôme national, mais aussi la réforme du baccalauréat en 1902 constituent les points de départ d'un vaste mouvement de contrôle par l'Etat du système de certification scolaire et professionnelle. Au bout du compte l'Etat, aujourd'hui en France, délivre ou homologue la plus grande partie des diplômes professionnels, ce qui leur confère une reconnaissance nationale. Parallèlement les formations sanctionnées par ces diplômes sont fortement influencées par la forme scolaire. Il serait cependant inexact d'inférer au développement économique de long terme une seule forme de régulation des certifications. La diffusion du salariat n'empêche pas le maintien d'anciennes formes de certification (concours), et peut encourager le développement de différentes formes de certification, « corporative » ou universitaire (Vinokur, 2000).

II.5 Diplôme et incertitude

Une autre piste d'analyse est fournie par les théories économiques de la relation contractuelle entre employeur et salarié, et en particulier ce qu'on appelle généralement les théories du signalement. Les qualités attendues du travail humain sont d'autant plus importantes que le progrès technique et la division du travail mobilisent des compétences spécifiques. Or ces compétences ne peuvent pas toutes faire l'objet d'une contractualisation entre l'employeur et le salarié, du fait de l'irréductible incomplétude du contrat de travail (Reynaud, 1988). En particulier, du côté de l'employeur, une double incertitude pèse sur la relation salariale : il ne peut pas connaître a priori les qualités du travailleur avant de l'embaucher ; il ne peut pas prévoir complètement ce que sera le travail du salarié. Cette incertitude génère d'autant plus d'aléas que le statut du salarié garantit à celui-ci un certain nombre de droits en termes de salaires et de protection relative contre les ruptures de contrat de travail. Dans la plupart des situations, la productivité future du salarié est incertaine, alors que la rémunération du travail, elle, est fixée forfaitairement à l'entrée du contrat. Il y a donc

un risque à ce que cette rémunération soit supérieure à la productivité marginale. D'une manière générale, l'employeur essaye de minimiser le risque de productivité insuffisante par des incitations monétaires ou par des contrôles hiérarchiques. Pour ce qui est des compétences des individus embauchés, un moyen de réduire l'incertitude est la reconnaissance mutuelle de certifications, sous formes de titres, qualifications, diplômes, etc. La certification est ainsi censée garantir certaines qualités attendues de la personne recrutée. Elle permet aux travailleurs de signaler certaines qualités (Spence, 1973), et aux employeurs de filtrer les candidatures à l'embauche (Arrow, 1973). Au total, le diplôme devient un moyen de sélection entre des personnes qui se trouvent en concurrence pour les emplois disponibles (Thurow, 1975). On peut considérer alors que l'institution d'une norme de diplôme résulte des interactions entre agents rationnels en situation d'incertitude.

L'importance du diplôme résulterait alors d'une convergence stratégique. Elle ne serait pas le résultat d'une norme extérieure, mais le résultat de la convergence des intérêts, pour reprendre l'analyse de Weber vue plus haut. Cependant la situation d'incertitude au cœur de ce modèle peut susciter un certain scepticisme quant à la clairvoyance des acteurs de leur intérêt, et de la façon d'y parvenir. Après tout, la situation d'incertitude peut être affrontée à partir d'autres critères que ceux de la formation. Les employeurs peuvent s'appuyer sur des critères de réseaux, sur des préjugés de type sexiste ou raciste, etc. On peut considérer ces solutions comme sous optimales, parce qu'elles n'exploiteraient pas au mieux les compétences des personnes. Cette position, assez proche de celle défendue par J.S. Mill, justifie alors une intervention publique pour encourager la formation et sa reconnaissance dans les relations salariales. On distingue classiquement deux formes d'interventions pour peser sur l'équilibre d'un marché : la réglementation, et l'incitation. On retrouve ces deux formes d'action publique sur les marchés dans le domaine des politiques éducatives : du côté de la réglementation, l'obligation scolaire, comme on l'a vu plus haut, mais aussi la reconnaissance des titres dans la relation salariale sur la base des conventions collectives ; du côté des incitations, la gratuité des études, l'action sur l'offre éducative sont les principales incitations publiques permettant de favoriser l'accès de tous à la certification.

De nombreux exemples empiriques montrent ce lien entre co-construction d'un marché du travail et d'une norme commune de diplôme dans le cadre d'une politique volontariste. Le cas de la création d'un marché européen en fournit une illustration, tout au moins dans les intentions politiques qui ont été à l'origine de l'acte unique (1987) et du traité de Maastricht (1992). Dans ces deux cas, les rédacteurs des traités mettent explicitement en

parallèle les deux constructions. Il s'agit de créer un marché intérieur européen en supprimant les barrières douanières qui entravent la libre circulation des marchandises, des hommes et des capitaux. L'existence de diplômes et de certifications au niveau national constitue pour les auteurs de ces traités une entrave pour la circulation des personnes. Ils préconisent donc de supprimer cette barrière : la création d'un système de certification européen étant hors de portée, il faut s'appuyer sur un système de reconnaissance mutuelle des diplômes. Cette reconnaissance doit permettre la mobilité de la main d'œuvre, et donc, à terme de mise en place d'un marché du travail européen.

III Les limites de l'approche normative.

Pour résumer, on peut considérer la norme d'achèvement de la scolarité comme le résultat d'un processus économique qui place cette norme au cœur du fonctionnement du marché du travail.

III.1 Norme de diplôme et effet sociétal

Deux séries de critiques peuvent être adressées à cette thèse. Tout d'abord, les comparaisons internationales montrent le caractère variable de cette norme, non pas en fonction du degré de développement économique, mais en fonction des configurations institutionnelles propres à chaque pays. Les systèmes de certification résultent de processus historiques, et, malgré les facteurs de rapprochement liés à l'environnement économique, restent fortement différenciés. Une deuxième série de critiques réside dans la notion même d'écart à la norme. Il semble difficile de réduire les ruptures précoces de scolarité à une « déviance ». Comme on l'a vu plus haut, une régularité ne résulte pas nécessairement d'un ordre normatif. De même, un écart à la régularité peut traduire autre chose qu'un écart à la norme. A partir d'une analyse des entretiens des jeunes en risque de décrochage on s'interrogera sur la part de la contrainte normative dans leur vécu.

Les travaux comparatifs ont mis en évidence la diversité des configurations sociétales de la relation formation-emploi. Les systèmes éducatifs sont en effet très différents d'un pays à l'autre. Les acteurs qui y interviennent ont une place variable. Dans certains cas l'Etat joue un rôle central (cas de la France), alors que dans d'autres pays ce sont les collectivités territoriales qui organisent le système éducatif primaire et secondaire (cas des Etats-Unis). Les

entreprises peuvent jouer, comme en Allemagne, ou non, comme au Royaume-Uni, un rôle dans la définition de formations professionnelles organisées au niveau national. Les contenus de formation et leur validation sont organisées de manières très différentes : des référentiels nationaux ou au contraire locaux, des validations par contrôle continu ou par examen terminal, etc. Bref, l'ensemble de ces spécificités nationales ont bien sûr un effet sur la reconnaissance économique et sociale des diplômes.

Certains travaux comparatifs, dans la mouvance des analyses sociétales, ont proposé des typologies permettant de rendre compte de la diversité des normes se rapportant aux relations diplôme / marché du travail (Möbus et Verdier, 1997). Il n'y a pas unanimité des chercheurs sur la définition d'une typologie, mais ce qui ressort de ces travaux est la mise en évidence de deux modèles nationaux aux différences très marquées : le modèle britannique et le modèle allemand (Soskice et Hancké, 1997, Merle, 1997, Verdier, 2000b). Dans le modèle britannique, la régulation de la relation formation-emploi est essentiellement assurée par des mécanismes de marché. Un mouvement de création de certifications professionnelles nationales a eu lieu dans les années 1990 (les NVQ : *National Vocational Qualification*), mais l'Etat n'intervient que sur la certification et la répartition des financements. Le contenu des formations professionnelles et des apprentissages ne fait l'objet d'aucune standardisation. D'une manière générale, l'enseignement professionnel n'est pas valorisé, et la hiérarchie des diplômes est essentiellement une hiérarchie académique, dans laquelle les formations universitaires des établissements les plus prestigieux sont dans une position dominante.

Le modèle allemand, quant à lui, est marqué par l'importance des marchés professionnels. Pour y accéder, il est indispensable d'avoir un diplôme sanctionnant une formation dont le contenu est formalisé. Le diplôme est une « règle négociée » dont l'élaboration commune par les partenaires sociaux confère une forte légitimité, et donc une reconnaissance sur le marché du travail. La formation professionnelle jouit d'une réputation positive, même si la demande de formation en apprentissage décline au profit de formations plus académiques.

Le cas de la France n'est pas très facile à interpréter dans ce cadre. D'un côté la formation professionnelle y est très formalisée, avec un lien fort entre contenu de formation et certification, comme en Allemagne (Méhaut, 1997). Cependant les spécificités nombreuses du système de certification peuvent faire de la France un modèle à part. Comme on l'a mentionné plus haut, l'Etat joue un rôle central dans la construction des diplômes (Soskice et Hanké, 1997). Ces diplômes s'inscrivent dans une « logique du titre » (d'Iribarne, 1993,

Merle, 1997), conférant à son détenteur tout autant un rang social qu'une qualification professionnelle. Le diplôme, même quand il est désigné comme professionnel, sanctionne toujours à la fois des savoirs théoriques et des savoirs techniques, parce qu'il a toujours une double fonction propédeutique et professionnelle (Verdier, 2000a). Tout comme en Angleterre, l'enseignement professionnel est peu valorisé. Cependant la hiérarchie des diplômes y est plus complexe : cela s'explique notamment par la position très particulière qu'occupent les formations supérieures non universitaires, les « grandes écoles », dans la production des élites.

Le diplôme n'occupe donc pas la même place partout. La sortie du système scolaire sans diplôme n'y revêt donc pas la même signification. Le cas de l'Angleterre jusque dans les années 1990 constitue à cet égard un cas intéressant. Sans véritable système de certification professionnelle au niveau national, et avec un système universitaire élitiste, la sortie sans diplôme n'est pas perçue comme un problème économique majeur. Pourtant, le thème du décrochage scolaire y fait l'objet de préoccupations politiques. Celles-ci s'organisent essentiellement autour des questions de sécurité et de délinquance juvénile (Blaya et Hayden, 2003). On voit ici que relier la question du décrochage à une norme économique d'insertion sur le marché du travail qui s'imposerait de manière universelle semble pour le moins discutable. La question du décrochage scolaire dépend fortement du contexte national, au sens où celui-ci est le cadre pertinent dans lequel la norme d'achèvement de la scolarité se définit.

III.2 Limites d'une approche en termes de déviance

La seconde série de limites d'une approche normative du décrochage scolaire est qu'elle présente le décrochage comme un écart à la norme, comme une déviance. Bien sûr, arrêter sa scolarité avant d'avoir obtenu un diplôme est considéré aujourd'hui comme hors norme. Mais on peut insensiblement glisser de la norme d'achèvement de la scolarité à l'ensemble des normes scolaires : le décrocheur est alors celui qui, pour une raison ou une autre, rejette les règles de l'école, ou ne les a pas intégrées. Mais de quelles normes s'agit-il ? On l'a vu plus haut, la sociologie de l'éducation a mis en évidence l'importance des compétences que doivent avoir les élèves dans la maîtrise des formes langagières, des règles de conduites, des habiletés interactionnelles, bref, d'un ensemble de normes qui renvoient à la forme éducative (Rochex, 1994). Or, les travaux sur la difficulté scolaire montrent justement

que les élèves en échec sont souvent ceux qui réduisent l'univers scolaire à ces dimensions formelles. Moins que les autres, ils entretiennent un rapport réflexif aux codes scolaires. C'est particulièrement le cas pour le langage, où ces élèves se placent difficilement dans le registre métalinguistique (Lahire, 1993). C'est le cas aussi pour le travail scolaire, souvent réduit à des tâches qu'il faut exécuter, sans s'interroger sur le sens des apprentissages (Charlot *et al.*, 1992). C'est au contraire en s'émancipant de la norme des tâches prescrites et des rituels pédagogiques que l'élève construit la réussite scolaire (Rochex, 1994). Finalement, l'élève en difficulté est souvent plus conformiste que les autres. Ce résultat est à rapprocher des travaux sur l'insertion des travailleurs non qualifiés. Là aussi, on constate un conformisme important des travailleurs les moins qualifiés sur les règles de vie en entreprise, sur les rapports hiérarchiques, etc. (Castra, 2003). Il est donc difficile de considérer les décrocheurs comme des déviants. D'ailleurs, le travail d'enquête qu'on a mené est très loin de donner cette image de déviance que le sens commun donne volontiers à la rupture scolaire.

Les enquêtes menées auprès des jeunes repérés par la MGI de l'académie de Nantes comprennent des questions portant sur le rapport à la norme scolaire. Concernant les relations qu'avaient les bénéficiaires des mesures MGI avec leur environnement scolaire, 84 % déclarent s'être entendus avec les enseignants « très bien » ou « plutôt bien », 73 % n'ont pas connu de conflit, ni avec le personnel des établissements, ni avec les autres élèves. L'impression dominante est plutôt celle d'une adaptation à la norme scolaire pour la plupart des jeunes interrogés. Il y a cependant des différences selon les mesures suivies, et, plus encore, suivant le niveau de formation atteint au moment du repérage et de l'éventuelle prise en charge par la MGI. Ce sont les jeunes les plus en difficulté, et donc relevant des mesures dites de remobilisation, qui déclarent le plus souvent des rapports problématiques avec les enseignants et des conflits. Toutefois, même pour ces catégories, la majorité déclare avoir eu de bons rapports avec les enseignants, et ne pas avoir connu de conflit. Globalement la grande majorité des personnes interrogées (79,4 %) déclare ne pas avoir eu de sanctions disciplinaires. Les résultats des enquêtes quantitatives ne font donc pas apparaître la figure attendue du déviant. Au contraire, ils confirment les travaux existants sur le conformisme des élèves en difficulté.

III.3 Les décrocheurs et la norme d'achèvement de la scolarité

Les entretiens réalisés ont également permis d'approcher le rapport des jeunes avec l'achèvement de la scolarité, et plus précisément avec l'obtention (ou non) d'un diplôme de fin de second cycle de l'enseignement secondaire. Les entretiens choisis ont privilégié la question du diplôme du baccalauréat, et, à cet égard, concernent surtout des élèves inscrits dans des mesures de qualification à ce niveau. Ils comportent également des références à ce diplôme pour les jeunes qui ont décroché avant une terminale de second cycle long.

Si on suit l'hypothèse « durkheimienne » d'une norme qui s'impose à l'individu, on peut supposer la retrouver dans les entretiens sous deux formes. D'une part la forme du jugement porté par les autres, l'entourage, la famille, les amis : la personne perçoit-elle un jugement négatif quand elle quitte (ou risque de quitter) le système éducatif sans diplôme ? Au-delà du simple jugement, le caractère normatif de l'achèvement de scolarité peut se traduire par la sanction quand la norme n'est pas atteinte : rejet, exclusion, etc. D'autre part la forme de l'internalisation, du sentiment que l'on porte sur soi au regard d'une norme sociale : la personne se sent-elle diminuée, voire coupable, de quitter le système éducatif sans diplôme ? Dans ces deux cas de figure, on peut s'attendre à ce que le diplôme apparaisse comme une situation socialement « normale », et l'absence de diplôme comme un problème d'écart à la norme. L'hypothèse alternative est celle d'une logique d'action, reposant sur des « raisons » que la personne est capable de formuler en vue d'une finalité explicite. On peut supposer qu'il existe un vaste répertoire de ces logiques d'action, qui ne se réduisent donc pas à la seule stratégie orientée vers l'obtention d'un avantage (en termes wébériens, la rationalité en finalité). Le diplôme n'est pas alors une norme qui s'impose de l'extérieur, mais un objet qui oriente l'action.

La perception négative de la situation de décrochage par l'entourage est rarement citée par les jeunes dans les entretiens. Dans quelques cas le regard des parents est évoqué comme jugement négatif d'une situation qui ne correspond pas aux attentes.

Ainsi pour Rémi, un premier échec au baccalauréat provoque un conflit important avec sa mère, et est susceptible d'entraîner une rupture de scolarité.

« Là, j'étais en grosse difficulté avec ma mère, parce que ma mère comprenait pas que je rate mon bac. Elle a essayé de me mettre à la porte parce que j'avais plus de dix-huit ans. Donc là ça a pas été une super période. »

Plutôt que d'un rapport abstrait à la norme, il faudrait parler pour beaucoup de jeunes d'un rapport aux parents, en ce qu'ils peuvent représenter de référence cadrante. Le conflit avec la norme scolaire se double d'un conflit de génération. Ainsi, pour Fabien, qui décroche en première, la pression que lui mettait sa mère est, avec le recul, littéralement « normale » :

« Je savais que je voulais pas continuer mes études mais à côté, c'est que je savais pas quoi faire. Et puis mes parents me mettaient un peu la pression mon père moins car il a toujours été un peu au-dessus de tout ça, il gueule que quand y'a besoin et c'était plus ma mère qui était sur mon dos et elle était d'ailleurs toujours sur mon dos. (...) Y'a certains moments je regrette avec ma mère, certaines prises de têtes que j'ai eu avec elle par rapport à ça en fait et c'est vrai que maintenant je trouve ça con parce que tout bien réfléchi on se dit que c'est normal, c'était logique et même si ça me faisait chier c'était normal. »

Pour éviter un jugement négatif, le jeune peut simuler un suivi d'études qui se révèle fictif au moment des épreuves de l'examen. Matthieu a décroché en classe de première. L'année suivante il s'inscrit au CNED pour préparer un bac S.

« C'était surtout, le calcul dans ma tête, je viens d'arrêter mes études, ça va très mal à la maison parce que j'ai arrêté le lycée, automatiquement il faut que je simule des démarches. »

Le jugement négatif peut être internalisé, et analysé comme tel avec le recul. Nina décrit ainsi son deuxième échec au baccalauréat :

« j'avais jamais redoublé, donc le fait que je l'ai raté une fois, ben j'ai repiqué ma terminale...le fait que je l'ai pas encore...bon, c'est vrai que c'est dur au départ, parce qu'on a plus du tout confiance en nous, en fait, on est vraiment ...on se dit « je suis nulle »...et puis quand on voit que tous ses copains, ils l'ont, nous on est la seule à pas l'avoir...c'est vrai que... »

Pour elle, le bac est avant tout la sanction d'une scolarité jusque là sans gros problème (sans redoublement), d'où un sentiment d'échec particulièrement fort. Par ailleurs le double échec sépare du groupe de pairs (tous les copains l'ont). On retrouve le même discours chez Lena, qui elle aussi a connu deux échecs consécutifs au bac :

« Mine de rien, quelque part on voit tout le monde avancer. Quand on redouble, on voit ses proches avancer alors que nous on reste au même stade. Refaire une 3ème année de terminale déjà, c'est pas évident par rapport au regard des autres, c'est vrai qu'au début il y a le sentiment d'être nul, d'être inférieur aux autres. »

Pour elle, ce sentiment d'infériorité se traduit par une véritable honte, plaçant son histoire d'échec au bac au niveau de l'histoire intime, qu'on ne peut dévoiler qu'à ses proches :

« Y en a qui sont pas au courant. S'ils ne me connaissent pas beaucoup, ils ne savent pas que j'ai eu mon bac qu'au bout de la 3ème fois, parce que je me dis que ça les regarde pas, et si on devait devenir plus proches, pourquoi pas, mais sinon... C'est vrai que c'est pas évident. Je pense que faut se connaître pour vraiment en parler parce que c'est quand même quelque chose qui m'a marqué. C'est vrai que ça a été dur, c'est dévalorisant et je me suis vraiment sentie nulle à un moment donné. C'est très dur. »

Cette internalisation des normes, exprimée par un sentiment d'infériorité quand on se sent exclu du groupe, peut porter sur les normes d'accès au marché du travail. Le diplôme ou le niveau de formation sont vus comme des barrières difficilement franchissables pour accéder à l'emploi. Melissa est passée par un CIPPA, puis a suivi une formation de soigneur équin. Au moment de l'entretien, elle est au chômage. Le niveau de formation qu'elle considère comme minimum, et qu'elle n'a pas, est vu comme un élément d'un ensemble de normes pour entrer dans le monde du travail (permis de conduire, expérience des stages)

« - A ton avis, pourquoi tu ne trouves pas de travail ?

- Ben déjà il y a le permis donc...et maintenant, c'est vrai qu'ils demandent le bac, bac+1...ou sinon, ils demandent un an ou deux ans d'expérience et puis c'est vrai que même si j'ai fait des stages, c'est pas suffisant. Pourtant, c'était des stages de trois semaines à un mois mais ... »

Même quand cette barrière est franchie, les difficultés marquent durablement, notamment quand il s'agit d'affronter à nouveau l'épreuve de l'examen ou du concours. Ainsi Lena, après avoir obtenu son bac par un MOREA est à nouveau en situation d'échec après avoir tenté d'entrer en école d'assistant de services sociaux :

« J'ai toujours un peu peur de revivre le cauchemar du bac, de, entre guillemets, galérer à rentrer dans l'école parce que les concours c'est pas évident, on est nombreux. »

Symétriquement, la norme du diplôme peut être source de raccrochage. L'accès au diplôme peut être posé comme objectif de formation en dehors de toutes considérations de formation. Le raccrochage est alors un moyen de se conformer à la norme commune, de démentir un premier diagnostic de dévalorisation, voire de prendre à son compte la norme d'excellence scolaire. Après un échec au baccalauréat, Romain, ne voulant pas redoubler,

prépare une deuxième fois l'examen dans le cadre d'un MOREA. Au moment de l'entretien, il suit un master recherche en géologie. Avant de s'engager dans les études supérieures, le bac est pour lui une sorte de revanche sur un jugement scolaire négatif :

« Au collègue, je sais que j'ai eu des difficultés avec le prof de français de troisième justement, qui était aussi mon prof principal de la quatrième. Il était mon prof principal de quatrième et de ma deuxième troisième. Et, en fait, je sais pas si c'est moi qui lui ai fait quelque chose, ou si c'est lui, en tous cas, on s'aimait pas quoi, vraiment pas du tout. (...) Je sais qu'une fois, sans raison, comme ça, en quatrième, où j'avais des résultats pas brillants, en dessous de dix quoi, il m'avait pris comme ça à part, avec le copain, il nous avait dit que, de toutes manières, on arriverait à rien, qu'on était incapables d'aller au lycée. (...) Parce que je me baladais en ville, et j'ai croisé ce prof là, et je me suis rappelé de ce qu'il m'avait dit. Je me suis dit, déjà je suis en MOREA, je repasse mon bac, donc c'est déjà que j'ai été plus loin, et je me suis dit je vais lui montrer que je suis capable de faire quelque chose. »

Mais loin de la stigmatisation et du sentiment d'être perçu comme « hors norme », la situation la plus fréquemment décrite est la compréhension de l'entourage, et plutôt le témoignage d'un travail de déstigmatisation par les proches. Ainsi Louis, qui en troisième décroche après plusieurs changements d'établissements et des sanctions d'exclusion pour consommation de stupéfiants :

« - Vous vous êtes senti soutenu par vos parents ?

- Oui, mes parents, même pas que mes parents hein, mes grand parents, les tantes, les oncles. Dans ma famille on est très famille, donc ouais, j'ai été bien soutenu. C'est grâce à ça que j'ai pas continué le cannabis. »

L'entourage joue pour beaucoup un rôle d'étayage dans une situation difficile, permettant d'amoinrir l'internalisation de l'échec, comme en témoigne Delphine :

« C'est vrai que, bon, j'étais dans une période où j'avais plus du tout confiance en moi, et puis je me disais, qu'est ce que je vais faire de ma vie quoi. Donc non, mes parents, au contraire, je dirais même plus qu'ils m'ont encouragé. Mes amis c'est pareil. Je les voyais même bien plus, vu que j'avais plus de temps. »

Plutôt qu'être une norme extérieure, difficile ou impossible à atteindre, la scolarité achevée est le plus fréquemment située dans une stratégie personnelle, et, à ce titre, elle peut avoir, ou ne pas avoir d'utilité. A contrario le caractère normatif du diplôme est présenté par les enquêtés comme source possible d'échec, avec le recul que donne les premières années de

parcours. Laura décroche après deux terminales et deux échecs au bac, puis trouve un BTS par alternance. Elle revient sur sa motivation :

« Je savais pas vraiment ce que je voulais faire, donc quand t'as pas d'objectif t'as pas de but, t'as pas de motivation pour bosser pour avoir ton bac. C'est pas comme si tu te disais bon après le bac je fais ça, il faut absolument que j'ai mon bac pour faire ça donc je bosse pour faire ce que j'ai envie de faire après, moi c'est pas le cas donc... »

Le décrochage peut être une forme de contestation de la norme de l'allongement de la scolarité en filière générale. Victor analyse son décrochage, en classe de première, comme le résultat d'une absence de sens à la poursuite d'une scolarité en filière générale.

« Ben, je voyais pas où j'allais, en fait. J'avais rien de concret, j'allais avoir quoi, j'allais avoir un bac S, et après on fait quoi. Les études, j'avais pas trop de souci, mais j'avais envie de bosser, et puis, de faire quelque chose de ... je sais pas comment m'exprimer. »

Au contraire l'accès au diplôme est le plus souvent situé dans une stratégie. Le bac peut être vu simplement comme un palier. Delphine dit ainsi,

« Pour moi le bac, c'était vraiment un palier, pour pouvoir avancer après quoi. »

Même si le projet d'études supérieures est bien vague, le bac n'est pas complètement une norme sociale, il est un outil permettant de prolonger ses études et d'ouvrir des possibilités. Pour d'autres le bac n'est pas nécessaire, dans un projet d'orientation professionnelle. Xavier arrête le lycée technologique en 1ère, pour mettre en place une formation dans le bâtiment.

« - Et donc, pas de là à continuer jusqu'au bac ou en filière générale ?

- Non, non, parce que j'avais une idée assez précise de ce que je voulais faire, qui est pas très courant et j'avais pas besoin d'un bac pour y arriver. Et même j'ai essayé et ça correspondait pas. J'aurais pu aller jusqu'à un bac et repasser un CAP et continuer derrière mais ça aurait été juste pour avoir un bac et j'en avais pas besoin. »

La norme imposée, du point de vue des enquêtés, est souvent invoquée pour les autres, alors que pour soi-même, par contraste, c'est la stratégie ou la mobilisation qui priment. Victor parle ainsi de son orientation en fin de troisième, et du rôle de ses parents et de son choix propre :

« - [Tes parents] ont pris le temps de t'écouter...

- Ouais, pas comme beaucoup de parents, je crois, qui m'auraient dit : « Passes ton bac d'abord, va au lycée, tu vois bien que ça marche donc te poses pas la question. » Maintenant, j'insiste pas mal sur le fait que c'est moi qui ai décidé d'aller au lycée. C'est pas les profs, les parents qui m'y ont mis de force. J'ai vu les voies qui s'offraient à moi et c'est moi qui ai décidé d'y aller. Bon, ça n'a pas marché, c'est comme ça, je regrette pas d'être allé au lycée. »

L'objectif du diplôme vise finalement assez souvent l'insertion professionnelle.

Ainsi pour Lena :

« - Et, mis à part les profs, t'as eu l'occasion de voir quelqu'un pour parler de ton projet professionnel ?

- Non, du tout. Mon projet professionnel était bien déterminé avant, donc j'avais pas l'intention de changer. Il me fallait le bac, c'était vraiment ça l'objectif.

- Et donc, c'était quoi ton projet ?

- Assistante sociale. »

Pour Victor :

« Ouais. Moi, je voulais rentrer en apprentissage pour vraiment rentrer dans le vif du sujet. J'étais en S, c'était un truc qu'était hyper vague, il me fallait du concret. Donc là, j'ai pas pu faire mieux. Donc je suis parti, finalement, en apprentissage en maçonnerie. (...)

Et donc, ouais je change parce que bon c'est un boulot qu'est hyper dur. Je suis pas taillé forcément pour. Donc, voilà. Et puis, je me dis que j'ai mon BEP, j'ai mon diplôme, je ne serais jamais au chômage, si je veux vraiment bosser, y a pas de souci. »

Ou pour Xavier :

« Enfin, pour commencer, mon idée première c'est la construction navale. Et donc, j'étais parti au lycée en écoutant les profs qui m'avaient dit « c'est con que t'arrêtes en 3ème parce que t'as des capacités etc., etc. » Donc ben je m'étais renseigné à droite, à gauche, dans ce qui existait niveau apprentissage, dans ce qui existait au niveau du lycée. Puis j'ai décidé d'aller au lycée en ayant en tête un BTS à St-Nazaire, construction navale. Et euh, tout en sachant que je savais pas ce que c'était en fait. Je m'en rends compte maintenant. C'est que si j'étais arrivé à ce BTS là, c'était vraiment de la théorie pure et simple, qui préparait plus à devenir architecte naval plutôt que les mains avec un rabot. Et donc, je me suis rendu

compte que c'était pas ça qui me fallait. Et donc, j'ai décidé d'arrêter pour repasser par une formation professionnelle pour continuer là-dedans. »

Les cheminements scolaires des jeunes interrogés relèvent non pas d'un rapport à la norme scolaire, mais d'un processus personnel où il est question de désengagement ou d'engagement, de démobilisation ou de mobilisation. L'analyse des processus de décrochage fait d'ailleurs la part belle à la question de la mobilisation, comme on le verra plus bas. On peut alors considérer les actions des jeunes observés comme des aménagements locaux, reposant sur des opérations de jugement en situation et où les règles sont vues « *comme des repères d'interprétation plutôt que comme des prescriptions d'action* » (Thévenot, 2006, p. 74).

Poser le lien entre décrochage et norme autorise une mise à distance, évite de naturaliser le décrochage et invite à prendre en considération le contexte. Si l'achèvement de la scolarité répond à une norme au sens de régularité, on ne peut pas en déduire l'existence d'une contrainte qui s'impose aux individus, mais plutôt l'existence de repères dans leurs choix de scolarité. Ceux-ci reposent sur des logiques d'action diverses. On peut remarquer qu'on retrouve souvent une logique de choix stratégique dans une visée d'insertion professionnelle, qu'on pourrait rapprocher de ce qu'on a désigné comme une convention professionnelle. Ce n'est guère étonnant pour des jeunes déjà inscrits dans un processus d'insertion. Ce résultat est également à mettre en perspective avec les difficultés qu'ont connues ces jeunes dans leurs parcours scolaires : pour beaucoup d'entre eux, il s'agissait de sortir au plus vite d'un système scolaire peu valorisant. Il faut maintenant pénétrer davantage dans ces processus qui mènent au décrochage scolaire, et notamment, faire le point sur les dimensions sociales et scolaires de ces itinéraires.

CHAPITRE 7 : QUESTION SOCIALE, QUESTION SCOLAIRE ?

Mener une politique de lutte contre le décrochage scolaire suppose une connaissance des facteurs y conduisant. Plusieurs distinctions sont couramment utilisées pour classer ces facteurs : facteurs individuels ou facteurs institutionnels, facteurs psychologiques ou facteurs sociologiques, environnement social ou environnement scolaire. C'est sur cette dernière distinction que porte ce chapitre. Non que les premières citées n'aient leur importance dans le débat scientifique sur les causes du décrochage scolaire. On fera toutefois l'hypothèse que c'est dans l'opposition social / scolaire que réside l'essentiel du débat politique sur les ruptures de scolarité. Cette opposition repose sur la distinction entre deux ordres de phénomènes. D'une part, tout ce qui renvoie au contexte socio-économique que connaissent les décrocheurs : le milieu social, le milieu familial, le quartier d'habitation, la situation économique du bassin d'emploi, l'offre de formation disponible et accessible, etc. D'autre part, tout ce qui se rattache au contexte de scolarisation : expériences scolaires, caractéristique des établissements, pratiques pédagogiques, etc. On peut interpréter cette distinction d'un point de vue scientifique mais aussi en termes politiques. Du côté des approches scientifiques, ces deux ordres de phénomènes renvoient, du moins en France, à deux paradigmes successifs des analyses des inégalités scolaires. Alors que les théories de la reproduction mettaient en avant les déterminations du milieu social dans le monde scolaire, le tournant interactionniste et constructiviste a amené la recherche à davantage regarder ce qui se passait dans la « boîte noire » de la classe et des relations entre enseignants et élèves. D'un point de vue politique, mettre en avant un ensemble de facteurs ou un autre implique des choix qui peuvent avoir un impact important sur l'orientation prise par les pouvoirs publics en matière éducative. Faut-il lutter contre le décrochage scolaire en mettant en œuvre une politique sociale permettant aux familles et aux élèves d'aborder la scolarité avec plus de moyens ? Faut-il plutôt transformer le fonctionnement du système éducatif pour permettre à tous d'achever la scolarité dans de bonnes conditions ? Poser la question de cette manière amène à simplifier le problème, à le réduire soit à une question sociale, soit à une question scolaire. De cette manière on peut non

seulement justifier une orientation politique, mais aussi (et peut être surtout) se donner un cadre explicatif à la permanence des problèmes ou à l'impuissance des politiques, se donner une version ou une autre du fatalisme politique : celle de la reproduction des injustices sociales, ou celle de l'inertie du système éducatif.

On suivra donc ce rapport entre facteurs sociaux (ou socio-économiques) et contextes scolaires à travers une revue de la littérature, en trois temps. Tout d'abord, on fera le point sur les analyses en termes de facteurs de risque, suivant une approche classique chez les chercheurs anglo-saxons. Pour dépasser les limites de ce genre d'approche, on s'intéressera à l'analyse des parcours, ce qui présente l'avantage de prendre en considération le caractère processuel du décrochage. Enfin, une dernière partie sera consacrée aux cadres théoriques éventuellement sollicités pour rendre compte du phénomène. A travers cette étude, il s'agira surtout de voir en quoi analyses scientifiques et orientations politiques s'articulent, ce qui permettra de mieux comprendre comment se situe la question du décrochage scolaire dans le contexte des politiques éducatives en France.

I. L'approche par les facteurs de risque

I.1 La catégorisation des facteurs

Une approche par les facteurs de risque vise fondamentalement à repérer une population problématique du fait de ses caractéristiques. Il s'agit souvent explicitement d'isoler une population « à risque » (Janosz *et al.*, 2000, Fortin *et al.*, 2004), dans une perspective de traitement préventif de cette population. Une telle approche tend donc à imputer l'origine du décrochage aux caractéristiques des individus. La recherche a depuis longtemps mis en évidence ces caractéristiques, comme l'atteste la revue de littérature effectuée aux Etats-Unis par Tesseneer et Tesseneer dès 1958. Charles Hirschman et Nikolas Pharris-Ciurej parlent ainsi « *d'une litanie familière de facteurs de risques associés au statut de minorités, de marginalité économique et de familles en détresse* » (Hirschman et Pharris-Ciurej, 2006, p. 21). Les chercheurs ont assez rapidement perçu les limites d'une focalisation sur les caractéristiques des individus. Comme l'écrit Ralph B. MacNeal en 1997, « *la recherche indique que les élèves de faible niveau, les minorités raciales ou ethniques, les garçons, les élèves les plus âgés, les élèves qui ont un emploi salarié, et les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés et/ou de familles monoparentales ont plus de*

probabilités que leurs pairs de décrocher du lycée (...). Bien que ce travail étiologique soit informatif, il ne rend pas compte explicitement du contexte dans lequel les élèves s'intègrent. Relativement peu de recherches examinent de manière quantitative comment la structure et l'environnement de l'établissement scolaire affecte la probabilité pour l'élève de décrocher. » (Mac Neal, 1997, p. 209). D'une manière plus générale, c'est une approche par le contexte (social, institutionnel, scolaire, etc.) qui semble manquer quand on centre l'analyse sur les individus. De ce fait les études empiriques ont, depuis une vingtaine d'années, tendance à explorer un large ensemble de variables, y compris de contexte, susceptibles d'avoir un effet sur le décrochage.

On peut classer ces variables de différentes manières, et les nombreuses revues de littérature existantes offrent divers classements de facteurs.

Rumberger, dans sa revue de littérature de 1987, distingue ainsi six catégories de facteurs de risque :

- démographiques (appartenance à une minorité ethnique, sexe masculin) ;
- environnement familial (faible statut socio-économique, faible niveau de formation et de qualification, faible revenu des parents, langue étrangère parlée dans la famille, famille monoparentale, faible équipement du logement) ;
- influence des pairs ;
- facteurs scolaires (faibles résultats, redoublement, problèmes de comportement) ;
- facteurs économiques (nécessité ou possibilité de travailler) ;
- facteurs individuels (faible estime de soi, faibles aspirations scolaires et professionnelles, mariage, grossesse). (Rumberger, 1987)

Pour certains auteurs les catégories de facteurs renvoient à des différences d'angle de vue du phénomène. Ainsi Janosz (2000) distingue les facteurs méso-sociaux et les facteurs micro-sociaux, eux-mêmes partagés chacun en deux sous-catégories. Les facteurs méso-sociaux sont d'une part les facteurs institutionnels (l'école, ses structures, son organisation, etc.), d'autre part les facteurs familiaux (structure familiale, statut socio-économique, etc.). Les facteurs microsociaux se partagent entre les facteurs interpersonnels (groupe de pairs, rapports avec les enseignants), et les facteurs que Janosz qualifie d'individuels (sexe, langue maternelle, groupe ethnique).

Rumberger à nouveau, dans une revue plus récente en 2004, classe les facteurs en fonction de modèles théoriques suivis plus ou moins implicitement par les chercheurs. Le modèle « individuel », centré sur la notion d'engagement, privilégie les attributs de la personne, attributs scolaires, psychologiques ou comportementaux. Le modèle « institutionnel », quant à lui est centré sur les contextes : le contexte familial et social, les caractéristiques des écoles fréquentées, etc. (Rumberger, 2004a).

Mac Neal, cité plus haut, distingue lui aussi les facteurs selon les orientations théoriques prises par les chercheurs. Il considère trois modèles interprétatifs du décrochage, selon qu'on met en avant la capacité de choix de l'élève (modèle « *pull out* »), ses caractéristiques observables (modèle « *drop out* ») ou l'école (modèle « *push out* ») dans le processus de décrochage. Si les analyses du décrochage (*drop out*) reposent implicitement sur l'idée que les élèves ont des prédispositions inhérentes à quitter précocement l'école, l'auteur considère plutôt l'école en ce qu'elle « pousse » certains élèves vers la sortie avant qu'ils ne soient diplômés (*push out*). Une troisième approche, fondée sur le principe de la rationalité des acteurs, considère le décrochage comme le résultat d'un choix, notamment à travers les perspectives favorables qu'offre l'arrêt des études (*pull out*). Pour cet auteur il est indispensable de préciser dans quel cadre on se situe, par exemple, pour ce qui le concerne, un cadre institutionnaliste qui privilégie l'effet de l'organisation scolaire sur la rupture de scolarité.

On voit bien ici le caractère incertain des classifications opérées, le flou des distinctions entre les catégories. On peut noter au passage l'ambiguïté de la caractérisation de l'ethnicité dans la littérature nord-américaine (caractéristique démographique, individuelle,...), reflétant bien la présence institutionnelle de cet attribut dans l'espace public des Etats-Unis ou du Canada. Rumberger et Mac Neal ont particulièrement bien souligné combien un choix de facteurs renvoie à une posture théorique. Cependant ces postures sont généralement implicites, et beaucoup de travaux empiriques reposant sur des enquêtes quantitatives ont peu de consistance d'un point de vue théorique (Rumberger, 1987). Il est vrai que peu de modèles théoriques sont disponibles pour expliquer et/ou comprendre les processus de décrochage scolaire, comme on le verra dans la troisième partie de ce chapitre.

Une question théorique particulièrement importante est celle qui permet de rendre compte de l'interaction des différents facteurs choisis. Cette question a été permanente depuis qu'il y a des travaux sur ce sujet (Tesseneer et Tesseneer, 1958). Le développement des méthodologies statistiques a permis de mettre en avant les effets propres à chaque facteur, en

raisonnant « toutes choses égales par ailleurs » (modèle logistiques) et ont permis d'isoler différents niveaux d'effets (modèles hiérarchiques ou multi-niveaux). Mais ils ne sont pas sans danger d'un point de vue heuristique, notamment quand des effets moyens calculés cachent des disparités ou des sous groupes échappant à l'observation (Janosz *et al.*, 2008), ou quand les modèles construits laissent de côté des variables importantes.

Le classement adopté ici repose sur la question politique esquissée dans l'introduction de ce chapitre. Que peut-on dire globalement des facteurs sociaux d'une part, des facteurs scolaires d'autre part ? La question du décrochage scolaire renvoie-t-elle à une question sociale, ou à une question scolaire ? Qu'est ce qui est en jeu ici : l'organisation de la société ou celle de l'école ?³²

Les facteurs sociaux dont il est question ici, outre ceux qu'on place usuellement dans cette catégorie (les indicateurs du milieu social) incluent les caractéristiques dites « démographiques » (sexe, âge) au sens où ces attributs relèvent de constructions sociales. On traite également de la plupart des caractéristiques dites « individuelles », notamment celles qui sont mises en avant par les recherches à tendance psychologique (estime de soi, motivation, attitudes) : on fait le choix de les ramener à des processus identitaires qui relèvent, même partiellement, des sciences sociales.

Les facteurs scolaires sont en fait un sous-ensemble des facteurs sociaux, mais isolé pour faire apparaître l'effet propre de la scolarisation sur le décrochage. Ils comprennent deux catégories distinctes : les caractéristiques scolaires des personnes (expériences scolaires, évaluations, etc.) et les caractéristiques de l'environnement scolaire (caractéristique de l'établissement, la classe, etc.). La revue de littérature présentée repose essentiellement sur des travaux nord-américains (Etats-Unis et Canada). Toutefois quelques travaux français peuvent être cités, notamment sur les sortants non qualifiés du système éducatif. Il est tout à fait frappant de constater qu'il n'existe, à notre connaissance, aucun travail empirique quantitatif spécifiquement consacré aux facteurs de sortie sans diplôme du système éducatif en France³³. L'article de Roland Bénabou, Francis Kramarz et Corinne Prost (2004) sur les

³² La société française a eu tendance à penser ces deux questions comme indépendantes, voire comme opposées, ce qui est un résultat d'une construction historique. Si la scolarisation a depuis la Révolution française été vue comme un instrument de transformation sociale, l'organisation de l'école, elle, a longtemps été perçue comme socialement neutre : il suffisait que le peuple fréquente l'école pour accomplir le projet républicain. Mettre en cause cette organisation est souvent soupçonné de rejeter sur l'école une responsabilité sociale qu'elle n'a pas.

³³ Le rapport du CERC sur les non diplômés, paru en 2008, ne cite que les travaux de Caille (2000) et Coudrin (2004) sur les non qualifiés, les deux catégories étant pourtant sensiblement différentes en effectifs. Par contraste, les travaux sur les conséquences de ces sorties, notamment à travers les trajectoires d'insertion, sont

effets du passage en ZEP comporte une modélisation où une variable dépendante est la sortie du système éducatif avec diplôme, ce qui permet de tester l'effet de variables sociodémographiques sur le risque de sortie sans diplôme. Les données utilisées dans cette étude sont cependant anciennes, puisqu'il s'agit de Panel 80 (les élèves entrés en 6^{ème} en 1980).

I.2 Les facteurs sociaux du décrochage scolaire

Comme on l'a dit plus haut, les facteurs sociaux du décrochage ont été mis en lumière depuis longtemps (un demi-siècle). Mais ces facteurs « captent » parfois d'autres éléments moins connus.

I.2.1 L'âge

Plus les élèves sont âgés, plus le risque de décrochage augmente. On peut voir là le résultat du retard scolaire. A ce titre la variable âge ne serait donc que le reflet d'une variable scolaire. Le redoublement étant un indicateur de difficultés d'apprentissage, il n'est ni surprenant, ni particulièrement éclairant de voir cet indicateur corrélé avec le risque de décrochage scolaire. Les études américaines sont unanimes concernant l'effet du redoublement (*grade retention*) sur le décrochage dans le secondaire. Il semble que le redoublement en primaire ou au collège (*middle school*) soit un des plus forts prédicteurs du décrochage au lycée (Hauser *et al.*, 2004, Rumberger, 2004a, Lofstrom, 2007). Par ailleurs, le redoublement au lycée est souvent une première étape vers une sortie sans certification (Hirschman et Pharris-Ciurej, 2006). L'effet du redoublement est observé même en prenant en compte le niveau scolaire à travers les tests ou les notes en classe, ce qui va dans le sens d'un effet négatif propre du redoublement (Rumberger, 1995). Pour les études réalisées sur la population scolaire française, les résultats disponibles sont plus ambigus. Duval, dans son étude sur les sortants de collège trouve un effet très important du retard scolaire sur le risque de sortie précoce (Duval, 2005). Mais sa modélisation ne prend pas en compte le niveau des élèves à leur entrée au collège. Il est donc possible que l'effet apparent de l'âge ne soit que le reflet de l'effet des compétences scolaires des élèves. L'étude de Caille sur le panel 1989 montre cependant qu'aussi bien le retard à l'entrée en sixième que le redoublement en collège

nettement plus nombreux. On peut y voir un signe de la prééminence des problématiques de l'insertion sur celles du décrochage.

augmentent fortement le risque de sortir sans qualification, et ce, en contrôlant l'effet du niveau scolaire (Caille, 1999). A partir des mêmes données Coudrin estime que l'âge d'entrée en sixième n'augmente le risque de sortie sans qualification qu'à partir de 13 ans, donc avec deux ans ou plus de retard (Coudrin, 2006). Enfin Broccolichi et Larguèze estiment que le redoublement en collège diminue le risque de sortie sans qualification, en particulier pour les élèves les plus faibles (Broccolichi et Larguèze, 1996). Ces auteurs proposent l'hypothèse d'une plus grande attention portée aux redoublants, par opposition à un profil d'élèves jugés « irrécupérables » par les enseignants, et qu'on fait passer dans la classe supérieure pour pouvoir les voir sortir le plus vite possible. Il y a là des résultats contradictoires sur la population scolaire française qu'une étude plus approfondie mériterait d'éclaircir.

I.2.2 *Le genre*

Les garçons ont un risque de décrochage nettement plus élevé que les filles. Aux Etats-Unis, pour un taux moyen de décrochage de 9,3 % en 2006 (NCES, 2007b : il s'agit du *status dropout rate*, y compris GED, voir chapitre 3), le taux des hommes s'établit à 10,3 %, celui des femmes à 8,3 %. En France en 2007 20 % des garçons sortent du système éducatif sans diplôme, contre 15 % des filles (DEPP, 2008). A un niveau international, on retrouve un écart en défaveur des garçons dans presque tous les pays, mais plus ou moins prononcé : il est plus élevé dans les pays d'Europe du sud (Portugal, Espagne, Grèce) (Rosenwald, 2008). Il semble que le plus faible risque de décrochage des filles soit partiellement, voire totalement imputable à leurs meilleures performances scolaires. On retrouverait encore, comme pour l'âge, l'effet des caractéristiques scolaires à travers une variable démographique. En contrôlant l'effet du niveau scolaire, Caille trouve encore un écart de risque de sortie sans qualification en faveur des filles, mais très modéré (effet marginal de 3 points, pour une situation de référence de 26 %) (Caille, 1999). Plus encore, Rumberger trouve un écart en défaveur des filles pour le risque de décrochage en collège (*middle school*), en contrôlant le niveau, les attitudes et les comportements scolaires (Rumberger, 1995). Il est donc possible que, à caractéristiques scolaires comparables (notes, absentéisme, attentes, perception des pairs, etc.), les filles soient plus exposées au risque de décrochage scolaire que les garçons.

I.2.3 *L'appartenance à une minorité ethnique*

La littérature américaine a depuis longtemps mis en avant la variable ethnique dans les facteurs du décrochage scolaire, et plus généralement de l'échec scolaire. On peut même se demander si pour beaucoup de chercheurs américains la question du décrochage n'est pas une question « raciale ». La dédicace de l'ouvrage collectif dirigé par Gary Orfield, intitulé

« Dropouts in America », laisserait presque supposer que le problème ne concerne que les minorités ethniques. « *Ce livre est dédié à ceux qui travaillent à réparer la machine éducative et à donner de l'espoir et des outils aux élèves qui risquent sérieusement de perdre leur avenir. Ils participent à garder vivante la possibilité d'une chance égale pour les élèves Latino, Africains-Américains, et Américains-Indiens, qui vont si souvent dans des écoles où peu d'entre eux réussissent et trop d'entre eux désespèrent.* » L'écart des taux de décrochage est effectivement impressionnant, entre les jeunes Blancs d'une part, et les jeunes Noirs, Hispaniques et Amérindiens d'autre part (voir *supra*, chapitre 3, p. 82). Pourtant presque toutes les études empiriques montrent que ces différences sont imputables en grande partie, voire totalement, aux différences de statut socio-économique des groupes ainsi distingués (Rumberger, 1995, Cameron et Heckman, 2001, Hauser *et al.*, 2004, Lofstrom, 2007). Les jeunes issus des minorités ethniques quittent précocement l'école du fait d'un environnement économique et social défavorable, non du fait de leur appartenance ethnique. Certaines études montrent même que la prise en compte des facteurs d'environnement familial (y compris le statut socio-économique) inverse la hiérarchie entre minorités et Blancs. Toutes choses égales par ailleurs, les jeunes Noirs et Hispaniques quitteraient l'école moins précocement que les jeunes Blancs, ce qui pourraient s'expliquer par les phénomènes de discrimination : l'incitation à se présenter sur le marché du travail est plus faible pour les minorités discriminées à l'embauche (Hauser *et al.*, 2004). Quelques travaux toutefois mettent en avant une approche socioculturelle des différences entre groupes ethniques, pour rendre compte d'écarts qui ne s'expliquent pas par les différences de ressources socioéconomiques (Rumberger, 2004a).

1.2.4 *Le milieu socio-économique de l'élève*

L'environnement familial immédiat de l'élève a donc un effet important sur le risque de décrochage. En général cet effet est approché à partir des revenus des parents, du statut social des professions qu'ils exercent et de leur niveau de diplôme. L'ensemble des recherches est unanime quant à l'effet du milieu socio-économique sur le risque de décrochage : ce risque est plus important pour les familles dont le statut socioéconomique, mesuré par les indicateurs précédents, est le plus faible (Ekstrom *et al.*, 1986, Bryk et Thum, 1989, Rumberger, 1995, Mac Neal, 1999, Hauser *et al.*, 2004, Lofstrom, 2007). Cet effet reste significatif quand les chercheurs contrôlent les caractéristiques scolaires des individus. Les chercheurs français trouvent des résultats dans le même sens, avec un repérage du statut social par la catégorie socioprofessionnelle (CS). Cependant l'effet de la CS est plus ou moins

marqué selon les études (quasi-nul pour Duval, 2005, assez faible pour Caille, 1999, assez fort pour Coudrin, 2006 et Bénabou *et al.*, 2004). Des effets apparemment faibles peuvent provenir du fait que, à la différence des études américaines, l'effet du revenu n'est pas testé.

Parmi les indicateurs du milieu social, le niveau de diplôme des parents, et singulièrement celui de la mère semble être le plus déterminant, aux Etats-Unis comme en France (Caille, 1999, Hauser *et al.*, 2004, Coudrin, 2006). Ce résultat peut être rapproché de ceux mettant en avant le rôle des pratiques éducatives. Une implication familiale importante (aide aux devoirs, contrôle du travail scolaire), des attentes positives vis-à-vis de l'école, une réactivité des parents aux difficultés scolaires, une attitude encourageante et valorisante diminuent le risque de décrochage (Ekstrom *et al.*, 1986 ; Rumberger, 1995, 2004 ; Mac Neal, 1999 ; Janosz, 2000 ; Janosz et Leblanc, 2005 ; Fortin *et al.*, 2004). Ces facteurs interviennent tôt dans la vie de l'enfant, dès avant la scolarité élémentaire (Jimerson *et al.*, 2000).

I.2.5 *La structure familiale*

La structure familiale a aussi un effet. D'une part les enfants issus de familles monoparentales semblent avoir un risque de décrochage plus élevé (Hauser *et al.*, 2004, Janosz, 2000 ; Caille, 1999 ; Bénabou *et al.*, 2004). Cependant, une fois pris en compte le statut socio-économique, cet effet est relativement faible. Il est même nul, selon Rumberger, une fois pris en compte les caractéristiques scolaires des enfants, ce qui, selon lui, montre que la monoparentalité a d'abord un effet sur l'expérience scolaire (plus de redoublement, plus de changements d'établissements), et donc, indirectement sur le risque de décrochage scolaire (Rumberger, 1995). D'autre part l'appartenance à une famille recomposée augmente significativement le risque de décrochage scolaire, tant aux Etats-Unis qu'en France (Rumberger, 1995, Caille, 1999).

La mise en évidence des facteurs d'environnement social peut permettre une analyse longitudinale du risque de décrochage. Par exemple Hauser *et al.* (2004) montrent que les transformations de la structure sociale (amélioration des qualifications, hausse du niveau d'instruction des parents) expliquent en partie la tendance à la baisse du taux de décrochage aux Etats-Unis entre 1972 et 1997.

I.2.6 *La composition sociale des établissements*

Le milieu social ne se réduit pas au contexte familial. L'école elle-même peut être caractérisée par sa composition sociale. Pour Lofstrom, deux facteurs-clés expliquent les écarts de taux de décrochage entre Blancs et minorités : la pauvreté, plus fréquente chez les

Noirs et les Hispaniques, et le « voisinage », approché à partir de la composition ethnique des établissements scolaires. Plus les minorités y sont importantes, plus, toutes choses égales par ailleurs, le risque de décrochage augmente (Lofstrom, 2007). Ce résultat confirme d'autres études intégrant l'effet propre de la composition sociale des établissements (Mac Neal, 1997, Rumberger, 1995). Ces travaux illustrent le caractère ambigu de la distinction entre facteurs scolaires et facteurs sociaux. L'effet du milieu social ne s'exprime pas seulement à travers les caractéristiques propres à chaque individu. C'est là toute l'importance de la notion de « milieu » : c'est ce qui environne un individu, pas seulement au niveau familial comme beaucoup de travaux semble le restreindre, mais aussi au niveau d'un quartier, des pairs, et, bien sûr, d'un établissement scolaire.

I.3 Les facteurs scolaires

I.3.1 *Les catégories de facteurs scolaires*

Les variables scolaires renvoient à deux catégories de facteurs.

Premièrement, les facteurs permettant de caractériser la carrière scolaire des individus. Il peut s'agir des éléments objectivables du parcours scolaire, comme le redoublement ou les filières suivies. On peut également caractériser les compétences scolaires des élèves à travers les évaluations, qu'elles soient celles de l'institution scolaire (notes aux examens par exemple), ou celles organisées dans le cadre d'évaluations des systèmes éducatifs (tests normalisés). Enfin, on peut caractériser à partir des enquêtes des attitudes et des comportements (rapports avec les enseignants, rapport aux savoirs, etc.).

Deuxièmement, les facteurs relevant de l'environnement scolaire des élèves. Il s'agit là de caractériser les établissements scolaires. On peut distinguer quatre groupes de caractéristiques (Rumberger, 2004a).

- Les premières se rapportent au public accueilli, dans la mesure où les caractéristiques de ce public peuvent avoir un effet non seulement à un niveau individuel, mais également comme on l'a vu plus haut à un niveau agrégé.

- Deuxième groupe de caractéristiques, les ressources des établissements peuvent être appréhendées, par exemple à travers le taux d'encadrement ou les caractéristiques des enseignants qui y travaillent.

- Un troisième groupe de caractéristiques se rapporte aux structures des écoles : leur localisation, leur taille, leur caractère public ou privé, l'organisation de la répartition des élèves, en classes homogènes ou en classes hétérogènes, en parcours communs, en « cours à la carte » ou en filières séparées.

- Enfin un quatrième groupe de caractéristiques portent sur les pratiques mises en œuvre dans les établissements : le « climat » de l'établissement, les attentes académiques, la perception de la discipline par les élèves, etc.

Ces caractéristiques peuvent être plus ou moins variables selon le degré de décentralisation du système éducatif. Par exemple, aux Etats-Unis, l'organisation des établissements relevant en grande partie des districts éducatifs, la variabilité peut être très forte au sein d'un même Etat. En France, au contraire, les caractéristiques organisationnelles sont a priori peu variables parce que déterminées au niveau national. D'un point de vue méthodologique, on peut enfin souligner que le repérage des caractéristiques de l'environnement scolaire et leur imputation à un risque de décrochage posent des problèmes délicats. En particulier cet environnement peut changer au gré des mobilités de l'élève entre établissements. Or la mobilité elle-même est un facteur de risque et peut être associée à des facteurs de risque (exemple des exclusions pour problèmes de discipline). Les caractéristiques du dernier établissement fréquenté peuvent donc être déterminées par le parcours de décrochage, et donc non déterminantes comme le laisserait penser un simple constat empirique. Par exemple Lee et Burkam (1992) montrent qu'il est difficile d'établir une relation entre type de secteur fréquenté (public ou privé) et risque de décrochage dans la mesure où un parcours de décrochage se termine plutôt dans un établissement public, les transferts d'élèves « à problème » se faisant davantage dans le sens privé-public que dans le sens inverse (Lee et Burkam, 1992). Il est possible que selon le type de système éducatif ces transferts se fassent dans l'autre sens, du public au privé, ce que semble suggérer par exemple les données recueillies en France par l'association La Bouture (Osète et Glasman, 2006).

I.3.2 Les caractéristiques scolaires des individus

Pour ce qui est des caractéristiques scolaires des individus, les estimations à partir de modèles logistiques placent en général ces facteurs comme étant les prédicteurs les plus puissants d'un décrochage en secondaire, et ce d'autant plus que les difficultés scolaires rencontrées par les élèves sont précoces (Jimerson *et al.*, 2000, Battin-Pearson *et al.*, 2000, Franklin et Streeter, 1995, Hirschman et Pharris-Ciurej, 2006, Janosz *et al.* 1997, Rumberger 1995, 2004, Broccolichi, 1997, Caille, 1999, Coudrin, 2006). Dans le cas de la France, les

plus forts prédicteurs de la sortie sans qualification du système éducatif sont le redoublement en collège (Caille, 1999) ou les résultats aux évaluations de 6ème (Coudrin, 2006), et, pour la sortie sans diplôme, le redoublement en primaire (Bénabou *et al.*, 2004). Le redoublement est souvent l'indicateur le plus prédictif du décrochage (Rumberger, 1995, Janosz *et al.* 1997, Hirschman et Pharris-Ciurej, 2004). Si l'ensemble des recherches montre que la faible performance scolaire est associée au risque de décrochage, il semble que les notes obtenues en classe soient plus déterminantes dans ce risque que les résultats à des tests standardisés (Ekstrom *et al.*, 1986).

I.3.3 *L'environnement scolaire*

Trois études font référence dans la littérature américaine quant aux effets établissements sur le décrochage scolaire. Le travail de Bryk et Thum évalue l'effet des caractéristiques des établissements à partir d'une modélisation multi-niveaux portant sur 4450 élèves de seconde année de *high school* d'un échantillon de 160 établissements (Bryk et Thum, 1989). Ils concluent à un effet important des caractéristiques de l'établissement sur l'absentéisme et sur la probabilité de décrochage. Les taux d'absentéisme varient en effet d'un établissement à un autre, et une faible part de cette variance est explicable par les différences de publics scolarisés. Par contre une bonne part de la variance peut être expliquée par certaines caractéristiques organisationnelles des établissements. Plus précisément, une bonne perception des enseignants par les élèves, une pression académique estimée à partir du travail à la maison, la concentration des élèves sur les activités académiques, une faible fréquence des problèmes de discipline, une faible diversité du curriculum et une faible diversité de milieux sociaux font diminuer significativement le taux d'absentéisme. Ces facteurs expliquent les deux tiers de la variance des taux d'absentéisme entre établissements. Leur prise en compte permet d'expliquer l'essentiel de l'écart entre établissements publics et établissements catholiques. Les auteurs obtiennent des résultats du même type en modélisant la probabilité de décrochage. Au total, ils estiment que le décrochage diminue dans les établissements qui mettent l'accent sur les activités académiques, qui offrent un environnement calme et peu de différences internes entre les élèves. La taille de l'école a également un effet : dans les établissements plus petits les élèves décrochent moins.

Le travail de Rumberger (Rumberger, 1995) porte sur un échantillon de 17 424 élèves de collège (*middle schools*), dans 981 établissements. La variable dépendante est le décrochage entre la 8ème classe (l'équivalent de notre 4ème) et la 10ème (seconde). Sur l'ensemble de l'échantillon, les caractéristiques ayant un effet significatif sont : la

composition sociale de l'établissement (plus cette composition sociale est favorisée socialement, plus le risque de décrochage diminue), l'importance des minorités dans les effectifs (plus les minorités sont importantes, plus le risque de décrochage est important), la perception d'une discipline juste, dans le sens d'une diminution du risque de décrochage. Quand l'auteur limite son analyse aux établissements les plus défavorisés socialement, d'autres caractéristiques apparaissent : la différenciation sociale diminue le risque de décrochage, alors que la taille de l'établissement, l'importance des redoublements et la part d'élèves pauvres l'augmentent.

L'étude de Mac Neal porte sur 5772 élèves de seconde année de *high school* (*sophomore*) dans 281 établissements publics. Dans son analyse des effets de l'établissement sur la probabilité de décrochage, Mac Neal distingue les effets structurels (par exemple taux d'encadrement) des effets de contexte. Ceux-ci peuvent se rapporter à trois niveaux : le climat d'ensemble de l'établissement, l'accent mis sur la réussite académique, et la composition sociale de l'établissement. A partir d'une analyse multi-niveaux, l'auteur montre que les deux premiers niveaux n'ont pas d'effets significatifs sur le risque de décrochage, à la différence de Bryk et Thum. Les résultats de Mac Neal semblent plus solides, parce que reposant sur une modélisation logistique, alors que Bryk et Thum utilisent un modèle linéaire. Les deux seuls éléments qui semblent finalement avoir un effet sur le risque de décrochage sont le ratio élèves/professeurs et le pourcentage de minorités dans les effectifs.

Ces résultats peu convergents vont dans le sens du constat fait par Michel Janosz : « *les résultats des études qui ont étudié l'impact de l'environnement scolaire sur le comportement individuel à l'école indiquent des effets d'ampleur modeste* » (Janosz, 2000, p. 112). Ces effets semblent plus importants pour les établissements accueillant les élèves de milieux populaires ou provenant de minorités. Les caractéristiques organisationnelles des établissements peuvent donc limiter les effets du milieu social quand celui-ci est défavorisé. Ce résultat est important : des travaux précédents avaient montré l'absence d'effet-établissement par rapport au caractère déterminant du milieu social dans la réussite scolaire (Coleman, 1966 ; Jencks, 1972). Une analyse plus fine permet de rendre compte d'une marge de manœuvre, certes relative, dans l'action des équipes éducatives.

Pour conclure sur cette première partie, on peut retenir deux groupes de facteurs ayant un effet important sur le risque de décrochage. Les facteurs socio-économiques, qu'ils se manifestent à travers la famille des élèves, ou à travers l'environnement scolaire, jouent un rôle important : la pauvreté, la faiblesse des qualifications professionnelles et scolaires des

parents augmentent fortement ce risque³⁴. L'expérience scolaire a un effet encore plus important semble-t-il, du moins quand on mesure les risques en fin de scolarité obligatoire. Les élèves ayant les plus faibles résultats, ayant redoublé, etc. ont un risque très élevé de décrochage scolaire. Il est probable cependant que l'effet de l'expérience scolaire capte une partie des facteurs sociaux, les élèves les plus en difficulté provenant plus fréquemment des catégories les plus défavorisées de la population. En tous cas ce type d'analyse a plutôt tendance à présenter l'origine du problème comme un problème social (effet des variables socio-économiques), mais également comme un vrai problème éducatif par le caractère cumulatif et en quelque sorte inéluctable des premières difficultés scolaires. Si la question du décrochage est donc largement une question sociale, l'école est également interrogée dans sa difficulté à renverser le poids de déterminants qui interviennent tôt dans la vie des individus. Pour rendre compte de cet effet d'inertie, il faut observer les processus en œuvre qui aboutissent au décrochage scolaire.

II Les analyses en termes de parcours

II.1 Les trois temps du décrochage scolaire

Il y a aujourd'hui un consensus de la littérature pour appréhender le décrochage comme un processus. Dans leur travail sur les ruptures scolaires, Mathias Millet et Daniel Thin se positionnent clairement en opposition à une approche en termes de « facteurs de risque », et pour une approche en termes de processus.

« Ainsi, ruptures scolaires et déscolarisation ne peuvent être réduites à des dysfonctionnements familiaux ou scolaires pas plus qu'à des situations d'anomie. Elles doivent être envisagées comme l'aboutissement de processus se déroulant dans une configuration de relations et de contraintes d'interdépendances concurrentielles et divergentes. » (Millet, Thin, 2005, p. 3)

Le caractère processuel des ruptures de scolarité peut amener certains chercheurs à récuser toute possibilité de dégager un modèle unique du décrochage, ni même plusieurs types de processus. Par exemple Bertrand Geay et Aude Girier présentent leur travail d'abord comme une prise en compte de la singularité des parcours : *« Sans chercher à faire la science*

³⁴ Les études américaines laissent généralement de côté l'effet du statut plus ou moins précaire des emplois occupés par les parents et l'effet du chômage. Ces pistes mériteraient d'être explorées dans le cadre français.

du phénomène de “ déscolarisation ” comme phénomène autonomisable, on s’est en fait efforcé de rendre compte d’expériences singulières d’interruption de scolarité, dans leur diversité, et des conditions sociales qui les ont rendues possibles. » (Geay et Girier, 2002, p. 139)³⁵.

Ceci étant, on trouve la référence à un modèle de processus un peu partout dans la littérature, y compris anglo-saxonne. Par exemple Anthony Bryk et Yeow Meng Thum :

“Specifically, prior research suggests that students' school experience follows a progression beginning with difficulties in elementary school, leading to behavioral and attitudinal problems early in high school and absenteeism, eventually resulting in the act of dropping out of school altogether” (Bryk et Thum, 1989, p. 358).

Il y a dans cette citation un enchaînement qui peut sembler simpliste, mais qui traverse nombre d’études sur les processus qui mènent à la « rupture scolaire ». Ce texte a en tous cas le mérite de faire apparaître clairement trois étapes qu’on retrouve à peu près dans toutes les recherches faisant référence au caractère processuel du décrochage, même si ces étapes, comme on va le voir, ne peuvent pas être complètement séparées : difficultés scolaires précoces, problèmes de comportement, absentéisme et décrochage. Cette seconde partie de la revue de littérature est consacrée d’une part aux dimensions de parcours qui semblent invariantes à travers ces trois étapes, d’autre part aux éléments de variabilité permettant de rendre compte de l’hétérogénéité relative des parcours. A la différence de la première partie de ce chapitre, on fera essentiellement référence à des travaux français, de nature qualitative, d’où une attention portée à la compréhension des différents éléments entrant dans le processus qui peut mener au décrochage. Les travaux français ont en effet focalisé l’analyse sur les processus de décrochage, dans une démarche compréhensive qu’on rencontre peu dans les travaux américains fondés sur des données quantitatives. On citera de manière privilégiée les travaux récents portant explicitement sur ces parcours qui mènent à la rupture scolaire. Cependant une partie de ces travaux reposent sur le cadre plus général de l’échec scolaire ou des inégalités scolaires. Par ailleurs, certains sont issus de l’appel d’offre interministériel de 1999 sur la déscolarisation avant 16 ans. Le public n’est donc pas le même que celui que traitent les analyses quantitatives de la première partie. Alors que celles-ci reposent sur la définition assez large du décrochage en termes de non certification (rappelons qu’aux Etats-Unis, c’est au minimum 10 % des sortants), les déscolarisés avant 16 ans représentent en France une faible minorité, d’ailleurs difficilement repérable.

³⁵ Pour une critique de la catégorisation et des tentatives de typologie du décrochage, voir Geay, 2003b.

On peut considérer le parcours de décrochage scolaire en trois étapes. Il est cependant nécessaire de décomposer ces étapes pour éclairer la question initiale des responsabilités respectives de l'école et du milieu social.

II.2 Le premier temps : la difficulté scolaire précoce

La première étape est celle des difficultés scolaires. C'est, dans le cadre de ces analyses, la plus importante, puisque, compte tenu de l'hypothèse de caractère processuel du décrochage, ces difficultés sont, au sens propre, déterminantes. En clair, cela signifie que sans difficulté scolaire particulière, il n'y a pas de processus, donc pas de décrochage. En allant plus loin, on peut considérer que le processus ne s'engage que si la difficulté est précoce, dès l'école élémentaire comme l'indiquent Brick et Thum. Même si sa manifestation institutionnelle se situe plutôt dans le second degré, sous forme d'absentéisme, de nomadisme entre établissements, de ruptures totales avec le monde scolaire, le point de départ du processus se situe en amont, dans le cadre familial, et dans l'expérience scolaire du primaire. C'est cette orientation qui a été fortement privilégiée par les travaux sur la déscolarisation par les chercheurs français.

Le point de départ du processus relève des difficultés d'apprentissage. Si on décompose ce moment initial, on peut distinguer deux points importants : premièrement l'existence d'un écart entre l'école et une partie des élèves dans les codes utilisés et dans les attentes réciproques, deuxièmement la création de situations d'échec à partir d'interactions qui se fondent sur la stigmatisation et/ou les « malentendus ».

II.2.1 *Les écarts entre l'école et les élèves en difficulté*

Voyons tout d'abord ce qui relève des écarts entre l'école et cette partie des élèves qui a vocation à être désignée comme étant « en difficulté ». Sans être exclusives l'une de l'autre, deux sources d'écart sont pointés par les chercheurs.

II.2.1.1 Le langage au cœur des premières difficultés

La première source d'écarts relève des codes, et plus particulièrement du langage. Bien qu'ils ne fassent pas référence au décrochage scolaire, on reconnaît ici les travaux fondés sur une approche sociolinguistique visant à expliquer l'échec scolaire, ou la différenciation des performances scolaires (Bautier, 1995). Ces travaux reposent le plus souvent sur l'analyse des premières relations entre exigences scolaires et codes sociaux acquis dans le milieu

familial. Ceux-ci se différencient dans la maîtrise plus ou moins affirmée de la langue telle qu'elle est utilisée dans l'institution scolaire. C'est donc dans le langage que se constitueraient les différences sociales de réussite scolaire. Les travaux de Basil Bernstein (Bernstein, 1975) ont souvent été considérés comme une référence dans l'analyse de la différenciation sociale des codes langagiers, y compris à travers les critiques et discussions qu'ils ont suscitées. Pour cet auteur, les enfants des classes populaires ne disposeraient que d'une langue commune, reposant sur un code restreint, alors que la langue formelle et son code élaboré sont tout à la fois la langue des classes supérieures et la langue des apprentissages scolaires autorisant un développement personnel et symbolique³⁶. Bernstein décrit ainsi ce code restreint : « *Ce code de communication privilégie dans le discours le collectif aux dépens de l'individuel, le concret aux dépens de l'abstrait, l'expression de l'essentiel aux dépens de la description détaillée des processus, les faits bruts aux dépens de l'analyse des motifs et des intentions, et des formes de contrôle social fondées sur la position statutaire aux dépens de formes de contrôle fondées sur la personne.* » (Bernstein, 1975, pp. 191-192). Bernard Lahire a par ailleurs montré que le code élaboré était fondamentalement attaché à ce qu'il appelle des « *formes sociales scripturales* », c'est-à-dire un univers social où la langue elle-même, par l'intermédiaire de l'écrit, peut être considérée comme objet (d'étude, d'apprentissage, de discours, etc.) et où la maîtrise de ces formes sociales scripturales constitue une forme d'exercice du pouvoir, et donc une forme de domination. L'écart qui se manifeste à l'école est alors celui qui sépare une forme sociale scripturale, portée par l'école et maîtrisée par les classes dominantes, et la forme sociale orale des milieux populaires (Lahire, 1993). Le code utilisé dans le cadre scolaire n'est pas seulement plus élaboré, au sens de l'utilisation d'une syntaxe complexe, d'emplois d'adjectifs et d'adverbes. Il se caractérise également par une multifonctionnalité, par opposition aux pratiques langagières centrées sur la seule fonction référentielle (Bautier, 1995). Il constitue de ce fait l'outillage à la fois d'un apprentissage personnel, qui engage donc la subjectivité, et d'une mise à distance du monde, qui en instituant et en identifiant des objets de savoir, permet l'appropriation de l'ordre symbolique de la société dans laquelle l'enfant vit. Le champ scolaire n'est alors pas seulement un lieu

³⁶ On peut se demander jusqu'à quel point les analyses du rapport à la langue et à la culture ne sont pas une forme de naturalisation des positions sociales. Comme l'écrit Catherine Blaya à propos des enfants précoces : « *L'ennui, qui entraîne vers le décrochage, est une expérience qui peut être commune à des élèves de milieux sociaux très différents. Il n'est pas non plus lié au seul décalage entre ce qui serait une culture « manuelle » forcément réservée aux enfants d'ouvriers et une culture trop « intellectuelle » : de telles explications sont largement naturalisantes et somme toute, sous des dehors paternalistes, assez méprisantes pour les classes populaires, leur attribuant des intérêts et une intelligence uniquement pratiques : les enfants intellectuellement précoces peuvent être dans un décalage au curriculum aussi difficiles à vivre que les enfants dits « manuels » et ils peuvent aussi être de classes populaires.* » (Blaya et Hayden, 2003)

d'affrontement de codes sociaux, il est également le lieu où se joue (ou non) la possibilité pour l'enfant de milieu populaire d'un « *changement symbolique et social* » (Bernstein, 1975, p. 192).

Le langage est alors considéré comme le vecteur des apprentissages scolaires. Cette analyse repose donc sur une certaine irréductibilité des codes sociaux. Pourquoi les codes sont-ils ainsi profondément inscrits dans des positions sociales ? Pourquoi les enfants des classes populaires ont-ils du mal à entrer dans le code élaboré de l'école ? La réponse à cette question dépend du modèle théorique adopté. Dans une approche sociologique de la reproduction, c'est la notion d'habitus, forgée par Pierre Bourdieu, qui est à même de penser cette irréductibilité des codes sociaux. C'est parce que le langage, les attitudes, les postures sont incorporées par la personne, qu'elles prennent pour celle-ci la forme de l'évidence et de la « seconde nature ». Ce « *système de dispositions durables et transposables* » (Bourdieu, 1980, p. 88) qu'est l'habitus est ainsi le vecteur qui relie socialisation par le groupe et attitudes individuelles, et qui rend compte de la stabilité des conduites dans une situation donnée (ici, la situation scolaire). Mais cette réponse théorique rabat en quelque sorte la question des processus sur le modèle des écarts de position dans un champ donné, en l'occurrence ici, les écarts de capital culturel dans le champ scolaire. Si on suit cette analyse, il n'y a pas vraiment de processus, mais une situation définie dès le départ. Une autre façon d'appréhender la stabilité des conduites et de leur écart dans un cadre processuel est de faire appel aux attentes respectives des acteurs.

II.2.1.2 Des attentes contradictoires

En effet une autre source d'écart porte sur les attentes réciproques des enseignants et des élèves. Elle est évidemment liée à la précédente, les attentes s'exprimant par des actes de langage. L'usage d'un code langagier exprime tout à la fois une position sociale, mais aussi des intentions dans une situation donnée, et la séparation qu'on opère ici entre codes et attentes est purement analytique. Comme on vient de le voir, cette distinction analytique a le mérite de permettre de dépasser le simple constat de la juxtaposition de pratiques et de dispositions préexistantes, et de comprendre le maintien d'écarts entre ces pratiques.

Tout d'abord, parce que le milieu familial, ainsi que la socialisation par les pairs, ne permettent pas de maîtriser le code élaboré, l'enfant de milieu populaire se trouve éventuellement en situation de conflit avec l'institution scolaire. Pour Bernstein, celle-ci attend de l'élève qu'il établisse avec le maître une relation de type personnelle, conforme aux buts qu'elle assigne. En effet « *l'école a pour but de favoriser la prise de conscience de soi et*

des facultés de discrimination intellectuelle et affective » (Bernstein, 1975, p. 38). La langue commune n'ouvre au contraire qu'aux relations positionnelles, celles qui sont définies avant tout par l'appartenance au groupe. Dans le code restreint, on se reconnaît entre soi, et on désigne l'autre de manière péjorative. Dans le cadre d'une relation pédagogique, cela amènerait l'élève à utiliser un langage considéré a priori comme inapproprié. « *Parce que l'enfant des classes populaires, faute d'en connaître un autre, ne peut utiliser que le langage commun, il tend à s'en servir dans des situations où son usage est impropre. Le comportement expressif et la spontanéité qui accompagnent cet usage du langage peuvent aussi être interprétés faussement par le maître ; on peut ainsi en arriver à ce que l'élève et le maître dévalorisent chacun l'univers de l'autre, et à ce que la communication entre eux deviennent un moyen d'affirmer les différences qui les séparent. Fondamentalement, cela peut conduire à une rupture complète de la communication pédagogique, à une vraie situation de bilinguisme.* » (*ibidem*, p. 51).

Ensuite, dans une approche interactionniste, c'est la situation elle-même qui est au cœur de la différenciation des codes. La situation de classe implique un travail d'interprétation, aussi bien de la part de l'élève que de celle de l'enseignant, qui les engage dans des conduites et des modes de communication qui correspondent au système de rôles émergent dans l'interaction. Cela implique donc de considérer qu'il y a du « jeu » dans la situation, que les positions sociales des individus ne sont pas totalement prescriptrices de conduites et d'attitudes. Toutefois cette interprétation n'est pas totalement réductible à un simple choix individuel. Elle repose sur les compétences perçues pour un type de situation donnée. Ainsi l'enfant de milieu populaire, qui s'estime peu compétent pour prendre la parole en classe, peut à l'inverse s'estimer compétent pour parler avec les membres du groupe de pairs (Labov, 1978). C'est bien ici la situation (et non la compétence ou la maîtrise d'un code) qui est génératrice de différenciation. Les interprétations d'une situation de classe peuvent être convergentes (maître et élèves interprètent la situation selon des attentes complémentaires et adoptent un répertoire de conduites correspondant à une interaction réussie de leur point de vue), ou, divergentes dans le cas contraire. En retour, ces conduites sont elles-mêmes interprétées et amènent à ajuster l'action en fonction de l'attitude perçue. La situation créée par l'interaction fixe ainsi des rôles, des positions, que les interactions futures vont avoir tendance à renforcer. (Becker, 1997 [1952], Rist, 1977).

D'autres approches centrées sur le rapport au savoir mettent en avant le sens de l'expérience scolaire dans la façon dont les activités d'apprentissage sont appréhendées par

les élèves (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, Rochex, 1993). Les analyses développées par ces auteurs insistent sur la normativité propre à l'univers de l'école, liée à la spécificité de l'activité d'apprentissage scolaire. Les attentes de l'institution sont donc spécifiquement des attentes d'appropriation des savoirs, attentes qui peuvent faire plus ou moins sens pour les élèves. En particulier les attentes en termes d'utilité sociale que développent bon nombre d'élèves des quartiers populaires peuvent être un obstacle à l'identification de ce qui est spécifiquement de l'ordre du savoir scolaire et peuvent dès lors être un facteur de l'échec scolaire de ces élèves.

II.2.2 *Les interactions qui construisent la difficulté scolaire*

On vient de le voir, ces écarts s'inscrivent d'emblée dans le cadre d'interactions. Celles-ci créent de véritables situations d'échec.

Les interactions s'inscrivent dans un cadre d'attentes réciproques, entre les élèves et leurs enseignants. Les attentes réciproques, on l'a vu, s'expriment par des pratiques langagières qui peuvent générer une série d'interactions qui aboutissent à une rupture entre l'élève et le maître. Mais les attentes du maître, ou plus généralement de l'institution scolaire, sont en grande partie implicites. C'est au fondement des analyses de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron sur le rapport à la culture dans le système scolaire et des développements du premier cité sur l'habitus scolaire. Il réside essentiellement dans ce qui ne se dit pas comme tel, mais dans ce qui relève de l'évidence. C'est par cet implicite que l'école exerce une violence symbolique sur les enfants des classes populaires et qu'elle légitime les inégalités : « *en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, il (le système d'enseignement) exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas* » (Bourdieu et Passeron, 1970). L'opacité et le caractère implicite des réquisits des apprentissages scolaires sont dès lors un facteur important de différenciation à l'école, pour des élèves très inégalement préparés par leur socialisation, et, de ce fait, manifestant de fortes inégalités de dispositions sociocognitives et socio-langagières (Bautier et Goigoux, 2004).

C'est également cet implicite qui génère les « malentendus sociocognitifs » entre les élèves et leurs familles d'une part et l'institution scolaire d'autre part (Bautier et Rochex, 1997). Pour ces auteurs le malentendu porte essentiellement sur « *ce qui est considéré comme savoir et comme apprentissage* » (*ibidem*, p. 109). Plus précisément c'est le sens de l'expérience scolaire, comme on l'a vu plus haut, qui peut faire l'objet d'un malentendu. Alors que pour bon nombre d'élèves la scolarité est vécue comme une carrière destinée à accéder à un niveau et à un métier, l'école attend des élèves qu'ils attribuent au savoir un sens

en lui-même. De ce fait le malentendu porte sur l'activité elle-même, réduite par les élèves à une série de consignes et de règles de comportement, à un « métier d'élève », bien loin d'une activité cognitive permettant le développement personnel. Finalement l'élève perçoit l'attente de l'école comme étant une conformité à des consignes. Pendant la scolarité primaire, ce conformisme est récompensé comme signe de « bonne volonté », ce qui renforce le malentendu. Dans le même registre de l'implicite et du malentendu, les dispositifs pédagogiques fondés sur la prise de parole des élèves et sur leur participation à la construction des savoirs peuvent « leurrer » les élèves sur leur capacité à répondre aux attentes de l'école (Bonnéry, 2007). En utilisant massivement dans la classe une langue orale peu « travaillée », c'est-à-dire mise à distance comme objet d'étude, ces pratiques renforcent les inégalités sociales face aux apprentissages (Bautier, 2008).

Des attentes divergentes peuvent donc participer à un processus de distance croissante entre l'école et une partie de son public. Plus encore, les interactions peuvent aboutir à catégoriser progressivement une partie des élèves comme étant « en difficulté » de manière durable, pour ne pas dire définitive. En particulier les processus d'étiquetage permettent de rendre compte du fait que le comportement des individus en fonction de leur milieu social s'ajuste aux attentes des autres participants sur ce que doit être ce comportement. Le même processus intervient à partir des informations détenues a priori sur le niveau scolaire des élèves. Ce phénomène est bien connu depuis le travail fondateur de Rosenthal et Jacobson (1971). On peut dès lors admettre que les élèves de milieu populaire adoptent une attitude, un comportement, un langage attendus par le maître. Les premières difficultés installent rapidement les élèves dans un statut, celui d'élèves « en difficulté », avec ce que cela comporte de traitements différenciés de la part des enseignants, que ce soit dans les termes positifs du soutien et des exercices spécifiques (Lahire, 1993), ou dans la désignation par le stigmatisme de la difficulté scolaire. Cette stigmatisation ne s'opère d'ailleurs pas seulement dans l'interaction maître-élève. Les regards des parents, des pairs peuvent aboutir à une véritable dévalorisation de soi (Millet et Thin, 2005). Dans tous les cas un processus de catégorisation s'enclenche, qui prépare les élèves à des orientations alternatives aux carrières scolaires attendues.

Cette étape initiale du processus se traduit finalement par une première version du décrochage scolaire : le « décrochage de l'intérieur » (Bonnéry, 2003), l'« hypo-activité scolaire » (Millet et Thin, 2005), le « désinvestissement scolaire » (Lahire, 1993). Elle se manifeste sous différentes formes : non participation aux interactions maîtres-élèves, non

réponses aux questions, utilisations immédiates d'éléments de réponse sans se préoccuper du sens, ... Il s'agit là alors d'une première forme de résistance aux injonctions littéralement incompréhensibles du maître. Par ailleurs, la déception occasionnée par la faible reconnaissance par l'école de la simple application des consignes peut se traduire par un sentiment d'injustice, notamment au moment du passage au collège, quand l'évaluation scolaire porte davantage sur l'appropriation de savoirs et moins sur les efforts fournis en termes d'application des consignes (Bonnéry, 2007). Ce sentiment d'injustice prépare la seconde étape.

II.3 Le deuxième temps du décrochage : des difficultés aux comportements de rejet de l'école

La deuxième étape est celle du passage « *des difficultés scolaires aux comportements "a-scolaires"* » (Millet et Thin, 2005). Pour les élèves qui n'ont connu que les appréciations négatives de l'école, celle-ci ne représente plus alors que l'ennui dans la situation de classe et la disqualification dans le regard des enseignants. La dévalorisation de soi qui en résulte est difficilement supportable : soit l'élève reconnaît la légitimité du verdict scolaire, et il ne peut vivre alors sa situation que sur le mode de l'infériorité, soit l'élève résiste à ce verdict, et, ce faisant, il s'oppose à l'ordre scolaire. Cette opposition se structure à partir d'une vision dichotomique de la scolarité, vision dans laquelle se partagent de manière tranchée le « eux » (les enseignants, les bons élèves) et le « nous » (les élèves qui, par leur désinvestissement scolaire, manifestent leur résistance), dans une structure manichéenne à la fois affective et identitaire qui oppose les « gentils » et les « méchants ». La dépréciation scolaire peut être traduite en situation victimaire : par exemple la référence au racisme va être utilisée pour « expliquer » les mauvaises notes, les remarques stigmatisantes, le refus de reconnaissance, etc. (Bonnéry, 2007). Cette opposition aux enseignants se manifeste par le refus du travail scolaire, les diverses formes du chahut, et l'identification au rôle du « perturbateur ». Rapidement, la situation aboutit à un rejet réciproque entre élèves et enseignants. Pour les établissements scolarisant en majorité des élèves en difficulté, elle se traduit également par une gestion de la situation de classe qui se centre sur la question de la discipline et du maintien de l'ordre, au détriment de l'activité d'apprentissage, ce qui renforce encore les inégalités scolaires (Becker, 1997[1952]).

Toutefois ce genre de situation n'empêche pas le maintien d'une forte ambivalence des relations aux enseignants, vus à la fois comme « ennemis » et comme soutiens potentiels,

ambivalence qu'on retrouve également chez les enseignants : les mêmes élèves en difficulté peuvent être décrits à la fois comme exaspérants et comme attachants (Millet et Thin, 2005). A ce processus de désaffiliation scolaire peut correspondre une ré-affiliation para-scolaire, à travers le groupe de pairs (Broccolichi, 1998). Celui-ci peut constituer un rempart symbolique contre les exigences scolaires, et un univers de protection et de solidarité. Mais cette solidarité est également contraignante, parce qu'elle impose un code de conduite à tenir pour rester dans le groupe (Millet et Thin, 2005). Cette socialisation par les pairs commande un fort enracinement local, à l'opposé de la curiosité pour l'extérieur que suppose l'apprentissage scolaire, et est facteur d' « *un nouveau patriotisme de clocher* » (Lagrange et Cagliero, 2001, p. 31) qui identifie fortement le jeune à son environnement social immédiat.

II.4 Le troisième temps du décrochage scolaire : « hors les murs »

La troisième et dernière étape est celle qui mène l'élève en dehors de la classe et de l'établissement, d'abord par l'absentéisme, puis par la sortie définitive du système scolaire. Si cet absentéisme peut se manifester parfois à l'intérieur même des établissements, sous formes de retards ou de cours « séchés » (Blaya et Hayden, 2003), il se traduit plus souvent par la sortie de l'établissement. La combinaison de l'ennui en classe, de la dévalorisation scolaire et de la valorisation du groupe de pairs mène à manquer les cours, à s'échapper d'un univers perçu uniquement sur le mode de la contrainte. L'expérience de l'absentéisme renforce le rejet réciproque entre l'établissement scolaire et l'élève. Elle indique à celui-ci la possibilité d'une autre vie en dehors de l'école, chez soi, ou dans la rue, ou encore au travail. En fait le lieu le plus souvent fréquenté par les absentéistes du collège ou du lycée est le domicile (Blaya et Hayden, 2003). Pour ces jeunes, la situation la plus fréquente en dehors de l'école est donc la solitude, chez soi, devant la télé ou le jeu vidéo, et non la vie « en bande » que suggérerait une vision sécuritaire du problème de l'absentéisme. Toutefois un certain nombre de travaux indique une forte corrélation entre absentéisme avant la fin de la scolarité obligatoire et délinquance (Roché, 2001, Lagrange et Cagliero, 2001). Pour Hugues Lagrange et Suzanne Cagliero, l'absentéisme chronique est plutôt une conséquence qu'une cause de la délinquance. Ils en veulent pour preuve le fait que la corrélation est forte pour la délinquance acquisitive ou prédatrice (vols, violences sexuelles), nulle pour la délinquance expressive (conduite sans permis, bagarres, outrages à agent). Il y a donc pour certains jeunes une carrière délinquante qui se dessine dans ce schéma difficulté scolaire-rejet de l'école-

décrochage³⁷. Cependant les travaux montrent tous que la majorité des absentéistes en collège ne suivent pas ce type de carrière, et que, à l'inverse, une majorité des jeunes délinquants n'a pas de comportements absentéistes à l'école. L'identification absentéisme des adolescents et délinquance est donc abusive. Terminons sur le constat que ces études, en France, portent essentiellement sur les jeunes de moins de 16 ans. L'absentéisme ne concerne qu'une très faible minorité de ces jeunes (voir chapitre 3). Il n'y a à notre connaissance aucuns travaux sur la relation entre délinquance et comportement scolaire pour l'ensemble des sortants sans diplôme du système éducatif, qui eux représentent des effectifs très importants. Rappelons simplement que compte tenu de l'ampleur de ces flux de sortants (un jeune sur six environ), il ne paraît pas très réaliste d'y voir une population potentiellement délinquante.

II.5 Au-delà d'un modèle nécessairement réducteur

Le schéma en trois parties qu'on a exposé n'est pas nécessairement linéaire. Par exemple les « problèmes de comportement » peuvent intervenir très tôt, dès la scolarité élémentaire. A l'inverse, les malentendus cognitifs peuvent maintenir l'illusion de bien faire jusqu'à un point très avancé de la scolarité, la troisième, voire la terminale, le processus de désenchantement intervenant alors au lycée (Broccolichi, 1993) ou dans l'enseignement supérieur (Beaud, 2003). Les étapes sont donc schématiques, mais on peut les associer à différentes stades du cursus scolaire. Les difficultés s'inscrivent essentiellement dans la scolarité élémentaire, alors que le rejet de l'école qui caractérise la deuxième étape est plutôt associé au collège. Finalement l'absentéisme et le décrochage interviennent plutôt à la fin du collège ou en lycée. Si la littérature donne l'impression d'un schéma d'ensemble cohérent c'est donc au prix d'une réduction, et finalement d'une approche théorique, même si elle ne s'affiche pas comme telle, que l'on précisera plus bas.

³⁷ Toutefois Lagrange et Cagliero récusent les explications par la difficulté scolaire : « *Nous ne souscrivons pas à l'idée que l'on trouve une sous-culture de décrocheurs qui relèverait d'une dévalorisation globale de l'école aux yeux des jeunes. Nous ne pensons pas qu'aujourd'hui l'absentéisme chronique relève d'une rupture délibérée entre les jeunes et les institutions, le monde des adultes, la loi, (...). L'absentéisme chronique est un phénomène associé aux discontinuités dans l'histoire familiale –déménagements, migrations, divorce/séparations- ou individuelle – accidents, maladies. Tous ces éléments étant pour l'essentiel extérieurs à la dynamique scolaire. La déscolarisation est alors un symptôme qui ne nous parle pas seulement de l'école mais surtout des familles et des trajectoires des individus. (...)* Cependant ceux qui sont engagés dans des actes de délinquance graves et répétés, et les filles qui ont une vie affective et sexuelle très autonome, ont rapidement un mode de vie et des préoccupations incompatibles avec les exigences du collège. Ces jeunes transforment alors leur absentéisme en une véritable désertion scolaire. » (Lagrange et Cagliero, 2001, p. 40)

D'autres auteurs cependant font apparaître des différences de parcours, sans toutefois aller jusqu'à l'abstraction d'idéaltypes d'inspiration wébérienne.

Ainsi Jean-Yves Rochex distingue-t-il deux groupes parmi les élèves en difficulté, en fonction du sens de l'expérience scolaire qu'ont les jeunes (Rochex, 1993). Le premier groupe rassemble des élèves en difficultés d'apprentissage « *sans pour autant poser de problèmes de discipline ou de comportement* » (p. 262). Pour ces élèves, la scolarité n'a pas de contenu spécifique, l'objet du savoir n'est pas identifié. On travaille à l'école comme on travaillerait ailleurs, dans un univers de prescriptions formelles, où se confondent les registres (scolaires et affectifs) et les instances (famille et école). Le second groupe est composé d'élèves ayant une claire conscience de la distinction entre univers scolaire et univers familial. Mais, du fait de leur histoire familiale, ces élèves sont dans un rapport ambivalent au savoir, fait de fascination et de rejet. Pour eux, l'univers scolaire est synonyme d'« *altérité radicale* » (p. 267). Le rapport à l'école est donc vécu sur le mode du changement et de la rupture, mode inassumable du fait des conflits subjectifs au cœur de l'histoire familiale, ce qui se résout en rapport conflictuel avec le monde scolaire.

Stéphane Bonnéry, quant à lui, distingue trois groupes d'élèves selon la précocité des difficultés repérées et la durée des malentendus sociocognitifs (Bonnéry, 2007). Il interprète ces différences de parcours de manière complètement scolaire : « *on verra ainsi qu'à partir de situations comparables au CM2, les choses ont pu évoluer de façon différente en 6ème pour les élèves que nous avons observés, en raison de la variation des conditions de leur scolarisation, de la variation notamment des dispositifs pédagogiques auxquels ces élèves ont été confrontés.* » (p. 153-154). Le premier groupe concerne les élèves considérés comme « sérieux » et « motivés » en primaire, mais qui vont rapidement « perdre pied » au collège. Face à la dévalorisation du verdict scolaire, ils entrent alors dans un processus de résistance active ou passive vis-à-vis de l'institution scolaire. Le deuxième groupe est constitué d'élèves considérés comme étant en difficulté dès le primaire, parce qu'ils respectent a minima les prescriptions du maître. Ils sont cependant l'objet d'une certaine bienveillance obtenue en donnant le change par un enrôlement apparent dans la tâche. Ce « jeu » n'est plus possible au collège, où les enseignants contrôlent moins l'entrée dans le travail scolaire. Les résultats deviennent alors catastrophiques, et catégorisent rapidement ces élèves dans la « grande difficulté scolaire », au conflit avec le monde enseignant et aux parcours de relégation (dispositifs de soutien, classes-relais, etc.). Le troisième groupe est celui des élèves en difficulté réussissant à entretenir en collège le même type de relation avec les enseignants

qu'au primaire, c'est-à-dire une relation d'aide fondée sur un rapport affectif. Le malentendu reste cependant entier sur les contenus de savoir, laissant présager une désillusion future sur les effets de leur investissement scolaire.

Du côté des analyses quantitatives, on trouve peu de travaux sur la différenciation des parcours. Cependant le travail mené par Michel Janosz et l'équipe de l'école de psychoéducation de l'Université de Montréal a eu un certain écho, au-delà de la sphère scientifique. Ce travail a abouti en une catégorisation des décrocheurs en quatre classes, qu'on retrouve dans différentes présentations du décrochage dans les milieux professionnels en France, sans que la source de cette typologie soit toujours citée³⁸.

La typologie est réalisée à partir d'une étude longitudinale portant sur 1582 jeunes, dont 507 décrocheurs, c'est à dire sortis du système éducatif sans diplôme (Janosz, Le Blanc, Boulerice, Tremblay, 2000). La démarche des auteurs part du consensus scientifique sur l'hétérogénéité des parcours de décrochage, tout en constatant que les chercheurs ne reconnaissent pas cette hétérogénéité dans le traitement scientifique des données : « *la plupart des études empiriques traitent leurs échantillons comme des groupes homogènes* ». L'autre point important qui justifie un travail de typologie est le problème de la relation entre décrochage scolaire et comportement. Notamment des travaux américains ont mis en évidence l'existence d'une catégorie de décrocheurs, « *quiet dropouts* », qui ne présentent pas particulièrement de manifestations de leurs difficultés scolaires en termes de comportements, catégorie qui serait majoritaire (Cairns *et al.*, 1989 ; Kronick et Hargis, 1990). Ils adoptent un modèle théorique reliant le décrochage à trois types de facteurs : participation (implication) scolaire, résultats scolaires, engagement (adhésion, identification) scolaire. Une justification du travail de classification est de tester le pouvoir explicatif de ce modèle. A partir d'une classification sur des indicateurs de ces trois grandes variables, ils mettent en évidence quatre catégories :

- les décrocheurs discrets (*Quiet Dropouts*) : ce sont les élèves sérieux, conformes aux règles scolaires, mais qui obtiennent des résultats en dessous de la moyenne ;

- les décrocheurs désengagés (*Disengaged Dropouts*) : ils se caractérisent surtout par de faibles aspirations scolaires et un faible niveau de compétence perçue ; ils n'ont pas cependant des résultats très faibles, mais sont souvent dans une situation de rejet de l'institution scolaire ;

³⁸ Ainsi le rapport de l'IGEN sur les sortants sans qualification cite la typologie sans l'attribuer à ses auteurs (Dubreuil *et al.*, 2005, p. 18)

- les décrocheurs sous-performants (*Low-Achiever Dropouts*) : ce sont les élèves qui obtiennent des résultats très faibles, sans manifester par leurs comportements une opposition à l'école ;

- les décrocheurs inadaptés (*Maladjusted Dropouts*) : ils rassemblent les élèves manifestant à la fois des problèmes de comportement et des problèmes d'apprentissage.

Le principal résultat est l'importance des deux catégories opposées (décrocheurs discrets et décrocheurs inadaptés) représentant à eux deux les quatre cinquièmes de l'échantillon.

Ces quelques travaux sur les typologies de parcours montrent que des expériences scolaires différentes peuvent aboutir à un résultat identique, le décrochage. Cependant cette diversité s'inscrit dans la problématique générale des rapports entre l'élève et l'institution scolaire.

En effet, l'analyse des processus centre la question du décrochage sur l'école. Cette focalisation tient, bien sûr, à l'angle d'observation. La plupart des études qualitatives interrogent le rapport au savoir, les activités d'apprentissage en classe, les relations maître-élèves : tout ceci aboutit nécessairement à trouver dans le fonctionnement du système éducatif un certain nombre de sources aux difficultés et aux ruptures scolaires. Dès lors que l'observation porte également sur les conditions d'existence (Millet et Thin, 2005), ou sur le terrain de la cité pour l'absentéisme (Lagrange et Cagliero, 2001), la question sociale réapparaît. Ainsi, comme le résume bien le sous titre de l'ouvrage de Mathias Millet et Daniel Thin, l'école est-elle « *à l'épreuve de la question sociale* ».

Cependant les analyses de l'école ont l'avantage de montrer aussi que le problème du décrochage ne peut pas être réduit à de simples déterminismes socio-économiques, et que, à ce titre, c'est une question scolaire, au sens des pratiques effectives mises en œuvre à l'école pour l'ensemble des publics.

Cette question scolaire peut-elle être réduite au registre des seuls apprentissages ? N'y a-t-il pas d'autres aspects de la vie scolaire qui soient également déterminantes dans le rapport à l'école ? Cette question est peu posée dans la recherche française. Elle est pourtant suggérée par les travaux nord-américains qui, à côté de la performance scolaire, amènent à considérer d'autres dimensions de l'expérience scolaire. Pour rendre compte de ce caractère pluridimensionnel, ou non, de l'expérience scolaire, il faut faire un détour par les théories au

fondement des approches empiriques exposées dans ce chapitre, qu'elles soient explicitées ou non par leurs auteurs.

III Les théories du décrochage scolaire

Il n'est pas facile de faire un point sur l'ensemble des théories mobilisées pour rendre compte des phénomènes de ruptures scolaires. D'une part parce qu'un grand nombre de travaux ne font pas explicitement référence à un cadre théorique spécifique, notamment quand ils présentent des résultats considérés comme une simple description des faits, d'autre part parce qu'il n'est pas toujours aisé de démêler la part de références hétérogènes, mobilisées souvent *ad hoc*. Pourtant toute recherche, même la plus empirique, suppose une modélisation : le cadre et l'angle d'observation retenus, plus ou moins micro ou macro, le choix des variables investiguées, le type de relations entre les variables, la caractéristique plutôt explicatif ou plutôt compréhensif donné à l'interprétation des résultats, tout cela ressort d'un cadre théorique qui ne peut être réduit au phénomène observé *hic et nunc*.

Les travaux sur le décrochage scolaire, ou sur les interruptions de scolarité, posent, comme beaucoup d'autres objets sociologiques, le délicat problème du passage du niveau micro (chaque rupture est dans une certaine mesure singulière, renvoyant à une histoire particulière) au niveau macro (celui des régularités statistiques, tant en termes de tendances au niveau d'une société dans son ensemble, que des corrélations avec des caractéristiques sociales ou scolaires d'une population).

III.1 L'approche constructiviste des problèmes publics

A ce titre, considérer le décrochage scolaire comme une construction politique, qui masque en quelque sorte (ou donne une nouvelle forme à) la question plus générale de l'échec scolaire, permet de ramener le phénomène à un niveau macro, celui de l'effet des structures sur les individus, qu'il s'agisse de la position de classe des familles ou de la fonction de reproduction du système scolaire. Les cadres théoriques ainsi mobilisés permettent d'évacuer la dimension spécifique du décrochage, dissoute en quelque sorte dans une approche plus large du jugement scolaire des enfants des classes populaires (ou, aux Etats-Unis, des minorités). Ce sont, explicitement ou non, les modèles de la domination (dans un rapport de

classe, ou dans un rapport de champ) qui permettent de rendre compte du caractère différencié socialement des résultats scolaires, et de l'exclusion d'une partie des classes populaires de la certification scolaire. La question scientifique à ce niveau n'est plus l'analyse du décrochage scolaire des individus, mais les raisons de l'émergence d'une problématique du décrochage dans le débat public et dans les dispositifs éducatifs, dans une perspective critique du caractère pseudo-scientifique et des fonctions cachées de cette problématique (voir, dans cette perspective, les travaux de Sherman Dorn aux Etats-Unis, ou de Bertrand Geay en France).

III.2 L'approche interactionniste

A l'opposé, les travaux qui prennent pour objet le décrochage scolaire (ou sous un autre nom les interruptions précoces de scolarité) en tant que tel, sont amenés à articuler d'une manière ou d'une autre, le niveau de l'environnement (social, scolaire, etc.) à celui de l'individu. Face au problème que pose cette articulation, deux choix théoriques semblent faire consensus aujourd'hui.

III.2.1 *Le modèle interactionniste*

On ne revient pas ici sur ce qui a été décrit dans la section précédente, mais toutes les tentatives de modélisation sur le décrochage reprennent l'hypothèse d'un processus long, où les attitudes et les comportements des élèves comme des enseignants reposent sur des attentes différentes, parfois opposées, et qui réagissent les uns aux autres dans un processus progressif de renforcement : renforcement du retrait et de l'opposition pour les uns, renforcement du jugement négatif et éventuellement stigmatisant pour les autres (outre les références françaises données plus haut, voir pour la littérature américaine Tinto, 1975 ; Whelage et Rutter, 1986 ; Finn, 1989 ; Rumberger, 2004a). On peut considérer les relations institution scolaire / élève comme un système d'attentes réciproques. L'élève et sa famille attendent de l'école qu'elle permette certains apprentissages, l'institution scolaire attend de l'élève la réussite de ces apprentissages. Cela suppose de la part de l'élève une adaptation à la norme scolaire et, en retour, une satisfaction tirée de la réussite. Cette satisfaction peut provenir de la reconnaissance des résultats obtenus (les bonnes notes, les appréciations positives, etc.), mais aussi du simple plaisir d'apprendre. Il y a donc une interrelation entre l'engagement dans la scolarité, la performance scolaire, et l'adaptation à la norme scolaire. On voit, à travers cette représentation très schématique, se profiler une représentation du décrochage. Il se situe dans la version négative de ce schéma. Une séquence type peut être établie sous la forme

suyvante : incompétence à répondre aux exigences de l'institution, sanction par l'institution de cette incompétence, diminution de l'engagement de l'élève du fait des sanctions, inadaptation progressive aux règles scolaires, enfin « acte » de décrochage.

Une autre version de ce modèle peut être le modèle frustration-estime de soi de Finn (Finn, 1989), où la variable intermédiaire entre performance et comportement est l'estime de soi. C'est parce que de faibles performances amènent une faible estime de soi dans le monde scolaire que le jeune est engagé dans une attitude d'opposition à la règle et au décrochage³⁹.

III.2.2 *L'école au cœur du processus*

Deuxièmement les chercheurs qui tentent de modéliser ce processus de décrochage mettent tous au premier plan les effets de l'institution scolaire. Même si éventuellement le point de départ du processus réside dans les écarts entre culture scolaire et culture des milieux populaires, l'essentiel de l'interaction réside dans la façon dont l'école prend en charge (ou non) les spécificités des enfants issus de ces milieux. La posture interactionniste nécessite en effet de regarder au plus près ce qui se passe dans l'institution scolaire. Par là, on s'interdit d'attribuer une relation directe entre les caractéristiques des individus (leur genre, leur milieu social, etc.) et les résultats scolaires. L'implication politique de ce positionnement théorique est considérable. Elle est très clairement exprimée par Gary Wehlage et Robert Rutter :

“... the focus on social, family and personal characteristics does not carry any obvious implications for shaping school policy and practice. Moreover, if the research on dropouts continues to focus on the relatively fixed attributes of students, the effect of such research may well be to give schools an excuse for their lack of success with the dropout. (...) Since traditional research has tended to identify characteristics least amenable to change, the focus of new research might better be directed toward understanding the institutional character of schools and how this affects the potential dropout.” (Wehlage et Sutter, 1986, p. 72)

Il s'agit donc, à travers une réflexion académique sur ce qui se passe vraiment à l'école, de déplacer le débat de la question sociale vers la question scolaire. Il est en effet tout à fait remarquable que les auteurs cités considèrent que les caractéristiques sociales soient « *les moins sensibles au changement* ». On peut replacer la discussion dans un contexte plus large de référentiel néolibéral, de scepticisme sur les politiques sociales et de

³⁹ On est ici, comme le reconnaît d'ailleurs Jeremy Finn, dans un modèle général de la déviance, le décrochage étant vu comme une manifestation parmi d'autres de cette déviance (Finn, 1989).

responsabilisation des acteurs publics. Dans cette perspective l'action sociale n'a pas d'effet (ou des effets pervers), c'est sur l'action éducative que repose toute entière la responsabilité d'assurer les voies de la promotion sociale.

Notons toutefois que cette interrogation sur la place institutionnelle de l'école ne détermine pas une position unique en termes de politique éducative. Au contraire cette focalisation sur l'école discrimine deux conceptions opposées des politiques éducatives. Là encore, on peut illustrer cette opposition par la critique que font Wehlage et Rutter des prescriptions politiques de Bachman, Green et Wirtanen dans « *Dropping out : Problem or Symptom* » :

“In contrast, Bachman concludes that "dropping out is a symptom which signifies a mis-match between certain individuals and the typical high school environment". (...) These problems are not likely to be resolved by staying in school longer, according to Bachman, who concludes that the campaign against dropping out seems questionable because research on the longitudinal effects of dropping out indicates "that some young men can manage reasonably well on the basis of ten or eleven years of education. Perhaps others would do so if they were not branded as 'dropouts'".

We believe this conclusion is irresponsible because it suggests that schools need no attempt to provide effective education for all students. It argues, instead, for legitimizing a "push-out" strategy by schools for those who are least able to benefit from a traditional academic curriculum. This position tends to absolve the school of responsibility for the least advantaged in our society. It suggests that public education is for some youth but not for all.” (Wehlage et Sutter, 1986, p. 84-85).

Le débat sur la question scolaire est particulièrement bien résumé ici, et, bien qu'il s'agisse de la question du décrochage aux Etats-Unis, les termes de la discussion ainsi exposés peuvent être parfaitement transposés à la France. Ce sont deux conceptions de l'enseignement secondaire, et plus généralement de l'école qui s'opposent. Alors que, pour Bachman, l'école peut ne pas convenir à tous les élèves, parce qu'elle représente un lieu de savoir, pour Wehlage et Sutter, sa responsabilité est de s'adresser à tous parce que l'école est au fondement de la société démocratique. Alors que, pour le premier, le problème ne peut être résolu par le maintien dans le système scolaire, pour les seconds, l'école doit « fournir un enseignement efficace à tous les élèves ». Une opposition qu'on peut faire culminer au niveau des préconisations politiques : orientation précoce vers le marché du travail pour les uns, réforme scolaire pour augmenter le niveau scolaire de tous pour les autres. On retrouve à ce

niveau l'opposition entre une convention académique pour laquelle il est nécessaire de sélectionner une partie du public et une convention universaliste qui repose au contraire sur le devoir d'apporter à tous les élèves une éducation complète.

On a donc, à travers l'analyse du décrochage, une inscription nette dans le système éducatif du questionnement sur les inégalités scolaires. Dans ces modélisations, il y a donc la question de la relation entre individu et institutions. Cette relation est généralement conceptualisée à partir de la notion d'engagement.

III.2.3 *Entre l'école et l'élève : engagement et désengagement*

La relation entre l'élève et l'école peut être conceptualisée comme une relation d'engagement. On peut considérer, à la suite d'Howard Becker, que le concept d'engagement est utilisé en sciences sociales pour rendre compte de la stabilité du comportement. L'engagement relève à la fois des comportements passés (intégration de routines) et des attentes sur les apports futurs de cette stabilité (Becker, 1960). Le décrochage serait alors un phénomène de désengagement (Whelage et Rutter, 1986 ; Finn, 1989 ; Rumberger, 2004a ; Janosz *et al.* 2008). En fait la notion d'engagement peut renvoyer à plusieurs modèles théoriques. Bien que les chercheurs de l'équipe d'ESCOL n'utilisent pas le terme d'engagement, on peut considérer comme proche celui de mobilisation, au cœur de leur construction théorique (Charlot et al, 1992, Charlot 1997, Rochex 1993). Ils voient dans cette notion ce qui permet de rendre compte de la façon dont les élèves donnent ou non un sens à l'expérience scolaire. C'est le malentendu sur le mobile de l'activité, quand il est du registre de l'utilitaire, qui ne permet pas de trouver un sens à ce qu'on fait en classe, et qui débouche sur la démobilisation. Dans une version plus utilitariste, l'engagement dépend des résultats scolaires. On est alors, d'une certaine manière et pour reprendre le vocabulaire des économistes, dans un modèle de gain : l'élève peut s'attendre, au vu des efforts fournis, à obtenir un résultat, une performance. Ces résultats, s'ils apportent une satisfaction, incitent à maintenir ces efforts, et, finalement, à intégrer à long terme l'adhésion aux tâches prescrites, à participer aux activités scolaires et à réaliser une forme d'engagement dans la scolarité (Wehlage et Rutter, 1986, Rumberger, 2004a)⁴⁰. L'engagement peut résulter également d'un contrôle social assuré par l'institution scolaire (Finn, 1989) ou conjointement par l'école et la famille (Ekstrom *et al.* 1986). Dans cette dernière approche, l'engagement n'est pas très

⁴⁰ On peut associer à ces recherches en éducation, les recherches menées par les économistes de l'éducation qui supposent de la part du décrocheur un comportement rationnel, guidé par un calcul coût-avantage. Voir par exemple : Bedard, 2001, Dearden *et al.*, 2004, Angrist et Lavy, 2004.

éloigné de la normalisation du comportement, de la même manière que le décrochage est assimilé à une déviance, voire à une première étape de carrière délinquante.

D'autres recherches esquissent d'autres usages de la notion d'engagement, pour rendre compte de la complexité de la relation entre l'élève et l'école, et particulièrement dans les situations de décrochage « discret » ou « silencieux ». Par exemple certains auteurs français font référence au modèle « exit-voice-loyalty » de Hirschman (Rayou, 2000, Dutercq 2001), le décrochage étant la forme « exit » (défection) du modèle, par rapport à un désaccord avec l'institution exprimé par la contestation (voice). L'approche de Becker sur les « paris adjacents » (Becker, 1960) peut également être sollicitée pour comprendre une situation d'engagement malgré des résultats faibles ou un rapport conflictuel à la règle scolaire (Bernard, 2006).

L'usage de la notion d'intégration par Vincent Tinto⁴¹ n'est finalement pas très éloigné de la notion d'engagement. En effet, l'intégration est pour cet auteur en interaction avec les deux formes d'engagement qu'il distingue : l'engagement dans les buts éducatifs et l'engagement institutionnel (*goal commitment et institutional commitment*) (Tinto, 1975). L'étudiant est en effet engagé dans ses études dans le but d'en obtenir un résultat académique (acquisition de compétences, formation, certification, etc.). Mais il est également engagé par les caractéristiques propres de l'institution où il étudie : dans le cas de l'enseignement supérieur, c'est par exemple le prestige d'un établissement fréquenté par les membres de sa propre famille qui peut être un élément important de cet engagement. Cet engagement se traduit alors par une forme spécifique d'intégration, que Tinto appelle l'intégration sociale, distincte de l'intégration académique. Le degré de ces deux formes d'intégration, à leur tour, suscitent ou non de nouveaux engagements académiques et institutionnels, renforçant ou non l'intégration des étudiants. Si les engagements sont insuffisants, l'intégration ne sera pas réalisée, et l'étudiant décroche. Le modèle que Jeremy Finn qualifie de participation-identification est assez similaire au modèle de Tinto : il y a un renforcement entre participation aux activités scolaires et extra-curriculaires d'une part et identification aux buts fixés par l'école d'autre part. Un environnement offrant peu de possibilité de participation sera alors facteur de décrochage (Finn, 1989).

⁴¹ L'objet de recherche de Vincent Tinto n'est pas le décrochage scolaire dans le secondaire, mais le décrochage dans l'enseignement supérieur. Toutefois, les nombreuses références à ses travaux dans la littérature, et son souci de modélisation justifient la présence de cet auteur dans cette revue de littérature.

III.2.4 Engagement multidimensionnel ou unidimensionnel ?

C'est la pluralité des formes d'engagement qui distingue les recherches. En effet de nombreux travaux américains reposent sur une conception explicitement multidimensionnelle de l'expérience scolaire, qui y distingue au moins deux dimensions⁴², une dimension académique d'une part, une dimension sociale d'autre part. A travers cette dernière dimension est posé le rôle spécifiquement socialisateur de l'école, l'importance du sentiment d'appartenance, renforcé par la participation aux activités du groupe, qu'elles soient scolaires ou extra-curriculaires, l'importance de l'identification à l'école en tant qu'institution, et de l'appropriation des objectifs assignés par l'école (Finn, 1989). Plus encore, cette valorisation de la dimension socialisatrice de l'école peut être vue de manière normative, au même titre que la dimension académique. De la même manière qu'on attend de l'école des résultats en termes d'apprentissages scolaires, on peut attendre de l'école qu'elle produise également des résultats en termes d'autonomie, d'estime de soi et d'internalisation du locus de contrôle (Welhage et Rutter, 1986).

La conséquence de cette posture est que le décrochage n'est pas totalement imputable à la dimension académique de l'expérience scolaire. Comme l'écrit Russel Rumberger :

“These studies support the idea that dropping out is influenced by both the social and academic experiences of students. In other words, dropping out is not simply a result of academic failure.” (Rumberger, 2004a, p. 135).

Ou Tinto :

“Distinguishing between the academic and social domains of the college further suggests that a person may be able to achieve integration in one area without doing so in the other. Thus, a person can conceivably be integrated into the social sphere of the college and still drop out because of insufficient integration into the academic domain of the college (e.g., through poor grade performance). Conversely, a person may perform adequately in the academic domain and still drop out because of insufficient integration into the social life of the institution (e.g., through voluntary withdrawal)” (Tinto, 1975, p. 92).

D'un point de vue politique, cette prise en compte de la sphère sociale dans la vie scolaire peut entraîner des préconisations spécifiques. Au-delà des préconisations en termes de programmes et d'apprentissages, elles incluent des orientations socialisatrices telles que la

⁴² A ces deux dimensions, certains auteurs ajoutent une dimension affective, ou émotionnelle (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004, Janosz *et al.*, 2008).

promotion de relations plus humaines (« *caring relationship* ») entre élèves et enseignants (Wehlage et Rutter, 1986), la mise en place de conditions permettant une plus grande participation des élèves à la vie de la classe et de l'établissement (Finn, 1989), la création d'un climat de travail et de discipline juste et efficace dans des établissements plus petits (Bryk et Thum, 1989), etc.

A l'inverse, d'autres travaux contestent cette relation entre décrochage et dimension sociale de l'expérience scolaire, et considèrent que seule la dimension académique (ou d'apprentissage scolaire) est pertinente. Ou plus exactement cette dimension académique n'est pas dissociable d'un rapport social qui se joue tout à la fois en dehors de l'école (les inégalités sociales, le rapport de classes) et dans l'école (le rapport de domination exercé dans l'école sur les enfants des classes populaires). On retrouve ici une majorité des travaux français sur la difficulté scolaire et la déscolarisation. Ainsi Mathias Millet et Daniel Thin écrivent-ils à propos des jeunes en situation de rupture scolaire au niveau du collège :

« La question des difficultés d'apprentissage scolaire s'impose comme une dimension essentielle des parcours étudiés. Elle n'apparaît jamais comme une conséquence mais comme un élément constitutif des parcours de rupture scolaire » (Millet et Thin, 2005, p. 105)

La question des comportements, éventuellement en rupture avec l'institution scolaire, est ramenée à celle des apprentissages. Les comportements d'opposition à la norme scolaire sont une forme de résistance dans une situation de dévalorisation de soi par l'institution. Cette dévalorisation trouve toujours son origine dans le jugement scolaire.

« En dépassant la séparation traditionnelle entre apprentissages et comportements, on s'autorise à voir que les comportements perturbateurs de l'ordre scolaire sont souvent le produit des difficultés d'apprentissage scolaire et que la forme scolaire d'apprentissages exige des dispositions indissociablement cognitives et comportementales » (*ibidem*, p. 155).

A l'opposé des positions précédemment évoquées dans la littérature américaine, la prise en compte d'une relation de type « *caring* » ne peut être qu'une façon de gérer des difficultés dans l'immédiateté de la classe, de masquer l'écart entre réquisits scolaires et compétences des élèves, et, au final, d'aggraver les difficultés des élèves les plus faibles. Les dispositifs pédagogiques reposant sur l'activité, la participation, ou le « vécu » de l'élève ne peuvent créer une alternative à la difficulté scolaire. L'exemple qui suit, emprunté à Stéphane Bonnéry, semble très significatif de cette façon de traiter de la dimension sociale dans une classe. Il s'agit de la description d'une ambiance de classe en CM2 :

« Cette enseignante, assez maternante, aussi bien dans les encouragements que dans les reproches, a installé avec cette classe un climat chaleureux, qui n'exclut pas les heurts et les problèmes, mais où domine un sentiment de « bien vécu ». Les élèves perçoivent le déroulement de la classe au travers de leurs propres évidences, il leur semble familier. Car l'enseignante « rigole » avec eux par moments. Et elle valorise les pratiques familières de l'enfant, en s'intéressant aux fêtes traditionnelles, en demandant des nouvelles de la famille (les aînés de la fratrie ont fréquenté cette école primaire) ou en adaptant certains exercices, comme on l'a vu s'agissant de l'énoncé d'un problème de mathématiques. Pour Amidou, ces attitudes participent au brouillage de l'inscription de la scolarité en tant qu'enfant, élève ou apprenant. » (Bonnéry, 2007, p. 156, souligné par moi)

Le terme brouillage est ici très significatif : la dimension qui discrimine fondamentalement est celle de l'apprentissage, la dimension sociale de l'activité de classe ne constitue qu'un brouillage des échecs de l'école à répondre aux besoins des enfants des classes populaires. Ce brouillage aggrave la difficulté scolaire parce qu'il empêche de considérer le travail scolaire comme une activité spécifique, qui ne se réduit ni à un simple « métier d'élève », ni à une activité d'échange plus ou moins conviviale. Selon Bonnéry, les pédagogies de l'estime de soi et de la participation renforcent les inégalités sociales entre les élèves parce qu'elles reposent sur un modèle implicite où la posture d'élève, en tant qu'apprenant donnant sens à une activité d'apprentissage, est considérée comme allant de soi.

Bien que se situant dans le même courant de pensée, Jean-Yves Rochex accorde quant à lui une place à la fonction sociale de l'expérience scolaire (Rochex, 1993). Dans son approche de la construction du rapport au savoir, les deux dimensions sont toutefois inséparablement reliées par une relation dialectique. Ainsi décrit-il le rapport au savoir d'élèves qui identifient clairement les enjeux de l'activité scolaire :

« la dialectique ainsi constituée entre fonction sociale et fonction symbolique de l'école et des activités d'apprentissage, entre versant objectif et versant subjectif de l'expérience scolaire, apparaît comme un puissant soutien, objectif et subjectif, à la mobilisation scolaire. » (Rochex, 1993, p. 262).

L'école est donc pour ces élèves à la fois le lieu d'apprentissages prenant sens pour eux-mêmes et lieu de construction subjective qui, permettant de quitter la famille, contribue à construire l'autonomie de l'individu. C'est donc potentiellement sur un de ces deux versants de l'expérience scolaire que peut se construire une situation d'échec, soit par une absence d'identification du savoir proprement scolaire, soit par un conflit subjectif rendant impossible

un changement perçu comme radical. Cette articulation entre activité et subjectivité est reprise d'Henri Wallon. Or celui-ci avait déjà perçu comment la faiblesse de la fonction sociale de l'école était liée à une certaine conception de celle-ci :

« ... peut-être est-ce là aussi le résultat d'un certain milieu scolaire et d'un certain milieu social où toute tentative d'activité collective de la part des jeunes paraît être un danger pour les pratiques ou pour les normes consacrées. A l'école, le maître prétend n'avoir devant lui que des élèves individuels ». (Wallon, 1985 [1954])

On pourrait interpréter cette dernière remarque en termes de spécificité des systèmes éducatifs. Certains systèmes accorderaient plus de place au groupe, alors que d'autres considéreraient le groupe comme une source de danger, ou ne le verraient que comme une simple agrégation d'individus.

On peut tirer plusieurs conclusions importantes de cette revue de littérature sur le décrochage scolaire. Ce sont finalement les carrières scolaires qui sont au cœur des parcours menant au décrochage scolaire. Cela est assez bien documenté pour les études en termes de facteurs de risque qui, outre les facteurs socioéconomiques, mettent au premier plan les caractéristiques scolaires des élèves. Les meilleurs prédicteurs du décrochage scolaire dans le secondaire sont les difficultés scolaires rencontrées par les élèves, que ce soit sous forme de redoublements, de notes faibles ou de scores en dessous de la moyenne sur des tests standardisés. Cette centration sur les carrières scolaires est accentuée par l'étude des processus de décrochage scolaire, qu'il s'agisse d'études empiriques et qualitatives, ou d'études reposant sur une modélisation théorique. En bref la recherche amène à penser le décrochage comme une question avant tout scolaire, même quand le contexte social est pris en compte.

Les recherches sur le système éducatif français ont à cet égard une triple spécificité. Tout d'abord, on l'a vu dans le premier chapitre, elles sont peu nombreuses, et souvent limitées à l'aspect à la fois le plus spectaculaire médiatiquement et le moins significatif statistiquement, c'est-à-dire la déscolarisation avant la fin de la scolarité obligatoire. Très peu de travaux académiques sont disponibles sur les interruptions précoces de scolarité au-delà de seize ans. La deuxième spécificité est, le plus souvent, la mise en avant d'une conception de l'école complètement centrée sur les apprentissages, où la dimension sociale de l'école est peu présente. De ce fait, la scolarisation du problème est d'autant plus forte, et,

potentiellement, est susceptible d'orienter la réflexion au plus près de l'activité enseignante, dans sa dimension pédagogique, voire didactique. Pourtant, et c'est la troisième spécificité, les approches développées ne se traduisent pas vraiment en orientations politiques, ni en évaluation des politiques existantes⁴³. On voit donc poindre, à travers la revue de ces recherches, en creux, une forme de modèle spécifique à la France, où le décrochage scolaire n'est pas vraiment un problème important, et où les problèmes scolaires sont ailleurs, essentiellement dans la dimension performative des apprentissages, tout découlant de cela.

Ce tableau n'est pas neutre, et ne traduit pas seulement les inclinations des équipes de recherche et leurs options théoriques. L'hypothèse qu'on retient ici est la suivante : de la même manière que l'émergence d'une question de recherche en sciences humaines traduit une demande sociale, et plus encore, une co-construction de cette question par plusieurs acteurs (associatifs, politiques, scientifiques, etc.), la difficulté d'émergence d'une question et sa faible validation dans un champ (ici le champ scientifique) traduit également une configuration sociale spécifique, qu'il nous faut explorer à présent.

⁴³ Il est possible évidemment d'inverser la proposition : on peut être surpris des références constantes aux prescriptions politiques dans les travaux anglo-saxons ou québécois, et y voir l'effet du développement des incitations publiques dans le domaine de la recherche, ainsi qu'une culture pragmatique revendiquée par les chercheurs eux-mêmes (Geay, 2003).

CHAPITRE 8 : SYSTÈME SCOLAIRE ET MISSION D'INSERTION

Dans le cadre sociétal que constitue le « modèle d'insertion à la française », comment s'est construite la politique éducative de traitement du décrochage scolaire, et, plus particulièrement ce qui est devenu aujourd'hui la Mission générale d'insertion ?

La manifestation la plus visible des conséquences du décrochage est la difficulté d'insertion des jeunes sur le marché du travail. A cet égard ce phénomène révèle l'importance considérable donnée dans notre société à la certification et au niveau scolaires pour accéder aux emplois. Il va de soi pour beaucoup que le décrochage scolaire amène inéluctablement à la marginalisation sociale et signe une espèce d'invalidation économique radicale. Pourtant rien ne justifie économiquement cette exclusion. Comme l'a bien montré Mark Blaug, l'absence de certification scolaire ne signifie en rien l'absence de compétences productives (Blaug, 2001). Si le décrochage a un tel pouvoir d'exclusion, c'est d'abord du fait de son caractère de signalement négatif. Le diplôme fonctionne comme un filtre dans un contexte de rationnement de la demande de travail. De ce fait, les jeunes « sans qualification », ou « sans diplôme » risquent d'être exclus du monde du travail. C'est essentiellement ce risque qui a amené le problème des sorties faiblement qualifiées dans le domaine public pour en faire une question politique. Quand on évoque ici le domaine public, il s'agit de l'espace des questions qui font l'objet d'un débat politique, des idées qui se traduisent en actions publiques, en dispositifs, etc. Mais il s'agit aussi de la circulation des idées, des représentations des différents acteurs qui structurent ce domaine, responsables politiques ou professionnels de l'éducation, mais aussi militants associatifs, journalistes, élèves et parents. Ces idées et ces représentations se transforment avec les changements de l'environnement économique, social et culturel, mais elles s'appuient également sur des cadres cognitifs préexistants, sur des référentiels. Par exemple, du point de vue des familles, le risque accru du chômage et le caractère relativement protecteur de la formation initiale dans la prévention de ce risque transforment les aspirations et déplacent les normes d'achèvement de la scolarité vers le haut. En même temps, on peut considérer ces stratégies individuelles d'allongement de la scolarité comme l'expression d'un cadre interprétatif commun (commun aux individus et porté par le

discours politique) consistant à donner au niveau scolaire une vertu protectrice face aux risques de précarité. On l'a vu dans le chapitre 2, ces référentiels s'appuient sur des conventions et constituent des répertoires d'action. On peut interpréter les politiques éducatives de cette manière, comme la manifestation d'une vision de ce que doit être l'éducation. Ou plutôt faudrait-il dire des visions : plusieurs conventions coexistent, voire s'opposent, et une politique éducative constitue un compromis entre plusieurs conventions. Si la convention académique reste dominante en France, il n'empêche qu'elle s'accommode d'un compromis avec une convention professionnelle qui semble s'être consolidée depuis vingt ans. Les politiques de traitement du décrochage scolaire s'inscrivent dans ce compromis, en promouvant le rapprochement école / entreprise pour les individus les moins qualifiés par l'école.

I La construction d'un problème dans l'espace public

I.1 De la solution au problème politique.

Le décrochage scolaire, défini comme une rupture précoce de scolarité, n'est pas nécessairement un problème social. Il peut même constituer une solution dans le cadre d'une convention académique, c'est-à-dire une sélection de l'élite scolaire par élimination progressive d'une grande partie de la jeunesse. C'est encore le cas dans les années 1960 en France, quand la moitié des jeunes sort de l'école sans autre diplôme que le brevet. A partir de la seconde moitié des années 1970 la solution se transforme en problème social : la période est en effet marquée par une forte croissance du chômage en général, et de celui des jeunes en particulier. Par effet de filtre, ce sont les jeunes les moins qualifiés qui sont les plus touchés. Du problème social on passe au problème public quand s'affirme la préoccupation pour les jeunes sortant précocement du système éducatif. En l'espace de dix ans les sorties sans qualification sont passées de la « solution » (invisible) au « problème » (visible, donc public). Les mesures prises dans le cadre des Pactes pour l'emploi des jeunes (1977, 1978, 1979) ciblent plus particulièrement les jeunes non qualifiés. Mais, dans le champ éducatif, la question occupe une place relativement marginale à cette époque dans le débat public. Si on

reprend la matrice des forums au sens de Bruno Jobert, la situation peut être présentée de la manière suivante, à la fin des années 1970.

Sur le forum scientifique, deux disciplines des sciences humaines revendiquent une expertise en matière d'éducation, l'économie et la sociologie, à travers des paradigmes très différents (Tanguy et Méhaut, 1986). En économie de l'éducation, depuis les années 1960, la recherche américaine et la théorie du capital humain dominant. Cette situation est contestée par de nombreux chercheurs en France, où les paradigmes marxiste et institutionnaliste restent très forts, comme en témoigne le succès du modèle de la régulation dans les années 1970. L'interrogation initiale suscitée par le modèle du capital humain, à savoir l'effet de l'éducation sur la formation des salaires, amène certains chercheurs à explorer les effets sociétaux sur les différences de hiérarchies de salaires entre pays. L'exemple de l'Allemagne sert de modèle. La formation professionnelle y est fondée sur l'alternance et de surcroît semble garantir à l'époque le plein emploi des jeunes (Maurice, Sellier et Silvestre, 1982). Mais l'écho de ces recherches est bien moins important que celui des travaux sociologiques de l'époque. En sociologie de l'éducation la question centrale des années 1970 est celle de l'inégalité des chances, et elle structure un débat académique où s'opposent les grands modèles de la sociologie française du moment (Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet, Boudon). Toutefois la problématique de l'échec scolaire suscite un intérêt croissant des chercheurs dès les années 1960 (Isambert-Jamati, 1985), et amène les sciences sociales sur un terrain occupé jusque là par les psychologues⁴⁴ (Ravon, 2000).

Sur le forum politique, la question du chômage des jeunes est asservie à celle des politiques macroéconomiques. Le débat sur le chômage porte sur l'orientation de la politique économique (politique d'austérité ou de relance). L'école n'occupe pas encore la première place du débat politique. Après l'agitation de 1968, l'action des ministres de l'Éducation vise une « remise en ordre », notamment dans les lycées (Prost, 2004). En 1981, parmi les « 110 propositions » du candidat François Mitterrand, l'éducation n'arrive qu'à la 90ème place, et n'est pas du tout citée dans les rubriques « *une nouvelle croissance* » et « *la justice sociale* », qui, elles, sont placées en tête de programme. Ces questions sont encore cadrées par les débats sur la pertinence d'une relance keynésienne, sur les bas salaires et sur la redistribution.

⁴⁴ Le conflit entre le CRESAS et l'INRP, analysé par Ravon, illustre particulièrement bien comment les sciences sociales peuvent contester la posture psychologique, au nom de la dénonciation de l'injustice sociale.

Sur le forum des politiques, la question est celle des conséquences de la démocratisation consécutive à la « *première explosion scolaire* » (Chauvel, 1998). Le rapport Joxe, en 1972, avait mis en avant le décalage croissant entre le nouveau public des lycéens et des collégiens, et un système d'enseignement inchangé et conçu pour une petite élite bourgeoise. Ce rapport fait ainsi le constat des « *échecs scolaires* » (Joxe, 1972, p. 21), traduits « *aussi bien par les taux de redoublement, d'abandon en cours d'études, d'insuccès aux examens, de non-utilisation des préparations professionnelles* » (*ibidem*). L'approche dominante des difficultés d'insertion professionnelle des jeunes est marquée par la démarche adéquationniste, très présente par exemple dans les travaux du Commissariat général du plan, du moins jusqu'à la fin des années 1960 (Bel, 1986). Le chômage des jeunes est expliqué par l'incapacité du système de formation à répondre aux besoins du système productif : il révèle les limites d'un régime de formation académique et la prise en compte nécessaire d'une convention professionnelle. En conséquence, les premières mesures prises dans les années 1970 pour les jeunes non qualifiés initient le modèle du stage en formation comme préalable à l'accès à l'entreprise, modèle qui sera largement repris par la suite (Simonin, 2002). Les premières actions, destinées aux « *laissés pour compte* » du système scolaire sont expérimentées au sein de l'Education nationale sous l'impulsion de Jacques Giffard, dès 1971. Il s'agit de maintenir les jeunes en difficulté dans le système éducatif, en leur proposant des contrats éducatifs fondés sur l'alternance. Mais le ministère de l'Education nationale ne développe pas ce type de programme, qui passe au Secrétariat d'Etat à la formation professionnelle en 1974. Le jeune en mesure d'insertion entre alors dans un cadre qui avait été défini au départ pour les salariés en emploi. Il a un statut : stagiaire de la formation professionnelle, et, à ce titre, il n'est plus sous statut scolaire. Très tôt, la gestion des jeunes en rupture scolaire n'est plus assurée par l'Education nationale, mais par des administrations qui relèvent plutôt du Travail et de l'emploi. Une configuration d'acteurs publics (l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes : AFPA, la Caisse des dépôts, le secrétariat général du Premier ministre pour la formation professionnelle et la promotion sociale) et associatifs (Association du centre de recherche et de réalisations pour l'éducation permanente : ACEREP, Association du Centre universitaire de coopération économique et sociale : ACUCES) s'empare d'une logique d'action publique, définie en termes de mission, pour engager ces premiers dispositifs d'insertion de jeunes non qualifiés. Les personnalités impliquées (Jacques Denantes, Jacques Delors, Bertrand Schwartz, entre autres) y voient la possibilité de rénover les formes d'action publique (Denantes, 2008).

1.2 Politique d'insertion et convention professionnelle

La problématique des ruptures de scolarité et de ses conséquences en termes d'insertion professionnelle se construit donc dans ce forum des politiques, à partir d'une réflexion sur la relation école-entreprise, vue elle-même comme une façon de dénoncer les dysfonctionnements d'un système dominé par la convention académique et incapable de faire face aux transformations économiques et sociales. La question des jeunes non qualifiés prend une place beaucoup plus importante après l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981, et avec la volonté politique affirmée d'une lutte contre le chômage des jeunes. Les idées en cours sur le forum des politiques vont passer au forum politique. Alors que l'éducation est relativement peu présente dans les débats au moment de l'élection de mai 1981, sa mise à l'agenda politique intervient rapidement, à partir du couplage de deux constats d'échec : celui de la relance keynésienne de 1981-82, et celui du système éducatif à apporter une qualification professionnelle à l'ensemble des jeunes. Une « fenêtre d'opportunité » amène à voir les problèmes d'insertion professionnelle des jeunes comme relevant de facteurs structurels, au premier rang desquels se situe la qualification. Mais face à cette conjonction économique-politique, les acteurs institutionnels ne s'emparent pas tous de la même manière de ces nouveaux enjeux. Si, du côté des administrations du travail et de l'emploi, les actions et les dispositifs en direction des jeunes non qualifiés foisonnent dès le début des années 1980, du côté de l'Education nationale, il faut attendre une mise à l'agenda provenant du sommet de l'Etat (l'objectif de 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat, assigné par Jean-Pierre Chevènement) pour que s'engage une politique éducative ambitieuse en réponse au problème de l'insertion des jeunes. On peut voir dans cette configuration l'effet de deux référentiels de politique éducative reposant sur des conventions différentes. Les actions de qualification par les stages en entreprise ou par l'alternance relèvent d'une convention professionnelle qui vise à transformer en profondeur le régime d'éducation et de formation des jeunes. Il s'agit là de rapprocher le système scolaire des milieux professionnels de l'entreprise, d'ouvrir davantage l'école sur le monde du travail. L'objectif des 80 % relève lui davantage d'une logique de niveau, congruente avec un régime académique. L'instauration d'un baccalauréat professionnel, fondé sur l'alternance sous statut scolaire est une forme de compromis entre ces deux conventions : la convention professionnelle en introduisant massivement les stages en entreprises dans les formations professionnelles scolaires, la convention académique en

donnant aux meilleurs élèves de l'enseignement professionnel la possibilité d'accéder au premier grade des Universités, et à la possibilité de poursuivre des études supérieures⁴⁵.

Pour montrer comment ces deux formes s'articulent, il n'est pas inutile de revenir sur le rapport Schwartz et ses conséquences en termes de politique d'insertion.

I.3 L'exemple du rapport Schwartz

On considère à juste titre le rapport que remet Bertrand Schwartz au Premier Ministre Pierre Mauroy en 1981 comme un événement fondateur. Rédigé en quelques mois par un homme qui a toujours milité pour une transformation du système éducatif, il met en cause l'insuffisance des qualifications professionnelles des jeunes entrant sur le marché du travail et propose une approche globale des difficultés de la jeunesse (emploi, mais aussi logement, santé, etc.). En relisant aujourd'hui le *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, on est surpris de la faible place qu'y occupe la question scolaire. C'est d'autant plus paradoxal pour l'auteur d'*Une autre école* en 1977, militant pour une transformation du système éducatif et les méthodes de l'Education nouvelle. La réponse à ce paradoxe réside peut-être simplement dans le contexte où ce rapport a été réalisé. La gauche vient d'arriver au pouvoir sur un programme de transformation profonde du système productif (nationalisations, nouveaux droits sociaux pour les salariés), soutenu par un électorat qui compte bon nombre d'enseignants qui ne sont pas prêts à voir bouger le système éducatif dans le sens que préconise Bertrand Schwartz. C'est du reste ce qu'il déclare implicitement lui-même en 1994 : « *Je vais vous faire un aveu. Lorsque j'ai fait mon rapport en 81, à la demande du Premier ministre, il m'a dit : " Je vous demande de ne pas parler de l'école." Naturellement qu'il faut la changer* » (cité dans la postface de Philippe Labbé à la réédition du rapport en 2007, p. 188).

Dans le constat des difficultés des jeunes, les mutations du marché du travail et de l'économie sont mises au premier plan : « *La sélection opérée par l'école se double désormais d'une sélection impitoyable par le marché du travail, qui exclut les jeunes les moins qualifiés. Ceux-ci commencent à former un noyau dur du chômage. Les jeunes font les frais des mutations technologiques et des transformations des structures de l'économie. La substitution du capital au travail affecte à la fois la quantité d'emploi et c'est sur l'emploi des*

⁴⁵ Sur ces opérations de compromis, voir le chapitre 9, 1^{ère} partie.

jeunes que se marquent le plus fortement ces évolutions. » (Schwartz, 2007 [1981], p. 32). Alors que ce texte porte en grande partie sur la question de la qualification des jeunes, la question scolaire est placée en dehors des limites de l'investigation du rapport, mais son importance est rapidement évoquée : *« Le problème scolaire, qu'il n'est pas de notre rôle de traiter, pèse aujourd'hui d'un poids que tout le monde s'accorde à reconnaître comme lourd : si ce poids n'était pas rapidement allégé, il serait même à redouter que nos propositions elles-mêmes en soient affaiblies, tant pour leur efficacité que pour leur crédibilité »* (ibidem p. 39). Cette délimitation repose sur la conviction, partagée à l'époque par les interlocuteurs de Bertrand Schwartz, que la question scolaire est d'abord une question sociale. Les problèmes scolaires, tant politiques que sociaux, sont d'abord les problèmes de la société dans son ensemble : *« (...) on souligne que l'école n'est que le produit de la société et la politique éducative un sous-ensemble de la politique générale menée depuis des décennies. Nous partageons, bien entendu, ces points de vue. »* (ib. p. 39-40) Si politique éducative il doit y avoir, c'est dans la mise en œuvre d'un *« nouvel enseignement technologique de base, ouvert, dans le cadre du service public de l'Education nationale »*. (ib. p. 41) Le rapport insiste sur la nécessaire ouverture de cet enseignement : *« il faut redéfinir un enseignement technologique de base ouvert sur, et à, l'extérieur. »* (ib. p. 43) Mais c'est aussi la une culture technique que le rapport propose de promouvoir, dans une version assez industrielle. *« L'introduction, dans la formation, de nouvelles technologies s'impose :*

-électronique-automatique ...

-informatique ...

-télématique ...

Mais il faudra y ajouter, pour ne citer qu'elles, les technologies mécaniques, chimiques, biologiques et énergétiques » (ib. p. 46)

Pour les jeunes non qualifiés, leur situation est bien sûr définie à partir de leur sortie du système éducatif, mais aussi en fonction de leur situation sociale. *« Ils n'ont pas achevé une formation générale ou professionnelle complète (ils ont abandonné l'école en cours de scolarité dans l'enseignement général ou technique ou à partir des classes préprofessionnelles : CPPN, CPA). Ils sont, en grande majorité, issus des catégories sociales les plus défavorisées. De plus, parmi eux se trouvent de nombreux jeunes nés de parents d'origine étrangère, ceux que l'on appelle les immigrés de la seconde génération. »* (ib. p. 44) Surtout, le fait qu'ils ne soient plus dans le système scolaire n'est pas présenté comme

anormal : « *Trop âgés pour l'école, ils sont encore trop jeunes pour l'entreprise, telles qu'elles sont aujourd'hui.* » (ib. p. 44) L'effort d'adaptation de la société à cette jeunesse en difficulté doit donc se faire plutôt dans les entreprises, notamment à travers des « *formations qualifiantes d'un type nouveau* » (ib. p. 41). Le rapport Schwartz est de fait un plaidoyer pour la formation en alternance, dans un cadre bien sûr modernisé où l'accès à la qualification passe avant tout par la maîtrise de compétences. Ce que le rapport nomme l'alternance pédagogique revêt bien des avantages. C'est un moyen de lutter contre les inégalités, parce qu'elle offre aux enfants des classes populaires la possibilité de poursuivre une formation. « *Les jeunes, généralement issus des catégories sociales les plus défavorisées, sont exclus du système scolaire parce qu'ils ont mal supporté les apprentissages formels et les approches trop théoriques. (...) Lorsque nous proposons l'alternance pédagogique, nous avons précisément pour but de retrouver un moyen pour intéresser ces jeunes à la formation, et les inciter à se qualifier.* » (ib. pp. 49-50). L'alternance est par ailleurs un facteur de motivation, une forme d'insertion tant sociale que professionnelle, une pédagogie de la réussite. En dehors de ce plaidoyer pour l'apprentissage, le rapport Schwartz pointe les facteurs spécifiques de rupture de scolarité pour les élèves de lycée professionnel : le coût des études et l'échec à l'examen. Ainsi dans le premier cas, écrit-il :

« *De nombreux élèves de l'enseignement court appartiennent à des milieux modestes ; pour eux la recherche d'un salaire d'appoint et le poids financier des frais de scolarité sont des causes d'abandon.* » (ib. p. 60) Il en déduit une proposition de mesure qui restera sans suite, mais qui se rapproche des politiques d'incitation financière expérimentées des années plus tard dans les pays anglo-saxons : « *Le relèvement des bourses (...) et l'accroissement de leur nombre doivent être prévus, ainsi qu'une prime d'entrée au lycée d'enseignement professionnel au début de chaque année.* » (ib.)

Le rapport préconise la mise en place de structures nouvelles pour accueillir les jeunes, et plaide pour des formations en alternance. C'est un véritable modèle que présente Bertrand Schwartz, qui va inspirer les premières mesures de la politique d'insertion des jeunes du nouveau gouvernement socialiste à l'aube des années quatre-vingt. On trouve dans le rapport un certain nombre de dispositifs mis en place dans les années qui suivent sa parution, les Missions locales, les contrats de qualification, les emplois d'intérêt collectif. On y trouve aussi des propositions qui ne se traduiront en acte que bien plus tard, comme le droit individuel à la formation permanente. Mais il s'agit aussi d'une mise en forme qui va

structurer la représentation publique des ruptures de scolarité. On pourrait la résumer en deux points :

- les ruptures sont définies comme un manque, ou une insuffisance de qualification, avec une conception substantialiste⁴⁶ de celle-ci. C'est tout à la fois l'inachèvement des parcours (pour les non qualifiés) que l'incomplétude de la formation (pour les autres) qui font problème. On n'est pas très éloigné non plus d'une conception adéquationniste de la qualification quand B. Schwartz liste les éléments de culture technique que la formation scolaire doit prendre en compte pour s'adapter aux mutations technologiques.
- les solutions sont essentiellement en dehors de l'école, même s'il préconise la possibilité pour tous de retour à l'école après une rupture : sont mis au premier plan l'alternance et les dispositifs spécifiques d'accueil et d'orientation des jeunes en dehors du monde scolaire, ce que vont être, de fait, les Missions locales.

Au fond, si la question scolaire n'apparaît pas comme centrale ici, c'est que le problème, ainsi que sa solution, sont situés dans le cadre du marché du travail plus que dans le cadre scolaire. La question publique n'est pas encore le décrochage scolaire, mais l'insertion professionnelle et sociale des jeunes.

Ce texte va effectivement fixer durablement la question des jeunes non qualifiés en dehors de l'école. On se retrouve dès lors dans une position paradoxale. Alors que la qualification professionnelle initiale est fortement structurée en France par les diplômes de l'Education nationale, l'action publique en direction des moins qualifiés, y compris en termes d'accès à la qualification, s'organise auprès du service public de l'emploi (SPE), sous la tutelle du ministère du Travail, ainsi que des collectivités territoriales, à travers leurs compétences en matière de formation continue.

⁴⁶ A partir d'une relecture des travaux fondateurs de Naville et Friedman, Myriam Campinos-Dubernet et Catherine Marry opposent une conception substantialiste de la qualification, comme qualité liée intrinsèquement à une activité, à une conception relativiste, fondée sur un rapport social (Campinos-Dubernet et Marry, 1986)

I.4 L'expression d'un problème social à travers la demande d'éducation

Il serait inexact de ne voir l'émergence d'un problème qu'à travers les représentations des experts, les débats politiques ou la création de nouveaux dispositifs. De manière plus diffuse dans l'ensemble de la société, on peut observer cette émergence dans les transformations des comportements des individus et des attentes vis-à-vis des pouvoirs publics.

En ce qui concerne la qualification scolaire, les attentes des familles se transforment profondément dans les années 1980-90. Jusque là, la demande de scolarisation est fortement segmentée selon l'origine sociale. Dans beaucoup de familles populaires, le fait de ne pas voir les enfants accéder à l'enseignement général long du lycée est vécu comme une évidence que vient seulement nuancer quelques réussites scolaires toujours considérées comme exceptionnelles. Le monde de la réussite académique est avant tout un monde bourgeois, ou petit bourgeois. A réussite égale, les enfants des classes populaires s'orientent davantage vers les filières professionnelles. Ce constat peut faire l'objet de deux interprétations. Il peut montrer la prise en compte des conditions d'existence dans le calcul stratégique de l'orientation opéré par les familles (Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1993). On peut y voir également l'effet d'une intériorisation de la contrainte sociale (Bourdieu, 1975).

Les travaux de Jean-Pierre Terrail (2002) et de Stéphane Beaud (2003) ont montré une profonde transformation de ces aspirations dans les milieux populaires. Envisager des études secondaires complètes (c'est-à-dire accéder au baccalauréat) est devenu une aspiration commune à quasiment toutes les familles dans la société française. De même, les études supérieures sont considérées comme un parcours souhaitable pour les enfants de tous les milieux. Ces aspirations ont bien sûr un lien fort avec la montée du risque de chômage. Pour beaucoup de parents, le décrochage scolaire implique un double risque : risque de marginalisation dans le monde du travail, risque de marginalisation par rapport au modèle de la jeunesse étudiante. La forte demande d'éducation a certainement contribué à la hausse des niveaux de sortie du système éducatif, et à la transformation de la norme d'achèvement de la scolarité vue dans le chapitre 6.

I.5 Problème du décrochage et insécurité

Une autre façon de poser le problème des ruptures précoces de scolarité apparaît dans les années 1980 autour du thème de l'insécurité. Les phénomènes de violence dans les établissements des quartiers dits sensibles, les émeutes urbaines, mais aussi l'exploitation médiatique et politique du thème de l'insécurité participent à placer la réussite scolaire comme rempart à la prétendue montée de la délinquance. A l'inverse, les ruptures de scolarité sont vues comme un ferment d'insécurité urbaine.

Deux représentations de cette violence urbaine sont associées à la rupture de scolarité. Il y a tout d'abord le thème de la bande comme milieu de socialisation alternatif à l'école. Pour des jeunes souvent en échec scolaire, il s'y développe des codes spécifiques, des valeurs, une distribution des rôles qui s'opposent radicalement au milieu scolaire. En particulier une violence expressive (rodéos, voitures brûlées, caillassages, etc.) peut être vue comme une manifestation de l'opposition à un ordre social qui n'accorde pas de place à cette fraction de la jeunesse. La violence est perçue dans ce cadre comme un symptôme de l'échec scolaire, mais aussi des défaillances de la socialisation familiale. Elle peut s'exprimer contre l'institution scolaire lors des phénomènes d'émeutes (incendies d'établissements scolaires en 2005). Une autre façon de voir le lien entre violence et déscolarisation est celle qui consiste à considérer la délinquance comme un comportement stratégique. Le décrochage scolaire pourrait alors résulter des avantages immédiats que procure les gains de la délinquance. La rupture scolaire serait alors le résultat d'un calcul, dans lequel le rendement de l'investissement scolaire est perçu comme insuffisant par rapport à ce que rapporte l'entrée dans les activités de l'économie souterraine, vols, rackets, recels, trafics de stupéfiants, etc.

En conséquence, les ruptures de scolarité sont vues comme un danger, non pas seulement pour les jeunes eux-mêmes, mais pour la sécurité de la société dans son ensemble. Dans sa forme publique, cette question se traduit par la mise en cause de la responsabilité des jeunes et des familles, et par une discussion sur l'opportunité de la prévention ou de la sanction, de l'incitation ou du contrôle. Cette problématique de l'ordre et du rapport à la loi trouve son expression la plus marquante dans la lutte contre les manquements à l'obligation scolaire, puisque la déscolarisation elle-même est dans ce cadre une infraction. Mais d'une manière plus générale, le thème de la violence urbaine suscite un questionnement sur les réponses éducatives susceptibles à la fois de resocialiser et d'offrir des perspectives d'emploi.

Dans cette perspective, la politique éducative entre dans les dispositifs de prévention de la violence urbaine.

Ce couplage entre crise urbaine et crise de l'école est passé assez facilement sur le forum politique. En effet, la rhétorique sur le thème de l'insécurité est devenue décisive dans la compétition pour le pouvoir. Mais ce type de préoccupation entre également dans le forum des politiques publiques. De nouvelles configurations d'acteurs se mettent en place, notamment autour des politiques de la ville, de nouveaux dispositifs sont expérimentés, souvent en réaction à des situations de crise. Par exemple, les émeutes de Vénissieux en 1981 suscitent immédiatement une réponse éducative. Un programme est lancé en faveur des jeunes de l'Est lyonnais. De manière très significative, il est fondé sur le partenariat entre les différents acteurs en charge de la jeunesse et de l'emploi (établissements scolaires, secteur associatif, travailleurs sociaux, élus, entreprises, etc.). Ce programme expérimente l'installation de cellules « accueil, orientation, suivi » dans chaque commune concernée, des actions de « préformation et remise à niveau », et de « formations professionnelles adaptées ». La mise en place de « lieux ressources » où les jeunes peuvent disposer d'actions à la carte sont à l'origine des Ateliers pédagogiques personnalisés (APP) (Denantes, 2008). La succession des plans contre la violence à l'école dans les années 1990 joue également un rôle dans l'expérimentation, puis la généralisation des dispositifs relais (classes relais et ateliers relais) dans les collèges (Geay, 2003c). Dans un contexte politique complètement différent de celui de 1981, les émeutes de 2005 provoquent aussi un questionnement sur les politiques éducatives et de formation professionnelle des jeunes. La création de l'apprentissage junior en 2006 est présentée comme une réponse au mal être des banlieues et à l'échec scolaire. On n'est alors pas très loin d'un retour au décrochage comme solution dans un contexte de revalorisation de la convention académique : pour permettre le retour au calme dans les collèges et prendre acte du refus d'école qu'expriment les jeunes déscolarisés, on envisage alors une entrée précoce de ces jeunes sur le marché du travail, dès 14 ans.

Les réponses éducatives au « problème des banlieues » se déclinent plutôt sur le mode de la convention professionnelle. Pour prévenir le délitement du lien entre le jeune et la formation, les acteurs investis sont persuadés qu'il faut rapprocher celle-ci du monde économique. A l'inverse, le système éducatif en tant qu'institution est fréquemment dénoncé pour son absence d'implication dans les politiques fondées sur le partenariat. En mars 2009, le Conseil national des Villes émet un avis sur la mise en œuvre de la loi « Prévention de la

délinquance » de mars 2007, donnant plus de pouvoirs aux maires en matière de lutte contre l'insécurité. On peut y lire :

« Pour l'Education nationale, les élus disent souhaiter l'établissement de relations et ne pas y parvenir... en tous les cas ni avec le Rectorat ni avec l'Inspection académique. Les relations se résument souvent à la sollicitation du Maire ou du CLSPD⁴⁷ à l'occasion de bagarres devant l'établissement... En revanche, alors que l'implication de l'Education nationale dans la prévention de la délinquance est inscrite dans la loi, très peu d'actions préventives sont développées dans les établissements. » [Conseil national des villes, 2009, p. 9]

Un peu plus loin dans ce même document, on dénonce la sous estimation de l'absentéisme, et le manque de consistance des dispositifs de l'Education nationale censés y réagir :

« A cette situation de déscolarisation que tous estiment massive, bien que largement sous-estimée, s'ajoute une autre difficulté. Un élève qui quitte la scolarité sans qualification avant 16 ans, continue de dépendre de l'Education nationale, d'un service qui s'appelle la Mission générale d'insertion. Elle dispose de moyens et s'adresse à ces enfants, mais semble réfractaire aux propositions d'accompagnement personnalisé émanant de la prévention spécialisée⁴⁸. » (p. 28)

Mais la thématique de l'insécurité n'a pas que des conséquences en termes de prévention. On l'a vu plus haut, la responsabilité des familles est mise en cause dans l'absentéisme des jeunes de moins de 16 ans, et celui-ci est considéré par une partie de la classe politique comme un facteur de délinquance. Une politique répressive est alors justifiée sur la base de cette mise en équivalence. La correspondance entre absentéisme scolaire et délinquance peut dès lors passer dans la loi. Ainsi, en annexe de la loi n° 2002-1094 du 29 août 2002 d'orientation et de programmation pour la sécurité intérieure peut-on lire : *« Afin de lutter contre l'absentéisme scolaire qui contribue à faciliter le passage à la délinquance, les sanctions encourues par les parents qui ne respectent pas l'obligation scolaire seront aggravées (...)le partenariat entre les services de l'éducation nationale, l'institution judiciaire et les forces dépendant du ministère de la sécurité intérieure sera étendu et développé. »*

⁴⁷ CLSPD : conseil local de sécurité et de prévention de la délinquance

⁴⁸ Il n'est pas inintéressant de noter l'erreur des rédacteurs du rapport : la MGI prend en charge les décrocheurs de 16 ans **et plus**, et non pas « **avant 16 ans** ». Cette erreur est selon nous significative de la faible visibilité de l'action de l'Education nationale dans le traitement du décrochage scolaire.

Enfin, cette thématique de l'insécurité portée par la politique de la ville amène à solliciter les forums scientifiques. Le programme de recherche interministériel sur la déscolarisation lancé en 1999 témoigne de cette volonté d'associer la réflexion académique au débat public. Là encore, la structure publique porteuse du projet est fondée sur la transversalité entre administrations. Sont présents le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de la Justice et la Délégation interministérielle à la ville (DIV). Il résulte de cet appel d'offre un nombre important de travaux scientifiques, rapports, articles et ouvrages. On peut donc dire que d'une certaine manière le forum des politiques publiques a orienté de manière significative la recherche sur les ruptures de scolarité en France.

Toutefois cette façon d'aborder le problème a peu d'incidence en termes d'orientation globale de la politique éducative, comme en témoigne l'échec de l'apprentissage junior, qui disparaît finalement en 2008. Les principales incidences portent sur la gestion des publics difficiles des collèges, à travers la pénalisation de l'absentéisme et la mise à l'écart des élèves les plus perturbateurs dans les dispositifs relais, qui ne concernent globalement qu'un très faible nombre d'élèves⁴⁹. Les données disponibles permettent de penser qu'il y a une surestimation médiatique et politique du problème. Dans le cadre des travaux réalisés à la suite de cet appel d'offre, l'analyse d'Hugues Lagrange, déjà citée, montre qu'on ne peut pas faire de lien entre la délinquance expressive et le décrochage scolaire. Autrement dit, cette forme de violence est davantage le fait de jeunes scolarisés que de décrocheurs. Par contre le lien est bien établi entre décrochage scolaire et délinquance acquisitive (vols, trafics, ...). Mais il faut voir, selon Lagrange, le premier comme une conséquence du second : l'entrée dans une carrière délinquante à visée économique est en effet peu compatible avec le suivi régulier d'une scolarité (Lagrange et Cagliero, 2001). Ce profil de décrocheurs est de toute façon très marginal. Contrairement à l'image médiatique du jeune en rupture scolaire se retrouvant dans les bandes de la cité, les témoignages de décrochage scolaire recueillis par les enquêtes qualitatives traduisent davantage un sentiment de solitude et d'inactivité au domicile parental (Blaya et Hayden, 2003).

On a retrouvé ce même genre de témoignages dans certains entretiens réalisés auprès des jeunes de notre échantillon :

⁴⁹ Les dispositifs relais ont accueillis 6500 collégiens en 2005-2006 (Benhaim-Grosse, 2008), soit un taux de 2 % par rapport à l'ensemble de la population du 1^{er} cycle du second degré. La part des collégiens absentéistes signalés à l'inspection académique est encore plus faible (Cristofoli et Stefanou, 2007)

« *Donc, ben heu, rien de spécialement concret, et puis, ben, ce qui s'est passé c'est que l'année suivante, j'ai zoné, j'ai pas fait grand-chose de mon année, je restais beaucoup chez moi, des fois je sortais voir des potes, des conneries comme ça, mais rien de professionnel. Une petite dépression, ...* » (Matthieu)

« *Après ma 1ère j'ai quasiment rien fait de l'année, j'ai arrêté directement après. (...) Et à la finale, j'ai rien fait pendant 8 mois environ. Je suis resté chez mes parents,...* » (Fabien)

Pour beaucoup d'autres témoignages, la rupture scolaire se traduit par la recherche d'autres activités, professionnelles notamment, et par le passage par les dispositifs d'insertion, y compris ceux de la MGI. La rupture de scolarité ne se traduit donc pas nécessairement ni par une désocialisation, ni par une socialisation déviante.

Un problème public s'est construit en France autour des ruptures précoces de scolarité. Cette construction a largement favorisé une lecture de ce problème en termes de difficultés d'insertion professionnelle, ce qui a eu tendance à renforcer la légitimité de la convention professionnelle. Ce problème a également fait l'objet d'une lecture sécuritaire, dont l'impact médiatique a été assez fort. Cependant, il semble excessif de considérer que cette lecture sécuritaire ait eu un impact similaire en termes d'action publique, tant dans les représentations des acteurs que dans l'ampleur des dispositifs⁵⁰.

II Transformations institutionnelles et construction des dispositifs

Deux formes d'action publique sont développées à partir des années 1980 en réponse au problème de la qualification des jeunes. D'une part une politique éducative expansionniste est lancée au milieu des années 1980 à partir du slogan des 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat, d'autre part une politique d'insertion centrée sur les pôles économique et utilité sociale (Wuhl, 1998) est menée par l'Etat. L'ensemble des dispositifs s'alimente d'initiatives militantes et d'expérimentations. Toutefois, la configuration de départ et

⁵⁰ Ceci mériterait une démonstration plus aboutie, mais dans les entretiens menés auprès des cadres de la MGI, comme avec les jeunes, les préoccupations de sécurité publique n'apparaissent que très marginalement, à la différence de la problématique de l'insertion professionnelle, toujours présentée comme centrale. A ce titre, on s'oppose ici à l'analyse de Bertrand Geay qui voit dans la thématique sécuritaire un facteur important de reconfiguration des politiques éducatives à partir des années 2000.

l'évolution des trente dernières années ne laissent qu'une place marginale au traitement du décrochage scolaire par l'Education nationale.

II.1 Une politique éducative expansionniste

Sur le forum politique, l'éducation prend une place de plus en plus importante dans le courant des années 1980, et un consensus s'établit sur les bienfaits d'une politique scolaire expansionniste (Prost, 1992). Le modèle économique du capital humain s'impose progressivement dans le débat scientifique sur les effets économiques de l'éducation. D'une manière générale, les théories économiques d'inspiration néo-classique servent de justification à une réorientation néo-libérale de l'action publique, dans une configuration spécifique à la France qui associe modèle républicain et marché (Jobert, 1994). La politique éducative menée par Jean-Pierre Chevènement quand il est ministre de l'Education nationale en est une illustration : à la fois conception républicaine au niveau des contenus d'enseignement, et adhésion au modèle économique des effets positifs de l'éducation sur la croissance (Lapostolle, 2004). C'est ce qu'exprime particulièrement cette citation de J.P. Chevènement : « *Parce que la matière grise est notre principale richesse, la qualité de l'enseignement est à la base même du redressement national.* » (cité dans Lapostolle, 2004, p. 15). En conséquence, l'action du ministère est clairement orientée vers l'allongement de la scolarité et l'augmentation de la part des diplômés parmi les sortants du système éducatif. En 1985, en même temps qu'est affirmé l'objectif d'atteindre 80 % d'une génération au niveau baccalauréat, le baccalauréat professionnel est créé. L'achèvement du projet de collège unique s'effectue à la fin des années 1980 avec la suppression du palier d'orientation en cinquième, et le transfert des classes de quatrième et troisième technologiques des lycées professionnels vers les collèges (Maurin, 2007). Cette action est explicitement fondée sur l'idée que l'école doit remplir une mission d'insertion. C'est par l'élévation du niveau de formation et l'accès à la qualification que l'insertion professionnelle des jeunes sera assurée. Si les jeunes rencontrent des difficultés d'insertion, c'est parce que leur niveau de formation est trop faible : son accroissement devient une véritable norme d'action publique. On peut même considérer, du moins sur la période 1985-1995, que « *l'allongement de la scolarisation initiale est la première des politiques de l'emploi* » (Lefresne 1999). Cette correspondance entre école et insertion trouve sa consécration avec la loi d'orientation de 1989 : « *L'éducation est la première priorité nationale. (...) Le droit à l'éducation est garanti à*

chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. » (loi d'orientation n° 89-486, article premier).

II.2 Une politique d'insertion professionnelle

Parallèlement à cette politique d'expansion scolaire, une politique d'insertion professionnelle des jeunes est élaborée progressivement dans la première moitié des années 1980. Elle fait par la suite l'objet de plusieurs inflexions importantes au gré de la conjoncture économique et surtout politique. Cependant, malgré ces variations, elle installe durablement un certain nombre de dispositifs dans le paysage des actions publiques en France.

Les premières mesures concernant spécifiquement les jeunes sont prises dans les années 1970, alors que le chômage augmente pour cette tranche d'âge. En 1977 est mis en œuvre le premier Pacte pour l'Emploi des Jeunes. Il sera suivi de deux autres Pactes, puis d'un plan Avenir Jeune au moment de l'alternance en 1981. Ces mesures inaugurent des formes d'action souvent reprises depuis : stages de formation, stages en entreprises, exonération de charges sociales pour les entreprises et contrats en alternance. Ces dispositifs restent toutefois des expérimentations.

C'est pendant les années 1980 que se mettent en place les principaux axes d'une politique d'insertion. On peut les caractériser en trois points.

Tout d'abord une politique de qualification ou de pré-qualification des jeunes en difficulté est mise en œuvre par la formation en alternance. Ce principe est déjà inscrit dans les dispositifs expérimentaux, et repris dans le plan 16-18 ans du gouvernement Mauroy en 1982. En 1983-1984 sont créés les contrats d'adaptation et les contrats de qualification (CQ) destinés aux jeunes de 16 à 25 ans sans qualification professionnelle. Il s'agit dans ce cadre d'améliorer le niveau de qualification, jugé insuffisant à la sortie du système éducatif, à partir d'une alternance sous contrat de travail. Ils prennent aujourd'hui la forme des contrats de professionnalisation qui ont remplacé les CQ en 2004. Ce type d'action est clairement orienté vers une conception coopérative de la place de la formation par rapport au monde du travail. Notons que ces contrats en alternance ne sont plus spécifiquement réservés aux jeunes, traduisant une tendance forte de la politique d'insertion : si les premiers dispositifs visent les jeunes, ils sont rapidement élargis à l'ensemble des publics précaires, sans distinction d'âge.

La période des années 1980 voit aussi la création d'emplois non marchands comme mesure d'insertion. En 1984 les Travaux d'utilité collective (TUC) sont créés, qui laisseront la place aux Contrats emploi-solidarité (CES), en 1989, eux-mêmes prolongés en Contrats Emplois Consolidés à partir de 1996, et remplacés en 2005, par les Contrats avenir et les Contrats d'accompagnement dans l'emploi (CAE). Ces mesures visent un objectif de développement d'activités dans un cadre non marchand (associations, établissements publics, collectivités territoriales), pour un public défini par l'âge (les TUC), puis par le faible niveau de qualification ou la situation de chômage, à partir de la mesure CES. La logique d'emplois réservés aux jeunes pour des activités d'utilité sociale est reprise en 1997 avec la mesure « nouveaux services-emplois jeunes », mais est abandonnée en 2003 avec le retour de la droite au pouvoir. Au total, le secteur de l'emploi aidé non marchand constitue un pôle d'utilité sociale dans la politique d'insertion (Wuhl, 1998). Toutefois l'usage de ces emplois peut répondre à des logiques diverses, de celle de l'activité purement occupationnelle pour les plus démunis à celle de substitution d'emplois ordinaires dans un contexte de restriction budgétaire (Bernard et Lefresne, 1992).

Enfin un réseau spécifique est créé pour les jeunes les moins qualifiés : les PAIO (Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation) servent de points d'accueil pour les premières mesures du début des années 1980 ; les Missions Locales, créées à partir d'initiatives locales mettent en pratique le modèle d'une insertion professionnelle et sociale imaginé par Bertrand Schwartz en 1981. Ces structures prennent des formes plus souples que celle des établissements publics : association loi de 1901, puis Groupement d'intérêt public (GIP). L'Education nationale reprend ce type de statut juridique pour gérer les MGI dans les années 2000. Les Missions locales proposent un traitement global des jeunes en difficulté permettant d'articuler insertion professionnelle et insertion sociale (action sur le logement, la santé, prévention de la délinquance, etc.). Elles ont donc une dimension transversale par rapport au découpage administratif classique. Plus récemment, d'autres structures s'inspirent du même principe pour mettre en présence différents acteurs publics : Maisons de l'emploi, Plates-formes d'accompagnement vers l'emploi.

Les Missions locales développent des pratiques professionnelles de l'insertion fondée sur l'accompagnement et la construction de projet. Des programmes nationaux pour les jeunes les plus en difficulté sont mis en œuvre dans ce sens : PAQUE (Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi) en 1992, TRACE (Trajectoire d'Accès à l'Emploi) de 1998 à 2003, CIVIS (contrat d'insertion dans la vie sociale) depuis 2005.

Les politiques d'insertion prennent d'autres formes selon les périodes. Notamment un autre axe sera régulièrement présent à partir des années 1990 : l'encouragement à l'embauche de jeunes faiblement qualifiés par la baisse du coût salarial : exo-jeunes (1991), aide au premier emploi des jeunes (APEJ) (1994), Contrats initiative emploi (CIE) (1995). Dans le sillage des politiques structurelles d'inspiration libérales, ces mesures reposent sur le diagnostic d'un chômage des jeunes provoqué par un coût du travail trop élevé, par rapport à une productivité insuffisante du fait de l'absence d'expérience professionnelle. On peut considérer que la mesure « soutien de l'emploi des jeunes en entreprises » (SEJE), mise en place en 2002, relève de cette logique. Le CNE, contrat nouvelles embauches (2005), et le CPE, contrat première embauche (2006, supprimé la même année) participent de cette logique libérale en y ajoutant une dimension importante de flexibilité par la possibilité de licencier sans justifier du motif pendant une période de deux ans. Toutefois, face à la multiplication des recours juridiques, le CNE est supprimé en 2008.

L'ensemble des dispositifs d'insertion concerne au total un grand nombre de jeunes, et tient une place structurelle dans la transition entre formation initiale et emploi. En juin 2007, 255 000 jeunes étaient accompagnés dans le cadre de CIVIS (Bonnevalle, 2008) et, en avril 2009, 253 300 jeunes de moins de 26 ans étaient en mesure de politique de l'emploi (hors apprentissage), dont 88 800 en emplois aidés et 164 500 en contrats de professionnalisation (DARES, 2009).

Pour les jeunes en difficulté, les pôles économique et d'utilité sociale des politiques d'insertion tiennent donc une place essentielle. A l'intérieur de ces dispositifs, les évaluations existantes semblent par ailleurs montrer l'efficacité des actions les plus proches d'une logique de coopération avec le monde économique. Il est courant de distinguer, au sein des actions d'insertion, l'insertion sociale et l'insertion professionnelle (ou économique). Cette distinction peut être opérante pour mener une évaluation plus complète des dispositifs d'insertion (Adjrad, Ballet, 2004), même si la composante « sociale » est pointée par certains comme risquant d'enfermer les bénéficiaires dans une « insertion perpétuelle » (Castel, 1995). Ce sont toutefois les situations qui se rapprochent le plus de la situation de travail ordinaire qui ont le plus d'effets positifs sur l'insertion professionnelle des publics en difficulté (Castra, 2003). En particulier, on peut retenir les résultats des évaluations faites sur les programmes des Missions Locales. Ainsi l'évaluation du programme TRACE (Mas, 2002) montre que la moitié des bénéficiaires sont en emploi à la sortie du dispositif. Le facteur le plus important favorisant l'accès à l'emploi, outre le fait d'être resté dans le dispositif TRACE un minimum de temps

(au moins deux mois), est le passage par des expériences professionnelles ordinaires, fussent-elles précaires, pendant le programme. Dans une moindre mesure, les formations organisées par la Région augmentent également la probabilité d'être en emploi. Par contre, le passage par un contrat aidé du secteur non marchand (à l'époque, CES) diminue cette probabilité. Les caractéristiques individuelles (niveau de formation, plus ou moins grande précarité du logement, charges de famille ...) ont un effet attendu sur l'accès à l'emploi. De même les éléments de contexte (l'état local du marché du travail) ont un effet significatif sur l'insertion des jeunes en difficulté. Cette dépendance au contexte, on la retrouve dans l'évolution des effets du programme : l'insertion des jeunes passés par TRACE devient de plus en plus difficile au début des années 2000, du fait du retournement conjoncturel. Ainsi, trois années après le passage par TRACE, le taux d'emploi se maintient-il à 50 % environ (Mas, 2004) : pour le moins, on peut considérer le processus d'insertion de ces jeunes comme « grippé » (Mora, 2004).

II.3 Une action à la marge du système : militants et expérimentations

Les actions de traitement du décrochage scolaire ne relèvent pas seulement des pouvoirs publics. Dès les années 1970, des initiatives d'origines individuelles ou associatives cherchent des réponses au problème des jeunes non qualifiés. De la même manière qu'on peut distinguer deux pôles des politiques d'insertion, on retrouve deux types d'action dans ce secteur associatif, selon qu'elles sont orientées vers le pôle éducatif, ou le pôle économique.

Du côté éducatif, des expérimentations voient le jour à partir des années 1980. On peut les considérer comme un héritage de l'Education nouvelle. Autour du Groupe français d'Education nouvelle (GFEN), créé en 1922, s'est en effet constitué un courant pédagogique visant à développer une éducation globale à partir des méthodes actives, de l'ouverture de l'école sur le monde, et de la prise en compte de l'apprentissage de la vie sociale à l'école. Fortement ancré à gauche, ce mouvement a influencé les idées éducatives de nombre de militants. Ce mouvement rencontre la critique radicale de l'école issue de mai 68. Cette conjonction se traduit par des expérimentations qui, tout en étant à l'initiative de personnalités, de militants et de professionnels de l'éducation, sont parfois relayées par l'Etat. Ainsi, peu après la victoire de l'Union de la gauche de 1981, Gabriel Cohn-Bendit adresse au

ministre de l'Education nationale de l'époque, Alain Savary, une « lettre au camarade ministre » demandant la création d'établissements susceptibles d'accueillir, sous des formes pédagogiques nouvelles, les élèves en rupture avec le système scolaire classique. En 1982, le ministre décide la création de quatre établissements expérimentaux du second degré⁵¹. Une deuxième vague d'expérimentations intervient dans les années 1990 : par exemple, l'association La Bouture, à Grenoble, se donne explicitement un objectif de lutte contre le décrochage scolaire ; à la même époque, à Savigny-le-Temple en Seine-et-Marne, un groupe d'enseignants se mobilise pour créer une structure alternative. L'arrivée au ministère de l'Education nationale de Jack Lang en 2000, et l'installation du Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire (CNIRS), présidé par Anne-Marie Vaillé, répondent à ces initiatives et permettent l'ouverture de plusieurs établissements expérimentaux, dont les deux qui traduisent les actions militantes précédemment citées : le Collège lycée élitare pour tous (CLEPT) à Grenoble et le Micro-lycée de Sénart en région parisienne. Dans le même esprit le lycée Jean Lurçat à Paris expérimente plusieurs dispositifs au sein d'un Pôle innovant lycéen : le PIL. Avec ces établissements, un nouvel acteur, l'établissement expérimental sous statut public, tente tant bien que mal de s'installer dans le paysage éducatif français⁵². Plusieurs établissements expérimentaux créent en 2005 la Fédération des établissements scolaires publics innovants (FESPI). Mais par ailleurs le CNIRS est supprimé en 2002 par le ministre de l'Education nationale Luc Ferry. Les établissements expérimentaux ne concernent finalement qu'un très petit nombre d'élèves. Ces établissements peu nombreux sont de petite dimension (souvent moins de 100 élèves), et accueillent une population en moyenne plus favorisée socialement que l'ensemble des lycéens. La part des enfants de cadres dans les trois établissements Micro-lycée, CLEPT et Lycée intégral est de 27 % en 2004-2005 (Osète et Glasman, 2006), contre pour 17 % l'ensemble des jeunes scolarisés dans le second degré (DEPP, 2006). En même temps ces structures donnent une visibilité médiatique au problème des ruptures précoces, tout en pointant du doigt la responsabilité du système scolaire « classique » et son incapacité à assumer les élèves en errance. Ces expériences mettraient ainsi en avant un nouveau public de décrocheurs (ou plutôt un nouveau public de parents de décrocheurs) plus à même de contester l'ordre scolaire et de rechercher des solutions innovantes. C'est par exemple le sentiment qu'exprime Gibert Longhi, proviseur du lycée Jean Lurçat, lors d'une journée d'études consacrée aux « lycéens décrocheurs raccrocheurs

⁵¹ Il s'agit du Lycée expérimental de Saint-Nazaire, du Centre expérimental pédagogique maritime en Oléron, du Collège Lycée expérimental d'Hérouville Saint-Clair et du lycée autogéré de Paris.

⁵² Pour une présentation de ces établissements, voir le numéro spécial des Cahiers pédagogiques qui leur est consacré (Cahiers pédagogiques, 2006)

d'école » [Inspection académique de la Sarthe, 2005] : « *Comme par "hasard", la population des 250 élèves décrocheurs du lycée fait monter les catégories sociales actuellement répertoriées au lycée [Jean] Lurçat. Or ces parents là n'acceptent plus, comme les mères portugaises dont le mari est maçon, et qui ont des loges dans Paris, les solutions de type "orientation forcée en LP".* » Le fonctionnement de ces établissements repose sur l'innovation pédagogique et l'ouverture de l'école sur l'extérieur. Cependant cette ouverture est conçue comme une forme d'élargissement d'un rapport au savoir qui privilégie la culture générale et une conception non utilitaire du savoir. Comme le dit encore une fois Gilbert Longhi :

« Nous ne pensons pas que l'enseignement professionnel peut devenir le remède à l'échec scolaire. L'entreprise n'y a pas intérêt, les familles non plus, les jeunes encore moins. En revanche nous sommes pour l'alternance. Mais pas uniquement entre l'école et l'entreprise : l'alternance école-latin, l'alternance école-musique, l'alternance école-cirque, l'alternance école-sport, et éventuellement l'alternance école-électronique. La société ne peut pas faire reposer l'entrée de la jeunesse dans la vie active par une éviction plus ou moins explicite du système éducatif ; (...) » [Inspection académique de la Sarthe, 2005].

Le second type de mesures repose sur une critique du « modèle de séparation » (Wuhl, 1992) et vise au contraire une insertion fondée sur la coopération entre sphère éducative et sphère productive. Dans ce cadre, il s'agit surtout de rapprocher les jeunes du monde de l'entreprise. Comme pour les actions du pôle éducatif, les initiatives associatives sont couplées à une intervention des pouvoirs publics, sous une forme expérimentale. Ainsi, les premiers dispositifs mis en place en Seine Saint-Denis au début des années 1970 par l'ACEREP bénéficient-ils d'un financement de la Caisse des Dépôts et Consignations. L'action de Bertrand Schwartz, présentée plus haut, entre dans cet assemblage entre interventions militantes, réseaux associatifs et intervention publique. Par ses fonctions au CUCES qui l'avaient amené à créer et à diriger l'Institut national de formation des adultes (INFA), il fait partie des pionniers de la formation permanente en France. Ses liens avec la « nouvelle gauche » et les réseaux dans les communautés d'action publique qu'il avait constitués dans les années 1970 l'ont désigné assez naturellement comme la personnalité pouvant porter en son nom les grandes lignes d'une politique d'insertion des jeunes à l'aube des années 1980. L'expérimentation peut également être suscitée par l'évolution de la politique éducative. Ainsi, la disparition des voies pré-professionnelles dans les collèges au tournant des années 1990, marquant l'achèvement de la réalisation du collège unique, amènent les services départementaux du Pas-de-Calais à concevoir un dispositif de

scolarisation ouvert sur l'entreprise et la découverte des métiers pour des collégiens décrocheurs de moins de 16 ans (Guigue, 2008).

On a donc toute une série d'actions militantes, reposant sur une « modèle de la coopération » (Wuhl, 1992) ou un « modèle de l'alternance » (Schwartz, 1981) qui se traduisent progressivement en dispositifs publics.

Il faut mentionner également ici l'ensemble de ceux qui, intervenant dans le domaine de l'insertion des personnes les moins qualifiées, constituent dans les années 1990 un pôle des dispositifs publics d'insertion tout en maintenant des structures associatives. Ce secteur de l'insertion par l'activité économique (IAE) repose sur l'association entre mise en activité des personnes et accompagnement social. Né dans les années 1980 dans le cadre des politiques de la ville avec les régies de quartier, et les premières « entreprises intermédiaires », l'IAE s'institutionnalise progressivement dans les années 1990 pour se voir reconnaître une existence officielle par la Loi d'orientation de 1998 relative à la lutte contre les exclusions⁵³. Au-delà de l'objectif de préparation au marché du travail ordinaire, les structures de l'IAE développent, pour les personnes les plus marginalisées, des activités « occupationnelles » où le projet social prime souvent sur l'activité économique (Lazuech, 2008).

Une dernière dimension de l'intervention associative dans la politique d'insertion porte sur les pratiques professionnelles elles-mêmes, et non plus seulement sur les structures d'accueil ou les activités réalisées. Les techniques dites IOD (intervention sur l'offre et la demande) en constituent un exemple tout à fait significatif. Créée par l'association Transfer en 1991, puis commercialisée auprès des acteurs de l'insertion, elle est devenue une technique répandue chez les professionnels du secteur. Elle repose sur l'idée que l'insertion des publics précaires ne peut se faire que dans un cadre non concurrentiel, ce qui impose aux agents d'insertion un travail de prospection auprès des entreprises, pour qu'elles accueillent les publics en question sur des emplois ordinaires, sans passer par les canaux de recrutement habituels (petites annonces, sélection de CV, etc.) (Castra, 2003, Castra et Valls, 2007).

A la différence des établissements scolaires expérimentaux, les dispositifs associatifs qui relèvent du pôle économique concernent un grand nombre de jeunes. Les structures de l'IAE ont ainsi accueilli 56 400 personnes de moins de 26 ans en 2006 (calculs d'après

⁵³ L'insertion par l'activité économique est ainsi définie dans cette loi : « *L'insertion par l'activité économique a pour objet de permettre à des personnes sans emploi, rencontrant des difficultés sociales et professionnelles particulières, de bénéficier de contrats de travail en vue de faciliter leur insertion sociale et professionnelle. Elle met en œuvre des modalités spécifiques d'accueil et d'accompagnement.* »

Defresne, 2008). Ils témoignent là encore de la forte structuration de la politique du traitement de la faible qualification des jeunes autour des dispositifs d'insertion, à partir d'une convention professionnelle.

II.4 La création de la Mission générale d'insertion

II.4.1 *Des JED au DIJEN*

De son côté, le ministère de l'Éducation nationale va avoir une politique moins visible sur ce sujet. La question de l'insertion est en effet restée longtemps étrangère à l'Éducation nationale (Guérin-Plantin, 2000). Par ailleurs, la mise en place du premier programme 16-18 ans et de Missions locales en 1982 s'est faite en marginalisant au plan local le pouvoir des recteurs au profit des préfets. Les services concernés du ministère (CIO, GRETA et enseignement professionnel) sont réduits à un rôle de prestataire de services tenu de mettre en œuvre les dispositions définies par le ministère du Travail (Denantes, 2008).

Toutefois, dès la mise en place de la politique d'insertion, le ministère de l'Éducation nationale affirme son rôle à deux niveaux, qui sont tout à fait significatifs de la place qu'il tient dans la relation formation-emploi en France. Tout d'abord il maintient une fonction de certification au sein des dispositifs d'insertion avec la création du certificat de formation générale (CFG) en 1983, pour les jeunes en stage 16-18 ans. Le CFG devient une certification à la fois générale, comme son nom l'indique, et spécifique, puisque réservé au publics les plus en difficulté scolaire. L'autre action du ministère découle de son rôle central dans la formation initiale professionnelle. En effet, selon le rapport Schwartz, la filière professionnelle (à l'époque on l'appelle encore « technique ») semble concentrer les signes de l'échec scolaire : abandons importants, taux d'échecs élevés aux examens, contenus inadaptés des formations. En 1981 y sont créées les premières structures, sous formes d'équipes ressources académiques, appelées JED (« jeunes en difficulté ») chargées de monter des actions en directions des jeunes risquant de sortir de l'enseignement professionnel sans qualification. Ces équipes constituent les premiers noyaux des actions de remédiation pour les décrocheurs de l'enseignement professionnel, et expérimentent des innovations : méthodologies nouvelles,

formations adaptées, formation de professeurs relais dans les établissements (Buisson-Fenet, 2004).

Les JED forment l'ossature de ce qui va devenir en 1986 le DIJEN. En 1984, le constat de l'échec de la politique de relance et la croissance du chômage placent au premier plan les instruments de la politique d'insertion (Simonin, 2002). Par ailleurs les premiers bilans des actions de stage font état de résultats mitigés (Malglaive, 1985). Dans un contexte où la formation est vue de plus en plus comme un élément de compétitivité économique, les regards se tournent vers le système éducatif, et ses défaillances, en particulier les sortants sans diplômes. Les politiques publiques de lutte contre le chômage rattrapent en quelque sorte l'école. Le conseil des ministres du 26 septembre 1984 lance, entre autres mesures, l'opération 60 000 jeunes : le gouvernement s'engage à former 60 000 jeunes supplémentaires en créant des formations complémentaires adaptées aux nécessités économiques locales.

Cette annonce est suivie d'une lettre aux recteurs adressée par Claude Pair, alors directeur des Lycées, et d'une circulaire, le 5 février 1985 qui crée les Cycles d'Insertion Professionnelle Par Alternance (CIPPA), chargés d'accueillir les élèves sans qualification, et de leur proposer un parcours de formation et d'orientation (Bayle-Alpin, 2000). Avec cette mesure, s'affirme la préoccupation de proposer des mesures spécifiques pour les élèves dits « sans solution », c'est-à-dire risquant de sortir du système éducatif sans qualification, et sans solution d'affectation dans un établissement. Surtout il s'agit là d'un dispositif de l'Education nationale : les CIPPA sont localisés dans les établissements du second degré (collèges, lycées), des enseignants volontaires y interviennent, même si le pilotage de ces formations est confié à des formateurs recrutés à l'occasion. Les CIPPA constituent ainsi la première mesure institutionnelle de traitement du décrochage scolaire à l'intérieur de l'Education nationale. Ils s'inscrivent dès le départ dans une perspective d'orientation professionnelle. On considère ainsi que le raccrochage en formation, pour les jeunes les plus en difficulté, doit mener à une entrée rapide sur la marché du travail.

Après l'alternance politique de 1986, un dispositif plus large est mis en place par Nicole Catala, alors secrétaire d'Etat chargée de la formation professionnelle auprès de René Monory, ministre de l'Education nationale (circulaire du 30 mai 1986) dans le cadre du « plan d'urgence » pour l'emploi des jeunes. Il s'intitule Dispositif d'Insertion des Jeunes de l'Education Nationale (**DIJEN**) et doit prendre en charge au niveau des établissements l'accueil des jeunes risquant de sortir sans diplôme du système éducatif. Ces jeunes se voient proposer un accès à la qualification, notamment à travers des Sessions d'Information et

d'Orientation (SIO) de six semaines. Le fonctionnement du DIJEN doit reposer sur la mobilisation de l'ensemble des équipes, mais aussi sur un personnel spécifique, qualifié alors d'« animateurs » (1600 sur l'ensemble du territoire national). Sur les principes, le texte considère l'action d'insertion du système éducatif comme une mission :

« Le dispositif préconisé doit traduire dans les faits que la mission des éducateurs ne s'arrête pas à la porte des salles de classe et qu'il leur revient de contribuer à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes dont ils ont la charge. Il marquera qu'une responsabilité incombe aux établissements d'aider les jeunes dans cette phase difficile, et que cette responsabilité est désormais une mission permanente du système éducatif. »

Le ministère exprime la volonté d'instituer l'Education nationale comme acteur à part entière de la politique d'insertion, en en faisant une « mission permanente ». D'autres textes viennent compléter la circulaire du 30 mai 1986. Une deuxième circulaire préconise la mise en place au sein des établissements de groupes d'aide à l'insertion (GAIN) (circulaire n° 86-252 du 5 septembre 1986). Une série d'autres textes (circulaires et notes de service) reconduisent les années suivantes les mesures mises en place par les textes de 1986, tout en leur donnant un caractère de généralité plus affirmé. Ainsi la note de service n° 88-040 du 12 février 1988 étend le bénéfice du DIJEN aux lycées généraux, et préconise l'inscription de la mission d'insertion dans le projet d'établissement. La circulaire n° 89-083 du 4 avril 1989 reprend ces dispositions, et délimite l'action du DIJEN à la première année qui suit la sortie du système éducatif, définissant ainsi un périmètre spécifique aux services de l'Education nationale, au-delà duquel interviennent les agents du service public de l'emploi (Missions locales, PAIO et ANPE) (Bayle-Alpin, 2000). En fait la quasi-totalité des mesures qui constituent aujourd'hui la MGI est en place dès 1987 : entretiens préalables pour l'ensemble du public éligible, SIO pour la recherche d'une solution d'orientation, CIPPA pour les moins qualifiés, MOREA (modules de repréparation à l'examen en alternance) pour les élèves ayant échoué à un examen terminal du second cycle.

II.4.2. La loi d'orientation de 1989

La loi d'orientation de 1989 (loi 89-486 du 10 juillet 1989) permet une montée en généralité des principes d'action du DIJEN. D'une certaine manière, elle reformule les principes de justice du service public d'éducation : droit à la qualification pour chaque individu et, pour le système éducatif, responsabilité d'une mission d'insertion pour tous (Bernard et Michaut, 2009). Du coup, la mission d'éducation de l'Education nationale ne se

rapporte plus, par principe, aux seuls jeunes en difficulté. Elle concerne l'ensemble des élèves. L'action d'insertion ne relève plus d'un dispositif : elle est une mission.

La loi d'orientation est suivie d'une série d'autres textes à portée juridique. Avec la loi de 1989, ces textes, qui définissent une mission d'insertion dans la politique éducative, font apparaître trois points essentiels :

- l'insertion est mise sur le même plan que la performance scolaire ;
- elle passe par l'obtention d'une formation professionnelle avant la sortie du système éducatif ;
- le système éducatif doit assurer cette mission d'insertion pour tous.

La loi de 1989 contient des éléments particulièrement explicites pour comprendre comment ces trois points s'articulent autour de principes de justice : égalité des chances et droit à l'éducation. Cette articulation est repérable de deux points de vue, celui de l'État et de ses missions, celui de l'individu et de ses droits. Le premier met en équivalence mission éducative et mission d'insertion : favoriser l'accès à l'emploi fait partie des missions éducatives de l'État. Le deuxième met en équivalence droit à la qualification et droit à l'école : pour chacun, le droit à la scolarité ne s'exerce pleinement que s'il aboutit à une qualification, grâce au titre scolaire.

Le principe de justice d'égalité des chances met en équivalence deux missions : la transmission des savoirs et la qualification des personnes. « *L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique* » (article 1er, 3e alinéa, loi-89-486 du 10 juillet 1989). Mettre en tension ces deux missions est un classique du débat scolaire français. Alors que certains dénoncent dans la mission d'insertion l'instrumentalisation du système scolaire au profit des intérêts économiques, d'autres considèrent que la seule mission d'enseignement, coupée de toute considération économique, fait de l'école une véritable machine à exclure sous l'apparence du traitement égalitaire. Placer les deux sur le même principe d'égalité des chances vise à dépasser cette tension. On peut donc interpréter ces textes comme la volonté d'instituer un compromis entre le maintien d'une convention académique (la référence à la culture générale) et la nécessaire introduction d'une convention professionnelle (la référence à la qualification). Le système éducatif est juste s'il garantit à tous de pouvoir en sortir avec une « *qualification reconnue* ». Le qualificatif « reconnue » est suffisamment vague pour évoquer à la fois la certification par le diplôme et la reconnaissance sur le marché du travail

(adéquation à une qualification professionnelle dans le cadre des conventions collectives ou simple existence de débouchés).

Du côté des individus l'accès à cette reconnaissance (cette qualification) est couplé au droit de prolonger ses études : « *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 scolarité qui en découlera* » (article 3, 2e alinéa, loi-89-486 du 10 juillet 1989). Cette dimension de la loi d'orientation amène à fixer l'objectif de 80 % d'une génération au niveau bac. Surtout elle fonde l'augmentation du niveau de formation comme politique d'insertion.

II.4.3 Du DIJEN à la Mission générale d'insertion.

La transformation institutionnelle du DIJEN en une mission de l'Education nationale ne fait pas immédiatement suite à la loi d'orientation. Au fond le dispositif existe déjà, il est là pour permettre de mettre en place, par exemple, des techniques de recherche d'emploi dans les classes terminales de lycée professionnel (circulaire n° 90-122 du 31 mai 1990). Il faut attendre 1992 pour que André Legrand, alors directeur des Lycées et Collèges, rédige une circulaire instituant la **mission d'insertion des établissements scolaires** (circulaire n° 92-143 du 31 mars 1992). Le texte révèle en creux les raisons de ce délai entre l'affichage des ambitions par la loi d'orientation et sa mise en œuvre sur le terrain :

« trop souvent, ces préoccupations [l'insertion professionnelle des jeunes] ne rencontrent qu'un acquiescement de principe qui n'est pas suivi de la mise en place de l'ensemble des mesures qui seraient nécessaires. »

Autrement dit, l'action du DIJEN reste à la marge des établissements, en direction des publics en difficulté, alors que les équipes éducatives se doivent d'assumer une mission d'insertion pour tous les élèves :

« les actions nécessaires ne peuvent se limiter à quelques mesures spécifiques destinées à des publics particuliers. »

A bien des égards, cette circulaire se limite à rappeler les orientations prises par les textes réglementaires des précédentes années. Cependant elle va plus loin en les mettant en perspective par rapport à la loi d'orientation de 1989, et en rappelant le caractère fondamental du droit à la qualification et de la mission d'insertion :

« La loi d'orientation du 10 juillet 1989 affirme le droit de chaque jeune à une éducation qui lui permette de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle (...) L'insertion des élèves : un objectif pour le système éducatif au même titre que la réussite aux examens et la poursuite d'études ».

La circulaire donne les grandes orientations de la politique d'insertion de l'Education nationale. C'est une *« obligation qui s'impose à tous les responsables »*. Elle vise à l'accès à la qualification, mais aussi à l'accompagnement des jeunes diplômés dans leur parcours d'insertion. L'action s'inscrit dans un cadre local (*« le district ou le bassin formation-emploi »*), et en relation avec les employeurs (*« en liaison avec des partenaires socio-économiques susceptibles de faciliter l'entrée des jeunes dans la vie professionnelle »*). Pour la première fois, il est fait référence aux abandons d'études en cours de lycée général et technologique, avec la mise en place des *« modules d'accueil en lycée »* (MODAL), destinés à accompagner l'élève dans une orientation vers une formation adaptée. Les principales mesures déjà existantes du DIJEN sont rappelées (SIO, CIPPA, MOREA, FI, FCIL), mais le texte souligne leur caractère provisoire. Elles doivent à terme disparaître, au profit d'une prise en charge de ces mesures dans le fonctionnement ordinaire des établissements. Ainsi des *« entretiens préalables et des sessions d'information et d'orientation »* :

« L'introduction systématique de la préparation à l'insertion pendant le temps de présence des élèves dans l'établissement scolaire – en particulier le temps imparti à l'information et l'orientation – induit un transfert progressif des travaux conduits actuellement dans les Entretiens préalables et les Sessions d'information et d'orientation, ainsi que celui des méthodes et outils utilisés. (...) A terme, les actions de courte durée (SIO, ARE) organisées pour des jeunes sortis du système éducatif deviendront exceptionnelles. »

De même pour les MOREA :

« progressivement, leur développement devra s'inscrire dans le cadre du fonctionnement ordinaire des lycées. »

En bref, passer du dispositif à la mission, c'est intégrer complètement l'action d'insertion à l'activité des établissements, et faire disparaître les mesures ciblées sur des publics spécifiques au profit d'actions diversifiées pour tous les élèves. L'objectif est très ambitieux. A court terme, la forte montée du chômage en 1992 amène les responsables de la politique éducative à privilégier à la rentrée 1992 une mission d'insertion centrée sur les mesures du DIJEN : CIPPA, FCIL, MOREA, FI (note de service n° 92-264 du 4 septembre

1992). Comme pour les mesures sous la responsabilité du ministère du Travail, l'action d'insertion de la MGI est dictée par l'état de la conjoncture.

L'achèvement du processus de gestation de la MGI se réalise à travers une loi ne concernant la politique éducative qu'à sa marge. Il s'agit de la loi quinquennale du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle. Présentée par un gouvernement de droite qui vient de revenir au pouvoir, ce texte vise à renforcer la régionalisation de la formation et l'alternance sous contrat de travail (Lapostolle, 2004). Dans la continuité de la loi d'orientation de 1989, elle inclut un article sur ce qu'on a appelé plus haut le droit à la qualification. L'article 54 est ainsi rédigé :

« Tout jeune doit se voir offrir, avant sa sortie du système éducatif et quel que soit le niveau d'enseignement qu'il a atteint, une formation professionnelle. Celle-ci est dispensée soit dans le cadre des formations conduisant à un diplôme d'enseignement professionnel, soit dans le cadre des formations professionnelles d'insertion organisées après l'obtention des diplômes d'enseignement général ou technologique, soit dans le cadre de formations spécifiques inscrites dans les plans régionaux de formation professionnelle. Les formations sont mises en place en concertation avec les entreprises et les professions. »

Ce texte va plus loin que la loi d'orientation, en systématisant le lien entre qualification et formation professionnelle. Le droit de disposer d'une formation professionnelle est ainsi inscrit dans le droit. Une note de service (n° 95-066, 16 mars 1995) rédigée par Christian Forestier, directeur des lycées et collèges, en tire les conclusions sur le DIJEN :

« Le développement de ce dispositif depuis sa création, son adaptation progressive aux besoins des jeunes, l'évolution et la diversification de ses mesures en fonction des modifications de l'environnement socio-économique, en font un outil dont les acquis et la capacité de recherche et d'innovation doivent s'inscrire désormais dans une orientation structurelle et durable du système éducatif. De ce fait, ce dispositif ne doit plus apparaître en tant que tel mais être inclus dans la mission générale d'insertion de l'Education nationale. »

Le DIJEN, après 9 ans d'existence, laisse la place à la **Mission générale d'insertion**.

La circulaire n° 96-134, du 10 mai 1996, en définit la mise en œuvre. Le texte rappelle que cette mission a d'abord pour cadre l'établissement. Le chef d'établissement se voit ainsi confirmé dans son rôle de mobilisation des équipes éducatives. Celles-ci doivent prendre en charge l'information, le suivi et l'accompagnement des élèves dans leur parcours d'insertion.

Dans cette circulaire, sont définis deux points importants. Tout d'abord, la MGI est une politique définie au niveau académique. Elle est confiée à la responsabilité du recteur. Ensuite, une structuration des actions est proposée. Si aucune nouvelle mesure n'apparaît, les mesures du défunt DIJEN sont regroupés en trois axes : les mesures de remotivation-orientation (SIO, CIPPA, MODAL, ITAQUE), les mesures de certification-qualification (MOREA, FI, formations professionnelles adaptées), les mesures d'adaptation à l'emploi (FCIL).

II.5 Le programme NouvelleS ChanceS

L'institutionnalisation de la MGI au sein de l'Education nationale s'achève au tournant du siècle, avec le programme NouvelleS ChanceS de 1999, mais également des transformations organisationnelles importantes au niveau des structures (GIP) et des financements (FSE). A travers ces transformations c'est une nouvelle forme de régulation de la politique éducative qui se met en place, entre orientation européenne et gestion locale.

Le programme NouvelleS ChanceS est présenté dans une circulaire datée du 17 mai 1999, signée de Claude Allègre, ministre de l'Education nationale, et Ségolène Royal, ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire. Il représente l'aboutissement de ce qui a été progressivement mis en place pendant la décennie précédente en destination des « *jeunes qui sortent, ou qui risquent de sortir sans qualification* ». A ce titre il consacre la MGI comme dispositif central en ce domaine :

« La mission générale d'insertion se situe au cœur du programme "NouvelleS ChanceS". Durant l'année scolaire 1997-98, près de 47 000 jeunes ont bénéficié d'actions spécifiques mises en place par la MGI ce qui a permis aux deux tiers d'entre eux de poursuivre leur formation ou de s'insérer. Il convient de rendre hommage aux équipes académiques qui font preuve d'une détermination sans faille et d'une grande compétence pour offrir des solutions à des jeunes qui ont abandonné prématurément leur formation. »

Pour la première fois, le public est défini par la rupture de formation, et non plus seulement la faiblesse de la qualification. NouvelleS ChanceS concerne les « *jeunes qui sortent prématurément de formation* » : on le voit la cible est large et imprécise. Le texte précise que ces jeunes « *ne constituent pas un public homogène, leurs difficultés, les causes de la rupture, sont diverses et complexes* ». Il est très caractéristique de l'incertitude sur les

limites du public problématique, incertitude largement diffusée à la même époque sur le forum scientifique (voir chapitre 5). Mais si, d'un côté, on admet dans ce texte que le problème à traiter « *concerne tous les niveaux du système, y compris les formations supérieures* », le périmètre d'action du programme NouvelleS ChanceS se limitera finalement aux jeunes non qualifiés au sens de la nomenclature française, c'est-à-dire sortis ou risquant de sortir aux niveaux VI et Vbis de formation, mais en y ajoutant les sortants de seconde générale, technologique et professionnelle. Curieusement, une partie du public déjà pris en charge par la MGI à l'époque est exclue du programme : les élèves décrochant en classe terminale ou ayant écopé à l'examen de fin de second cycle. Toutefois cette tentative de définition n'aura pas véritablement de suite, le périmètre d'intervention de la MGI issu du DIJEN restant finalement le même les années suivantes, un périmètre d'ailleurs renforcé par les objectifs fixés par l'Union européenne : les jeunes sortant ou risquant de sortir sans certification finale du second cycle.

Le programme NouvelleS ChanceS est caractéristique d'un rapprochement entre forum politique (elle émane d'un ministre fortement déterminé à transformer le système scolaire), forum des politiques éducatives (elle s'appuie largement sur les dispositifs mis en place et sur les enseignements qu'on peut en tirer) et forum scientifique : les données d'enquêtes sont sollicitées pour légitimer une action nécessaire en faveur des jeunes les moins qualifiés. La première enquête « Génération » du CEREQ, le suivi de panel 1989 de la DEPP sont cités et servent d'appui aux propositions. Cette période semble constituer une fenêtre d'opportunité permettant de diffuser largement les enjeux d'une politique de traitement du décrochage scolaire. Les colloques organisés par La Bouture et l'Ecole normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud, la diffusion des écoles de la deuxième chance, le sommet de Lisbonne en 2000 sont autant d'évènements qui confirment cette conjonction particulière.

Pour autant, la circulaire souhaite réorienter l'action de la MGI. A travers les objectifs assignés au jeune dispositif apparaissent les faiblesses et les tensions sous-jacentes à une politique réparatrice interne à l'Education nationale. En particulier, le texte rappelle la nécessaire intégration de la MGI au fonctionnement des établissements, et le risque de voir s'installer durablement des dispositifs en marge du système éducatif, sans modification substantielle de celui-ci :

« Les équipes de la MGI et les actions mises en œuvre sont encore parfois ignorées ou perçues comme un dispositif en marge des établissements. Or, la réussite repose sur une intégration de ces actions dans le cadre d'un projet de bassin de formation, sur la

responsabilité réaffirmée du suivi des élèves sortants par les chefs d'établissement et sur le développement d'actions innovantes au sein des lycées professionnels avec l'aide d'animateurs MGI. »

Le texte pointe également le risque d'inégalités régionales fortes pour un dispositif défini au niveau académique :

« Les situations respectives des académies sont encore très inégales du point de vue du volume d'actions et des résultats au regard des besoins identifiés. »

A travers ces inquiétudes, les intentions initiales d'une politique scolaire de l'insertion sont réaffirmées, mais d'une manière plus dure que dans les textes précédents. Quatre orientations peuvent être tirées du texte, qui sont censées structurer l'action de l'Education nationale en direction des jeunes peu qualifiés.

- Premièrement la responsabilisation des équipes éducatives et des établissements dans la mise en œuvre de la mission d'insertion :

« L'école est son propre recours, elle est responsable des élèves qu'elle accueille et du devenir de ceux qui la quittent,... »

- Deuxièmement la nécessité d'un pilotage national, fondé sur la diffusion des innovations partant du terrain, leur visibilité et leur évaluation :

« En premier lieu, leurs projets, leurs méthodes, leurs résultats doivent être mieux connus de l'ensemble du système afin de l'irriguer par des idées nouvelles. Ils doivent aussi être mieux connus de l'opinion publique afin de les valoriser et de montrer que l'école est capable de relever les défis les plus ardues.

En second lieu, c'est en analysant ces expériences, en les accompagnant, en les évaluant, en faisant circuler l'information que nous progresserons dans ce domaine. Encore une fois, c'est sur le terrain que naîtront les vraies réponses puisqu'il n'existe pas de solution "toute faite". »

- Troisièmement l'individualisation des solutions proposées aux jeunes :

« Si nous voulons relever le défi de la qualification pour tous, il nous faut donc mettre en place un parcours individualisé pour chaque jeune en rupture ou en danger de rupture. Il nous faut quitter la logique adaptée au plus grand nombre pour adopter celle du "cousu main" au bénéfice d'un petit noyau d'élèves qui risquent d'être laissés pour compte. »

➤ Quatrièmement une coopération serrée avec le monde de l'entreprise :

« Pour atteindre l'objectif de qualification pour tous, après la scolarité obligatoire et même parfois pendant, le partenariat avec le monde du travail (entreprises et branches professionnelles) est indispensable. »

Cette coopération doit amener à orienter les jeunes vers des projets réalistes, voire à les guider fortement dans ces projets. L'idée d'accompagner progressivement les jeunes dans une construction de projet fait l'objet d'une critique à peine voilée, à propos des CIPPA :

« Il faut simplement veiller à ce que les CIPPA ne se transforment jamais en filière d'orientation et que leur nature temporaire et souple soit maintenue. En particulier, il est parfois plus profitable d'être directif et de proposer des solutions concrètes à des jeunes sans projet que d'attendre qu'ils construisent eux-mêmes un projet professionnel. »

C'est donc une transformation structurelle qui est proposée ici, à la fois en termes de régulation du système (importance de l'échelon local, de l'établissement, mission nationale limitée au pilotage, ...) et en termes d'orientation politique (relations renforcées avec le monde économique).

II.6 Une politique européenne

L'autre élément important de l'institutionnalisation de la MGI est l'entrée de l'Europe dans la politique éducative de traitement des ruptures scolaires.

Les institutions européennes (en particulier la Commission) considèrent l'éducation comme une ressource stratégique pour le développement de la compétitivité en Europe, et comme un espace où peuvent être expérimentées de nouvelles règles, participant à la convergence souhaitée par ces institutions des sociétés et des économies des pays membres.

Un Livre blanc sur l'éducation et la formation est présenté au sommet des chefs d'Etat de décembre 1995 à Madrid par la commissaire Edith Cresson. Il est intitulé *« Enseigner et apprendre : vers la société cognitive »*. L'investissement éducatif y est présenté comme une absolue nécessité, dans une *« société de l'information »* où la flexibilité est la *« voie de l'avenir »*. Le texte est fortement marqué par une conception instrumentale de l'éducation, et rejette comme obsolète toute référence à un modèle particulier. En fait, il n'y a plus qu'un seul modèle :

« Il s'agit bien de mettre la recherche d'une formation adaptée aux perspectives de travail et d'emploi au cœur des préoccupations. La nécessité d'une telle évolution est entrée dans les esprits : la meilleure preuve en est la fin des grandes querelles doctrinales sur la finalité de l'éducation. La question centrale est d'aller vers une plus grande flexibilité de l'éducation et de la formation, permettant de prendre en compte la diversité des publics et des demandes. » (p. 27)

En réalité, le modèle présenté est fortement marqué par la valorisation des liens entre école et entreprise, et des formations en alternance.

Le rapport fixe cinq objectifs généraux. Parmi ceux-ci, figure : *« lutter contre l'exclusion »*. Il fait référence explicitement aux ruptures précoces de scolarité (sans fixer toutefois un objectif commun de niveau de formation), et préconise la mise en place d'établissements spécifiques, pour permettre aux jeunes en difficulté d'accéder à la qualification. Ce sont les Ecoles de la deuxième chance (E2C), qui, à partir de ce rapport, vont être créées sur la base d'initiatives locales. La ville de Marseille est candidate dès 1995, et ouvre la première E2C en 1997. En 2009, une quinzaine d'établissements de ce type existent en France, sur une quarantaine de sites. Ils s'adressent aux jeunes de 18 à 25 ans sortis sans diplôme depuis au moins un an du système éducatif. Les jeunes y bénéficient d'une formation d'un an environ, fondée sur des savoirs de base et des stages en entreprises permettant de construire un projet professionnel. Le nombre de jeunes accueillis est toutefois limité : 4700 en 2008.

Au-delà de ce dispositif, l'Union européenne apporte des financements. Le Fonds social européen (FSE) est un fonds structurel de l'Union européenne destiné à l'amélioration de l'emploi et de l'insertion des publics en difficulté. Plus particulièrement l'axe 3 du programme *« compétitivité régionale et emploi »* du FSE, intitulé *« renforcer la cohésion sociale et lutter contre les discriminations »* comporte une rubrique *« lutte contre le décrochage et l'abandon scolaire »*. A ce titre, l'ensemble des dispositifs précédemment cités et qui visent un maintien ou un retour en formation de jeunes faiblement qualifiés est éligible au FSE : lycées expérimentaux, écoles de la deuxième chance, MGI, etc.

Du coup, l'accès à ces fonds européens devient un axe de la politique éducative nationale. La circulaire NouvelleS ChanceS de 1999 précise ainsi :

« Les actions du programme "NouvelleS ChanceS" pour les jeunes après la fin de la scolarité obligatoire peuvent bénéficier de fonds substantiels de la part du Fonds social

européen jusqu'à la fin de l'année 1999. Il est même possible que, sous réserve des négociations en cours sur le nouveau règlement des fonds, la totalité du programme "Nouvelles Chances" soit éligible au FSE pour la période 2000-2006, y compris l'objectif concernant la prévention des ruptures en collègue.

Nous devons donc nous mobiliser à tous les niveaux du système pour obtenir des crédits du FSE. Une grande partie de ces financements sont disponibles au niveau de la préfecture de région et les dossiers sont instruits par la direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle. Afin de faciliter le montage des dossiers locaux, les recteurs mobiliseront les compétences de leurs services pour aider les acteurs de terrain. Le ministère devra produire dès la parution du nouveau règlement une brochure explicative sur l'utilisation du FSE et devra trouver des solutions au problème difficile des circuits de financement. »

De fait, l'importance de ces fonds au début des années 2000 a favorisé les actions de la MGI, a suscité plus ou moins de compétences à les collecter, mais a eu aussi des effets pervers sur lesquels on reviendra au chapitre suivant.

Mais l'influence européenne est surtout importante en termes d'orientation générale de la politique éducative. En 2000, au sommet de Lisbonne (23 et 24 mars), la Commission européenne et les chefs d'Etat des pays membres décident d'un objectif stratégique pour les 10 années à venir : « *devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* ». Les conclusions du sommet portent sur des aspects très variés du modèle économique et social que les responsables politiques souhaitent voir émerger. Il accorde une large place aux questions de cohésion sociale, et plus particulièrement à l'éducation. La méthode utilisée est celle de la méthode ouverte de coordination (MOC) : les actions entreprises ne font pas l'objet de textes européens (directives, règlements, décisions), mais se réfèrent à des objectifs fixés par consensus, évalués à partir d'outils statistiques élaborés en commun, permettant de juger comparativement des performances des différents Etats membres (benchmarking), et de susciter l'échange des meilleures pratiques. Les politiques restent nationales, dans un domaine (l'éducation) où les Etats sont compétents, mais elles doivent converger grâce à un processus de pression par les pairs. Les principaux objectifs en matière d'éducation sont au nombre de cinq :

- la généralisation du second cycle de l'enseignement secondaire,
- la réduction des sorties précoces du système éducatif,

- le développement de la formation des adultes,
- l'amélioration des compétences de base en lecture,
- l'augmentation des flux de diplômés de sciences et de technologies.

Trois de ces objectifs se rapportent d'une manière ou d'une autre à la question du décrochage scolaire : le second est explicitement formulé en termes de ruptures de scolarité (« sorties précoces ») ; le premier fixe la norme sur laquelle chaque pays doit se caler pour considérer que les sorties ne sont pas précoces (un enseignement secondaire complet)⁵⁴ ; enfin le quatrième objectif prend en compte l'efficacité des systèmes éducatifs en termes d'acquisitions.

Pour rendre opérationnels ces objectifs, il est nécessaire d'adopter des standards, notamment en termes d'évaluation. Ainsi l'amélioration des compétences de base en lecture est appréciée à partir des résultats aux tests de PISA. Plus délicate a été l'adoption de standards de niveaux de formation, pour faire du second cycle de l'enseignement secondaire et des sorties précoces des objets communs à l'ensemble des pays membres. Pour la France, la généralisation de l'enseignement secondaire est évaluée sur la base de l'acquisition d'une certification de second cycle (baccalauréat, BEP, CAP ou titres équivalents des niveaux IV et V de la nomenclature française). En adoptant cette norme, la France abandonne une conception de la qualification scolaire fondée sur le seul « niveau » (niveau bac, niveau CAP, etc.). Par conséquent, les sorties précoces sont celles qui interviennent avant cette certification.

Il faut enfin exprimer ces objectifs à partir d'indicateurs statistiques communs. La solution adoptée par le sommet est celle des indicateurs publiés par Eurostat, qui ne portent pas sur des sortants du système éducatif, comme le font l'INSEE et le CEREQ en France, mais sur des tranches d'âge. L'indicateur de réussite du secondaire est ainsi le taux de diplômés du secondaire dans la population de 20 à 24 ans. Les sorties précoces sont estimées à partir du pourcentage des jeunes de 18 à 24 ans qui ne poursuivent plus d'études ni de formation et qui n'ont pas de diplôme du second degré. Dans des pays, comme la France, où le redoublement est courant, et où, en conséquence, les élèves peuvent arriver en fin de

⁵⁴ Toutefois la correspondance entre les deux critères n'est pas établie pour tous les pays de l'Union européenne. Tout dépend de la prise en compte des diplômes secondaires de niveau intermédiaire. Le fait que ces diplômes ne soient pas toujours considérés comme un indicateur de réussite du secondaire, alors qu'ils signalent une sortie « non précoce », explique que les pays à fort apprentissage qui certifient une bonne part de leurs formations de cette manière (Allemagne, Pays-Bas) puissent être mal situés par rapport au benchmark de la réussite dans le secondaire, mais être bien situés pour celui des sorties précoces.

second cycle à un âge plus tardif que dans les pays où on ne redouble pas, ces indicateurs sous-estiment l'importance des décrochages, surtout pour l'indicateur de sorties précoces, calculé sur la classe 18-24 ans. Il est en effet calculé à partir d'une population qui peut être encore scolarisée dans le second degré, et qui risque de sortir sans diplôme. Par ailleurs cet indicateur de sortie précoce exclut de la population des sortants précoces les jeunes en formation, que celle-ci soit qualifiante ou non. Ainsi, le taux de « sortie précoce » s'établit pour la France à 12,7 % en France en 2007 selon la définition européenne, alors que le taux de sortie sans diplôme autre que le brevet est estimé par la DEPP à 17 %.

Les objectifs ont été définis par rapport à une situation initiale. Il s'agissait au départ de la situation de l'Europe des 15, avant l'élargissement vers l'Europe de l'est de 2004. Les données reprises dans le tableau suivant, portent sur l'Europe à 27.

Tableau 9 : indicateurs des objectifs de Lisbonne

(en %)

	Réussite du secondaire 2007	Sorties précoces 2007	Faibles compétences en lecture 2006
Allemagne	72,5	12,7	20,1
Autriche	84,1	10,9	21,5
Belgique	82,6	12,3	19,4
Danemark	70,8	12,4	16
Espagne	61,1	31	25,7
Finlande	86,5	7,9	4,8
France	82,4	12,7	21,8
Grèce	82,1	14,7	27,7
Hongrie	84	10,9	20,6
Irlande	86,7	11,5	12,2
Italie	76,3	19,3	26,4
Pays-Bas	76,2	12	15,1
Pologne	91,6	5	16,2
Portugal	53,4	36,3	24,9
Royaume-Uni	78,1	13	19
UE(27)	78,1	14,8	
Cible 2010	85	10	16
Situation en 2000	77	18	19

Source : Eurostat

Bien que la pression par les pairs prévue par le processus de Lisbonne n'ait jamais fonctionné en la matière, il est clair que le benchmarking contribue à légitimer la lutte contre le décrochage en général, et l'action de la MGI en particulier.

Dès les années 1980 se met en place une structuration de la politique d'insertion des jeunes non qualifiés en deux pôles. Ils se placent successivement dans le parcours théorique du jeune en difficulté. Le premier pôle intervient immédiatement à la sortie du système éducatif : c'est le pôle éducatif, largement structuré par l'action des services académiques. Le second pôle prend en quelque sorte le relai du précédent. C'est le pôle du service public de l'emploi, principalement sous la forme bien identifiée de la Mission Locale. Cette structuration est une véritable mise en forme du parcours du jeune sans diplôme, dont celui-ci fait d'ailleurs l'expérience au gré des recherches qu'il mène vers l'emploi. Mais c'est une structuration asymétrique, où le pôle économique a un rôle plus visible et concerne plus de jeunes que le pôle éducatif. Le caractère bipolaire des dispositifs d'insertion pose d'ailleurs un problème de coordination, tant au niveau national que local. Certes, une structure interministérielle est mise en place dès 1983 : la Délégation Interministérielle à l'Insertion des Jeunes (DIJ). Mais le trait dominant de la structuration de la politique de l'emploi reste la bipolarisation, même si elle est régulièrement dénoncée comme facteur d'opacité pour les bénéficiaires potentiels de l'action publique (Dubreuil, 2005, CERC, 2008). La DIJ devient une structure dépendant essentiellement du pôle SPE, dont la mission est de coordonner les Missions locales et les PAIO. Elle se voit confier une mission de pilotage national de la coordination des dispositifs par les accords-cadres du 20 mars 1996 et 21 janvier 2002. Elle disparaît finalement cette même année. A cette époque la coordination des acteurs est déjà décentralisée, au profit des instances de régulation intermédiaire, qui animent de fait le Réseau public d'insertion des jeunes (RPIJ). Il n'y aura donc pas de pilotage national de l'ensemble de la politique d'insertion en France. Cette incertitude au niveau national se traduit par des un certain nombre de tensions qui participent à une relative marginalisation du dispositif de la MGI, et par là même du problème qu'il est censé résoudre.

En quinze ans, un dispositif s'est progressivement constitué. Il s'est institué dans un certain contexte (chômage des jeunes, difficultés d'insertion, crise urbaine, politiques scolaires expansionnistes, nouveaux dispositifs, forte demande scolaire et démocratisation relative du second degré). Son orientation fondamentale est de diminuer les sorties sans

qualification, au sens scolaire du terme, c'est-à-dire permettre un accès élargi à la certification scolaire, dans une configuration où celle-ci constitue la première étape de l'insertion professionnelle des jeunes. Il vise à lutter contre le décrochage scolaire, au sens de rupture précoce de la scolarité, mais sans faire explicitement référence à un éventuel raccrochage. Sa mission, son action, les moyens mis en œuvre, sont présentés en termes d'insertion, dans un cadre qui vise à infléchir le régime d'éducation vers un rapprochement école-entreprise. Elle participe donc d'un compromis renforcé entre conventions académique, universaliste et professionnelle. Ce compromis n'est pas sans susciter des tensions dans sa mise en œuvre. C'est l'objet du chapitre suivant, dans le cadre plus général de la troisième partie sur l'évaluation du dispositif.

PARTIE III

PUBLICS ET PARCOURS : UNE ÉVALUATION DES EFFETS DE LA MISSION GÉNÉRALE D'INSERTION

CHAPITRE 9 : UN DISPOSITIF EN TENSION

L'histoire de la Mission générale d'insertion peut être située dans le cadre conceptuel des conventions éducatives présenté dans le chapitre 2. En France, l'institution éducative est fortement structurée autour de quelques principes : l'école a une fonction émancipatrice des appartenances collectives, les individus sont en compétition sur un critère de valeur scolaire qui est au principe du classement des statuts sociaux, l'institution scolaire est fondée sur ses propres normes, indépendantes des influences extérieures qui risquent de miner sa légitimité. Cet ensemble cohérent constitue ce qu'on a désigné comme étant une convention académique. Malgré les remises en cause occasionnées par les évolutions de la fin du XX^{ème} siècle, cette convention reste, de l'avis de la plupart des chercheurs en éducation, la convention dominante (Dubet et Duru-Bellat, 2000 ; Verdier, 2001 ; Duru-Bellat, 2006 ; Meuret, 2007, Mons, 2007). Malgré tout, un certain nombre de transformations impulsées par les politiques éducatives s'appuient sur d'autres conventions, particulièrement les conventions universaliste et professionnelle, qu'il s'agisse de la démocratisation de l'enseignement secondaire ou du développement des formations en alternance. L'objet de ce chapitre est de confronter les dispositifs mis en place au nom de la MGI à ces différentes conventions, en utilisant les données disponibles sur l'activité de la MGI, mais aussi le point de vue de ceux et celles qui mettent en œuvre cette politique de traitement du décrochage scolaire. Ce faisant, cette grille d'analyse permettra de situer la MGI dans l'ensemble de l'institution éducative : politique structurelle ou spécifique, préventive ou réparatrice ? Dans un premier temps, ce sont les principes et l'organisation générale du dispositif qui sont examinés, pour situer la MGI dans l'ensemble de l'institution éducative. Dans un second temps, la configuration d'ensemble permet d'analyser le périmètre d'action de la MGI, par rapport aux autres institutions publiques des politiques d'insertion, mais aussi en termes de public. Enfin on abordera la question du niveau de régulation auquel participe la MGI : local, national voire supranational.

I MGI et conventions éducatives

I.1 De la convention académique à l'élaboration de nouveaux compromis

Dans un contexte où la convention académique domine, le problème du décrochage scolaire a une faible légitimité : les sorties à un faible niveau sont perçues comme naturelles, dans un régime fondé sur la compétition et l'élimination progressive des perdants de la course académique.

Pourtant, cette convention n'est pas en mesure de répondre aux évolutions qui bousculent tous les systèmes éducatifs des pays occidentaux depuis la fin du XX^{ème} siècle : accès accru au second cycle du secondaire et à l'enseignement supérieur, importance cruciale de la formation dans les processus d'insertion professionnelle. Dans un contexte où un plus grand nombre de jeunes accède à l'enseignement secondaire, et où le risque de chômage se mesure à l'aune du diplôme obtenu, la convention académique ne se maintient que par l'élaboration de compromis.

Historiquement le compromis académique/professionnel semble le plus installé dans le paysage éducatif français, pour plusieurs raisons. Depuis longtemps en France, la référence à l'enseignement dual allemand sert de modèle aux promoteurs d'un rapprochement entre école et entreprise. Les politiques de revalorisation de l'apprentissage ont permis à cette voie de formation d'accueillir un nombre croissant de jeunes. L'introduction de formations supérieures en alternance a donné une plus forte légitimité à l'apprentissage, qui n'est plus réservé aux formations professionnelles courtes. Une autre série de raisons se rapporte aux politiques d'insertion. Comme on l'a vu dans le chapitre précédent elles se sont constituées à partir des critiques du système scolaire classique dans une perspective résolument tournée vers le rapprochement entre formation et emploi, et elles ont souvent expérimenté des dispositifs permettant d'articuler enseignements scolaires et expériences professionnelles. Mais au-delà de la progression de l'apprentissage, c'est au niveau de l'enseignement professionnel scolaire que s'illustre le mieux cette tendance au compromis, notamment avec la création du baccalauréat professionnel en 1985. D'un côté cette réforme introduit l'alternance sous statut scolaire, avec de longues périodes de stages conduisant nécessairement à une forme de rapprochement entre école et entreprise. De l'autre, le diplôme du baccalauréat, avec la possibilité qu'il offre pour les meilleurs de poursuivre dans

l'enseignement supérieur, renforce la présence d'une convention académique dans l'enseignement professionnel, fondée sur le mérite individuel et le niveau scolaire.

Le compromis académique/universaliste s'est également constitué dans le système éducatif français, avec la politique ambitieuse de hausse du niveau d'éducation et l'élargissement du public des lycées et de l'enseignement supérieur. L'enseignement secondaire complet est de plus en plus vu comme une norme, voire un droit pour tous. Autre indicateur des principes universalistes en éducation en France : la problématisation du décrochage scolaire est de plus en plus reconnue. On peut considérer que la légitimité d'une convention universaliste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire a fortement progressé en France avec l'achèvement du collège unique à la fin des années 1980. Mais il s'agit là aussi d'un compromis : la logique académique est préservée par les choix d'options, les différenciations de filières, voire d'établissements. La question est de savoir si cette forme de compromis peut gagner le second cycle, largement organisé sur un compromis académique/professionnel comme on l'a vu plus haut.

Il y a donc deux tendances, renforçant des principes professionnel ou universaliste. Elles ne sont pas tout à fait compatibles entre elles, et sont sources de tensions. La proposition de créer un apprentissage junior en 2005 est une illustration de ce débat sur le forum politique. Alors que pour une partie de la majorité politique de l'époque l'apprentissage dès l'âge de 14 ans pouvait être une réponse aux difficultés scolaires d'une partie de la jeunesse, de nombreuses oppositions à ce projet, y compris dans cette majorité, se sont fondées sur les principes d'égalité et de formation commune au fondement de la convention éducative universaliste. Cette tension n'est pas absente du forum scientifique, comme en témoignent les parutions successives des ouvrages de Marie Duru-Bellat (*L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*) et d'Eric Maurin (*La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*) en 2006-2007. Les deux chercheurs défendent une formation commune exempte de compétition scolaire comme première étape d'un système d'enseignement réellement démocratique. Toutefois leurs thèses sont diamétralement opposées quant à l'opportunité de poursuivre une politique de hausse du niveau de formation. Pour Duru-Bellat, celle-ci est plus une fuite en avant qu'une véritable politique et conduit à la dévaluation des titres scolaires au fur et à mesure de leur diffusion. Le développement de formations en alternance pour les métiers ouvriers et employés est vu comme une nécessité, même si l'auteure en perçoit les limites : « *Organiser des formations par alternance n'est certes pas une panacée, mais c'est malgré tout un impératif.* » (p. 93) Au contraire Maurin

prend position en faveur d'une hausse des niveaux de formation, essentiellement à partir d'une argumentation économique (l'éducation comme facteur de croissance), mais en donnant également à cette hausse une justification en termes de réductions des inégalités. Cette hausse doit aboutir, selon lui, à une généralisation de la formation secondaire pour tous :

« L'enseignement secondaire fonctionne encore trop exclusivement comme une simple machine à trier les bons et les mauvais élèves. (...) Aujourd'hui plus que jamais, il semble d'actualité de passer d'une logique où l'entrée dans l'enseignement supérieur est réservée à une petite élite sélectionnée dans le primaire et le secondaire, à une logique où le plus grand nombre atteint le supérieur et où c'est au sein de ce dernier cycle que se diversifient les trajectoires en fonction des ambitions et des capacités de chacun. » (p. 232)

On peut voir cette opposition sur la politique éducative comme une opposition entre deux conceptions de l'éducation au niveau secondaire. A une conception fondée sur la préparation à l'emploi dans un cadre régulé, s'oppose celle d'une formation générale peu sélective, repoussant la mise en œuvre des conventions académiques et professionnelles au niveau de l'enseignement supérieur.

Cette tension entre plusieurs conventions traverse également la MGI. Les entretiens réalisés auprès des cadres la révèlent à travers les mots utilisés pour définir l'action de la MGI au niveau le plus général, c'est-à-dire au niveau des principes. Les personnes interrogées ont toutes été confrontées à la mise en œuvre de la politique décrite dans le chapitre précédent. Leur position de praticien ne réduit toutefois pas leur discours à une simple approche pratique de leur fonction, fondée sur un bon sens pratique qui s'opposerait à la rigidité des principes abstraits. Au contraire, leur représentation globale de la MGI est profondément structurée par des principes généraux, et il est frappant de constater combien ces principes peuvent être différents d'une personne à l'autre. Il y a cependant deux niveaux à distinguer : le premier porte sur l'orientation globale de la MGI, et fait apparaître clairement des principes de justification différents, qu'on peut aisément rapporter soit à une convention professionnelle, soit à une convention universaliste. A un second niveau, quand il s'agit de décrire concrètement les mesures, les cadres donnent une version plus composite du dispositif MGI, où apparaissent des opérations de compromis.

Les personnes reviennent souvent sur le sens de l'action à partir de mots simples : insertion, qualification, décrochage, raccrochage sont porteurs de sens et servent de repères pour fixer des priorités, déterminer des hiérarchies, dénoncer des dérives. Certains cadres s'efforcent de justifier la MGI comme une véritable politique d'insertion au sein de

l'Education nationale. Pour se faire, ils mettent en avant les mots se rapportant au monde professionnel (emploi, travail, insertion). Ils opposent ces termes à ceux que l'on utilise pour désigner une problématique plutôt interne à l'école, et en particulier les mots décrochage et raccrochage. Il s'agit ainsi de rappeler le véritable objectif de la MGI. Ainsi Dupont⁵⁵ dit-il :

« Or ce qui m'a beaucoup frappé dans les dispositifs MGI, c'est que le mot insertion est quelque chose qui a progressivement disparu en fait. On s'est centré décrochage, c'est-à-dire, on fait ce qu'on sait faire, mal, mais en visant le cœur de métier. (...) Or la MGI, (...) alors oui le décrochage scolaire, la prévention et le traitement du décrochage scolaire, mais également la transition école-travail, école-emploi, et qu'est ce qu'on peut faire pour l'insertion des jeunes. (...) [Il faut] recentrer notre travail sur la relation école-emploi. C'est-à-dire la pertinence de notre offre de formation, elle s'apprécie au regard de sa capacité à insérer. » (Dupont)

Cette position est fortement structurée par une convention professionnelle en éducation. La politique mise en œuvre par la MGI doit donc diffuser cette conception auprès de l'ensemble des acteurs du monde éducatif. Dupuy considère que l'objectif ultime de l'école est l'insertion :

« Tout prof, tout CPE, tout COP, toute assistante sociale, tout proviseur, principal tout ce qu'on veut, chefs de travaux et tout ça, doit avoir comme objectif que si on a des élèves, c'est pour qu'ils s'insèrent, et c'est pas toujours forcément pour qu'ils aient le diplôme. L'acte ultime c'est pas le diplôme, c'est l'insertion. » (Dupuy)

Mais cette position n'est pas partagée par tous. D'autres cadres voient la MGI comme un dispositif visant avant tout à apporter une qualification, au sein d'un système scolaire dénoncé comme incapable d'assurer cette mission pour tous. La MGI révèle en quelque sorte la crise d'une convention académique, productrice d'échec et de décrochage, et sa mission est d'instiller dans le système éducatif les éléments d'une convention universaliste. Dufour exprime bien cette conception globale du dispositif.

« Le terme insertion, pour définir ces mesures, est assez impropre. Depuis le début il est impropre. (...) Ce sont des mesures qui contribuent à l'insertion, comme le diplôme contribue à l'insertion, mais en elles-mêmes, elles ne préparent pas directement à l'insertion, elles préparent à l'insertion via la qualification. » (Dufour)

⁵⁵ Tous les noms sont fictifs. Pour une présentation des entretiens, voir l'annexe D

Cette façon de considérer le problème ramène la question à un niveau scolaire, en tous cas au niveau du fonctionnement des établissements :

« On en vient parfois à s'interroger sur les causes du décrochage. C'est là qu'est le problème. Massivement. C'est ça la question, la question majeure, elle est là. (...) Ce qui est du registre de l'organisation scolaire et de l'organisation pédagogique au sens large. Comment on fait pour que tout le monde réussisse quoi. » (Dufour)

On retrouve la même focalisation sur le système éducatif chez Durand :

« C'est toujours pareil, chaque terme peut présenter des ambiguïtés, mais enfin, l'idée de décrochage scolaire, on est quand même bien dans cette idée là de jeunes qui rencontrent des difficultés dans un parcours scolaire qui est quand même relativement standardisé. C'est toute la difficulté d'un enseignement à la fois collectif et de masse, (...) cette nécessité d'amener une population vers un niveau de qualification et l'acquisition de compétences, et en même temps d'individualiser par rapport à des jeunes, qui ont du mal à rentrer ... dans cet agencement en quelque sorte. Et donc de ce point de vue là le terme décrochage, dans la mesure où on se réfère à cette progression collective, peut être approprié. Du moment qu'on y associe le terme raccrochage. » (Durand)

Utiliser le terme de décrochage implique donc un positionnement du problème (c'est un problème en premier lieu scolaire), une définition du problème (les élèves qui ne s'adaptent pas à une progression académique standardisée), et un objectif d'action (le raccrochage en formation). Il y a donc peu de références aux difficultés d'insertion à proprement parler dans cette conception de l'action.

La description par les cadres des mesures et des principes sur lesquels elles sont fondées apporte des éléments plus composites. On y trouve quatre dimensions, pas toujours présentes simultanément. Une première dimension, scolaire, vise à prendre en compte les difficultés de l'élève dans un cadre académique. C'est ce que Dufour appelle la « *remise à niveau* ». Elle se fonde sur une convention universaliste dans laquelle tout élève peut atteindre un niveau minimum d'exigence. La seconde dimension prend en compte la situation particulière du jeune pris en charge dans un dispositif MGI : cette situation nécessite un accompagnement visant une « *remotivation* » (Dufour), une « *remise en confiance en ses capacités* » (Dufour). Là encore, cette approche individualisée se fonde sur une convention universaliste de l'éducation adaptée à chaque personne dans sa singularité. La dimension d'accompagnement permet de prendre en compte la diversité des situations :

« C'est à la fois peut-être permettre à certains euh ... une pédagogie plus ancrée sur des réalités concrètes, je dirais, et puis dans l'autre cas, ça peut être pour d'autres, on l'imagine pas forcément au départ, l'accompagner vers l'enseignement supérieur. » (Durand)

Une troisième dimension de sensibilisation au monde professionnel est présente chez tous ceux qu'on a interrogés, même quand ils affirment des principes généraux plus orientés vers le retour en formation. Ainsi Dufour considère que toutes les actions MGI ont en commun, entre autres caractéristiques, une « immersion en entreprise ».

« - L'immersion en entreprise, pour vous, c'est quelque chose d'important ?

- Oui, pour ces publics là peut-être. Oui je pense que pour ces publics là, c'est de la resocialisation. Alors à ce titre là, je pense que ça apporte de l'expérience. » (Dufour). On le voit à travers cet extrait, l'élément de convention professionnelle que constitue le stage en entreprise peut être réinterprété en termes de formation générale.

Enfin une quatrième dimension de l'action porte sur la certification, vue comme un préalable indispensable à l'insertion professionnelle. C'est ce qu'exprime avec une certaine fatalité Dubois : « parce que c'est pas le moins important aussi, la qualification. Parce que je dirais qu'en France, sans le diplôme, point de salut. » (Dubois). L'épreuve du diplôme, avec ce que cela comporte de jugement définitif sur le niveau de celui qui le passe, indépendamment de la formation suivie et des compétences acquises, est largement fondée en France sur une convention académique. Toutefois, la banalisation de cette épreuve peut se fonder sur une convention universaliste, quand notamment le taux de réussite à l'examen approche des 100 % (voir chapitre 6).

Il y a donc plusieurs principes d'action ici qui se rapportent à des conventions différentes (convention académique avec le diplôme, universaliste avec la remise à niveau et l'accompagnement, professionnelle avec le stage en entreprise). La mise en œuvre des mesures MGI, d'une manière ou d'une autre, participe à l'élaboration de nouveaux compromis entre les conventions éducatives. L'ordre des priorités diffère selon les uns et les autres (l'emploi, ou la formation), mais il semble que le dispositif MGI, en traitant du problème du décrochage scolaire, remet en cause la convention académique. A travers les justifications diverses de l'action apparaît l'ambition d'agir en profondeur sur l'ensemble du système éducatif. Qu'en est-il dans la mise en œuvre des mesures MGI : transforment-elles le système éducatif ou restent-elles des actions à la marge ?

I.2 Une action structurelle ou spécifique ?

Une forte ambiguïté caractérise la MGI sur ce point. On l'a vu dans le chapitre précédent, à partir de 1995, elle se veut être l'expression d'une ambition forte, celle de transformer en profondeur les missions de l'école dans le sens d'une plus grande attention au devenir des sortants du système éducatif. La Mission générale d'insertion doit, selon la note de service du 16 mars 1995, devenir « *une orientation structurelle et durable du système éducatif* », et elle relève de la responsabilité des équipes éducatives dans chaque établissement. Elle doit être inscrite dans les projets d'établissement, mobiliser l'ensemble des professionnels de l'éducation et transformer en profondeur les pratiques en accordant une place importante à l'individualisation des parcours. D'où l'ambivalence du mot mission, comme l'exprime Dupuy :

« En fait cette Mission générale d'insertion, elle a deux sens, à la fois c'est un dispositif, des acteurs de la Mission générale d'insertion, avec de l'argent et une structuration, et une organisation. Autrement c'est la mission, c'est-à-dire c'est le rôle de chaque personne du système éducatif. Mission générale : c'est la mission à l'ensemble des acteurs. » (Dupuy)

Cette mission n'implique donc pas nécessairement un dispositif particulier :

« C'est au niveau des établissements que ça doit se passer. En aucun cas la MGI doit arriver avant, parce qu'il faut explorer toutes les pistes de solution ordinaire avant que la MGI intervienne. » (Dupuy)

Pourtant, de fait, le dispositif existe. Comment concilier alors cette existence et l'ambition de transformation structurelle ? Par l'effet du dispositif sur l'ensemble du système. En introduisant de nouvelles pratiques, en faisant circuler l'information, en sensibilisant aux questions du décrochage scolaire, la MGI doit rétroagir sur l'ensemble des acteurs. Les cadres interrogés situent l'action de la MGI dans ce que Kathleen Thelen appelle l'adjonction institutionnelle (Thelen, 2003). C'est l'ajout d'une institution nouvelle qui doit avoir à terme un effet de transformation sur l'ensemble de l'institution éducative. C'est ce qu'exprime clairement Dupont :

« Franchement si je considère que c'est un peu utile et intéressant, c'est pas en termes de résultats quantitatifs chiffrés sur le fait qu'on va favoriser l'insertion, j'espère que oui

mais je peux pas le prouver, par contre c'est pour créer des dynamiques à l'interne, je pense que oui. » (Dupont)

Le travers dénoncé par tous est la constitution d'un dispositif séparé et spécialisé dans la gestion des cas difficiles. A cet égard, la MGI permettrait au système de ne pas s'adapter en évacuant les élèves difficiles vers des mesures particulières. Dufour décrit ainsi la MGI en 2001 :

« MGI : école parallèle. On est content, c'est une petite entreprise qui marche très bien. Il y a beaucoup d'élèves dans les actions, il y a beaucoup d'élèves qui sont repérés, et puis c'est très bien, c'est une petite usine, une petite entreprise qui s'occupe d'eux. Tout le monde est content, les profs sont contents parce qu'on les débarrasse de leurs élèves, je caricature un peu, excusez moi, mais quand même, c'est ça. Et puis tout le monde est content parce qu'on accueille des élèves finalement. » (Dufour)

Pourtant, la MGI est un ensemble de mesures spécifiques pour les publics à problème, mesures presque toutes créées dans le cadre du DIJEN dans les années 1980. Ces mesures sont constituées autour de publics particuliers : élèves sans solution d'affectation, absentéistes, élèves abandonnant en cours d'année, élèves en échec à l'examen. Cette spécificité est d'autant plus accentuée que les solutions proposées reposent sur le travail en petits groupes et l'accompagnement individualisé, c'est-à-dire des formes d'organisation totalement opposées à l'organisation scolaire dominante. La MGI peut donc jouer un rôle de soupape, et, de ce fait, éviter qu'un certain nombre de problèmes soient pris en charge dans les établissements. A l'inverse, pour que la mission d'insertion s'intègre aux établissements, il faudrait que la MGI comme dispositif alternatif disparaisse.

« La MGI pour moi, c'est quelque chose qui ne devrait pas exister. C'est ce qui gère tous les ratés du système, enfin dit très rapidement bien sûr. Tout ce qu'on ne sait pas gérer à l'interne, on met en place une structure ad hoc pour gérer un peu à l'externe. » (Dupont)

Cette dénonciation de la gestion périphérique des problèmes par la MGI est une constante depuis sa mise en place avec la circulaire de 1992.

Les premiers textes, qui insistent sur la responsabilité de tous les acteurs, n'ont pas forcément de prise sur une activité éducative centrée sur l'enseignement et la préparation aux examens, assurée par des enseignants en général peu soucieux d'éplucher les circulaires et notes de service. Dans un travail pionnier sur la MGI, Marie-Laure Bayle-Alpin a réalisé une enquête sur la réception par les professionnels de l'éducation de la circulaire de 1992 sur la

mission d'insertion des établissements scolaires (Bayle-Alpin, 2000), peu de temps après sa parution. Un questionnaire a été administré en 1997 à un échantillon de 843 personnes, dont les deux tiers d'enseignants. A la question « suite à ce texte [la circulaire de mars 1992] avez-vous modifié votre façon de travailler ? » 72 % répondent non. On ne saurait mieux illustrer l'échec de la dimension la plus ambitieuse de la mission générale d'insertion. Celle-ci est, dès le départ, et pour les années qui suivent, d'abord un dispositif spécifique pour une catégorie spécifique d'élèves.

Le rapport de l'inspection générale sur les sorties sans qualification, publié en 2005 (Dubreuil *et al.*, 2005) fait le même constat. La MGI a tendance à être un dispositif autonome, et les établissements sont souvent peu impliqués dans la prévention des sorties sans qualification. En fait, les rapporteurs notent sans véritablement l'analyser le phénomène d'inertie entre le DIJEN (dispositif reposant explicitement sur des mesures spécifiques) et la MGI (mission intégrée à l'ensemble du système éducatif) :

« La problématique des sorties sans qualification s'identifie souvent à l'activité de la MGI dont il convient de rappeler qu'elle ne devrait pas constituer une entité à part, comme l'était le DIJEN, mais une mission intégrée aux établissements scolaires. » (Dubreuil *et al.*, 2005, p. 35)

C'est encore le comportement des établissements qui est en cause dans cette inertie :

« Toutefois, on estime qu'il pourrait exister une certaine tendance à renvoyer un peu trop rapidement vers la MGI des élèves en difficulté d'affectation. Certains chefs d'établissement montrent peu d'empressement à inscrire des élèves en grande difficulté scolaire ce qui accroît les sorties sans qualification. » (*ibidem*, p. 36)

Le rapport du CERC de 2008 (CERC, 2008) reprend ce type de critiques en les reliant au caractère processuel des ruptures scolaires :

« Les ruptures de formation n'arrivent pas comme un coup de tonnerre frappant certains jeunes en fin de scolarité ; le plus souvent, on l'a dit, les difficultés se construisent progressivement dès le primaire ou lors du passage au collège. Le système éducatif ne sait pas assurer correctement le suivi de ces élèves en difficultés grandissantes, ni affecter des moyens à les résoudre autant que possible. Dès lors, la mise en place, en bout de parcours, d'une mission d'insertion risque d'être vouée à l'échec. »

En réalité, les craintes exprimées par les cadres et les critiques formulées par les rapports officiels montrent que la MGI reste fondamentalement ce qu'était le DIJEN dans les années 1980 : un dispositif spécifique.

Deux raisons expliquent selon nous ce phénomène d'inertie. La première est le caractère fonctionnel des dispositifs existants pour l'ensemble du système éducatif. Les mesures MGI permettent de faire face à différents effets de la massification scolaire dans un cadre académique : absence d'affectation à la suite d'un palier d'orientation, échecs aux examens terminaux, abandons en cours de cycle, etc. Comme le reconnaissent les interlocuteurs que j'ai rencontrés, la MGI permet de faire tourner l'ensemble du système, sans trop de transformations internes. La deuxième raison est plus fondamentale encore. L'action de la MGI est définie par un public considéré comme problématique. Définir une action par un public, et non par une action sur des structures, ne peut qu'aboutir à un dispositif spécifique. Les premiers textes officiels de la MGI donnaient à celle-ci une mission concernant tous les élèves, une mission d'ordre structurel, visant à placer l'insertion au même niveau que la réussite académique dans les objectifs assignés à l'école. En réalité, les mesures existantes ne concernent que cette partie du public scolaire qui est considérée comme problématique en termes d'insertion d'un point de vue scolaire, c'est-à-dire les jeunes sans qualification, ou sans diplôme. Pour les autres élèves, la mission d'insertion est réalisée par la convention académique elle-même, par l'obtention du diplôme. Dès le départ en fait, les mesures visent à répondre à un problème, à partir d'une référence normative interne à l'école : la qualification scolaire. Elles s'efforcent de ramener à la qualification ceux et celles qui en ont été exclus (ou qui risquent de l'être).

Un indicateur révèle d'une certaine façon l'abandon de cette ambition, et un certain principe de réalité : c'est le site internet de la MGI au niveau national. En 2005-2008, ce site présente ainsi l'objectif de la MGI :

L'Education nationale, à travers la MGI poursuit « *deux finalités* :

*-réduire le nombre de sorties sans qualification du système éducatif,
-préparer tous les élèves de plus de seize ans à une qualification reconnue en vue
d'une insertion sociale et professionnelle durable. »*

Les objectifs sont déterminés pour l'ensemble du système éducatif, sans définir un public spécifique. Cette présentation traduit bien la conception intégrée et structurelle de

l'action de la MGI, telle qu'elle était conçue à l'origine. Depuis 2008, la première page du site a ainsi transformé la définition de l'action de la MGI :

« Le décrochage scolaire engage la responsabilité de l'École. Il l'engage tout particulièrement quand un jeune quitte le système éducatif à 16 ans sans avoir obtenu de diplôme.

C'est pourquoi le ministère de l'Éducation nationale fait de la lutte contre la rupture scolaire prématurée un axe fort de sa politique éducative. Cet engagement s'est concrétisé par la mise en place d'une mission générale d'insertion (MGI). »

On ne parle plus de « tous les élèves », mais d'un problème (le décrochage scolaire), et d'un public, d'ailleurs curieusement défini de manière très restrictive (le jeune qui quitte l'école à seize ans).

La MGI peut donc être décrite comme dispositif spécifique, même si l'action structurelle était l'objectif de ses créateurs, et bien qu'elle reste le principe justificatif des responsables qui l'animent. Mais, dans la typologie des politiques de traitement du décrochage scolaire présentée dans le chapitre 2, comment situer la MGI sur la dimension temporelle de cette typologie : préventive ou réparatrice ?

I.3 Entre prévention et réparation

Les textes fondateurs de la MGI ne définissent pas l'action de celle-ci comme une action préventive. En effet, la mission d'insertion s'adressant a priori à tous les élèves, l'objectif général n'est pas la prévention d'un risque, mais la réalisation d'un état, l'insertion professionnelle et sociale. Quelques références apparaissent çà et là : la prévention des ruptures en collège dans le programme NouvelleS ChanceS, la prévention de l'exclusion sociale dans la mise en œuvre de la veille éducative en 2002 et l'accord cadre sur l'insertion des jeunes de la même année. L'ensemble de l'action n'est toutefois pas référée à un problème, et il ne convient donc pas de se situer dans le cadre d'une prévention.

Pourtant cette notion est omniprésente dans les présentations actuelles du dispositif comme dans les entretiens réalisés, éventuellement couplée avec l'objectif général d'insertion des jeunes. Dupuy définit ainsi la MGI :

« Mission générale d'insertion, c'est prévenir les sorties sans qualification, (...) mais c'est aussi l'insertion professionnelle. » (Dupuy)

Le site internet de la MGI, dans sa version actualisée en mars 2008, restreint davantage la mission à une action de prévention d'un risque :

« La MGI tient une place essentielle dans la prévention des sorties sans qualification. Son action se situe en amont et en aval de la rupture de formation. »

La mention d'un objectif général d'insertion a disparu depuis, témoignant d'inflexions dans l'orientation donnée au dispositif au niveau national.

Par rapport au point précédent, cette orientation montre une centration de la MGI sur un dispositif spécifique, plutôt qu'une action structurelle. Du coup cette restriction de la MGI, liée à la définition d'un public problématique, amène à privilégier l'action préventive. En effet cette référence à la prévention témoigne d'une conception de l'action publique comme légitime parce que protectrice. Elle vise à prévenir des risques identifiés par une action sur les causes d'un problème social. Cette conception a fortement influencé les politiques sociales dans les années 1980 dans les pays développés, même si sa mise en œuvre reste problématique (Baillergeau, 2007). A l'inverse, agir sur le résultat de ce problème, quand il est avéré, est considéré comme inutile⁵⁶. Le cas du décrochage scolaire illustre bien la nécessité d'une action préventive, en amont, du fait de son caractère de processus :

« Si on veut repérer un décrocheur, c'est pas quand il a décroché, c'est quand il est décrocheur, quand il est en train de ... A ce moment là, c'est dans la classe que ça se passe. Et c'est pas forcément en terminale BEP, c'était peut-être en seconde (...) Il y a le décrochage cognitif, c'est pas que par le présentiel qu'on mesure le décrochage. » (Dupuy)

Il y a donc une conception idéale de l'action : structurelle (« dans la classe »), et préventive (« quand il est en train de »). On a vu que le premier point était assez éloigné de la réalité, et que le caractère spécifique et non structurel de la MGI est aujourd'hui reconnu dans les présentations mêmes de la MGI.

Qu'en est-il de la réalité de cette dimension préventive ? Qu'entend-on par prévention dans le domaine du décrochage scolaire ? Elle peut consister à travailler sur le décrochage cognitif, comme le suggère Dupuy dans l'extrait ci-dessus. Des dispositifs existent (réseaux

⁵⁶ La métaphore médicale, dont est tirée la notion de prévention dans le domaine de l'action publique, est souvent sollicitée pour opposer l'action sur les causes, nécessairement efficace et utile, à celle portant sur les « symptômes », forcément vaine.

d'aide, soutien individualisé dans le premier degré, en collège), mais aucun ne relève de la MGI. La prévention peut consister à repérer les élèves à risque : mais à quel niveau, sur quels critères ? Les catégories retenues pour définir les publics (non affectés, non inscrits, absentéistes, élèves ayant échoué à l'examen, ...) montrent en réalité que, pour les jeunes repérés, la rupture de scolarité est en grande partie consommée.

Une autre conception de la prévention existe, mais elle s'appuie nécessairement sur une approche plus structurelle :

« Ca aurait du être ça la MGI, modifier les pratiques internes, avec une organisation de l'établissement scolaire inclusive, une école inclusive. » (Dufour)

Et Dufour la cite pour déplorer qu'elle soit peu présente en France.

De fait c'est bien une action d'aval qu'exerce la MGI :

« En aval, elle repère les jeunes qui sont sortis depuis moins d'un an avant l'obtention d'un premier niveau de formation, les accueille, les remobilise dans une dynamique de formation et prépare les bases d'une qualification. » (site MGI)

La MGI exerce son action sur un public qui a déjà entamé un processus de rupture. A ce titre, elle est fondamentalement une action curative ou réparatrice. Pour les jeunes concernés, elle leur permet d'abord de conserver un statut scolaire, de ne pas être considéré comme sortant d'un point de vue administratif. On peut à cet égard s'interroger sur la réalité du suivi des mesures pour l'ensemble des jeunes inscrits dans le dispositif MGI. On y reviendra à propos de l'enquête réalisée auprès des jeunes repérés par la MGI de Nantes. Plus fondamentalement, la réparation offerte par le dispositif concerne essentiellement l'accès à la qualification, celle-ci étant considérée comme un préalable à l'insertion. Cet accès peut prendre la forme d'une affectation dans une formation, d'un travail d'orientation pour rechercher une formation, de la préparation d'un diplôme qualifiant. Il y a donc une dimension de raccrochage en formation très importante dans le dispositif. Toutefois ce raccrochage peut également être associé à une première insertion professionnelle, dans le cadre des formations en alternance. Enfin, la MGI vise également à s'inscrire davantage dans le champ spécifique de l'insertion professionnelle, avec l'expérimentation des plates-formes d'accompagnement vers l'emploi (PAE) dans l'académie de Nantes. On peut donc globalement considérer la MGI comme une politique réparatrice spécifique, plutôt dans un compromis académique professionnel : une référence forte au rôle de la certification scolaire couplée à un rapprochement entre école et monde du travail.

II Un périmètre flou

II.1 Conventions et publics

La MGI se structure à partir d'un public problématique. Mais quel est ce public ? En quoi est-il spécifique ? Au fur et à mesure des textes et des actions qui se succèdent, le public considéré comme problématique évolue. Il évolue dans deux dimensions : d'une part un élargissement progressif des critères d'inclusion du public, d'autre part des critères qui se déplacent du marché du travail vers l'école (du « non qualifié » au « non diplômé »). En fait ces deux dimensions sont difficilement séparables. Elles renvoient aux constructions sociales que sont la qualification et le diplôme, l'élargissement du public allant de pair avec une identification de la qualification professionnelle à la certification scolaire. Le public défini par les premières mesures est défini comme « non qualifié ». Il s'élargit progressivement aux sortants du système éducatif sans diplôme, puis aux sortants n'ayant pas achevé un cycle de formation.

Commençons par les non qualifiés. Cette désignation repose sur la nomenclature des qualifications mise en place en France à la fin des années 1960. Le niveau minimum de qualification est le niveau V, correspondant à une formation professionnelle de type CAP ou BEP, que cette formation ait été sanctionnée positivement ou non par un diplôme. Rappelons que les sortants sont les jeunes qui ne se réinscrivent pas dans un établissement d'enseignement dans l'année suivante. Ils sont considérés comme non qualifiés lorsqu'ils quittent l'école après l'enseignement primaire, le premier cycle du second degré, ou la première année d'enseignement professionnel court (CAP ou BEP). Le critère est fondé sur une articulation spécifique des conventions professionnelle et académique de la qualification, propre à la société française. Est qualifié celui qui suit une formation professionnelle jusqu'à son terme, qu'il soit diplômé ou non, ou qui s'engage en formation générale. Le diplôme de l'enseignement professionnel renvoie en partie à une convention académique : il permet de prolonger les études, notamment vers l'enseignement général. En négatif, les non qualifiés sont ceux qui n'accèdent pas à cette formation professionnelle initiale, ou qui l'interrompent en cours de formation. Il est très significatif d'observer que, dans cette configuration, on place au même niveau de qualification les sortants diplômés du second cycle court de l'enseignement professionnel, les sortants non diplômés à ce même niveau, et les sortants du second cycle de l'enseignement général avant la classe terminale. Ce regroupement

hétéroclite montre la forte valorisation de l'enseignement général, qui est censé « qualifier » les personnes, même quand on en sort après une ou deux années d'enseignement seulement. En diminution régulière depuis la fin de la seconde guerre mondiale, les non qualifiés représentent encore 14 % des sortants en 1985. Ils constituent la cible des CIPPA, mis en place à la rentrée 1985.

Mais rapidement, compte tenu de la place de la MGI dans la politique d'insertion, l'action porte sur les sortants qui ont échoué à l'examen, particulièrement nombreux dans l'enseignement professionnel. Ainsi, en 1990, si un tiers des sortants quittent le système éducatif au niveau V, les deux tiers d'entre eux seulement ont un diplôme de ce niveau. Avec les MOREA, l'action de la MGI vise dès lors à redonner une chance de succès à ces élèves, d'abord au niveau V (CAP et BEP), puis rapidement au niveau IV (baccalauréat). Le public devient donc celui des élèves risquant de sortir sans diplôme du système éducatif (ou plus exactement sans diplôme autre que le CFG ou le brevet). Ce public est autrement plus nombreux que le précédent. Même s'il diminue sur la période considérée, il s'agit de 31 % des sortants en 1990, 22 % en 1995. Avec la montée des baccalauréats professionnels dans les années 1990, et l'importance du décrochage en cours de formation, la MGI accueille aussi ces élèves de lycée professionnel diplômés (ils ont nécessairement un BEP), mais ayant interrompu un cycle de formation secondaire avant son terme.

Les textes cités précédemment rappellent à juste titre que les difficultés d'insertion ne concernent pas que les non diplômés. Comme l'exprime l'auteur de la circulaire de 1992 :

« on néglige ainsi une part essentielle du devoir envers les élèves : accompagner ceux qui réussissent et qui abordent la phase difficile de l'entrée dans la vie active. »

Le public aurait pu donc être défini par les difficultés d'insertion, et non l'absence de certification. Pourtant le repérage des bénéficiaires de la MGI ne s'est pas déterminé sur ce critère (si on excepte la pratique récente des plates-formes d'accompagnement vers l'emploi). Le critère est fondamentalement celui de la non certification, quelle qu'en soit la raison (abandon, non affectation ou échec à l'examen).

Avec la loi quinquennale de 1993, une autre approche était encore possible : le critère de la formation professionnelle comme condition préalable à la sortie du système éducatif. Sur ce critère, un sortant muni d'un baccalauréat général mais ne poursuivant pas d'études supérieures relève d'une action de qualification. Plus généralement une mission d'insertion peut s'adresser à l'ensemble des sortants de l'enseignement supérieur sans diplôme. Là

encore, le pas ne sera pas franchi, le baccalauréat étant considéré comme une qualification minimale. On a bien là une acception scolaire de la qualification, ou, pour le moins, une conception sociale de celle-ci (un diplôme du type bac pouvant sanctionner des qualifications dites « sociales »). En tout état de cause, la norme retenue se fonde essentiellement sur une convention académique.

Cette catégorisation conventionnelle du public ne cache-t-elle pas une caractérisation plus sociologique ? L'évaluation réalisée sur les Pays de la Loire donne quelques éléments de réponse, qui sont exposés dans le chapitre suivant. Toutefois les responsables en charge de la MGI ont également des représentations du public MGI, pas toujours concordantes. Le public est caractérisé par des profils scolaires et sociologiques, plus ou moins marqués et homogènes. Pour Dufour, la caractérisation globale par l'origine populaire et la scolarité en voie professionnelle suffit pour décrire le public.

« Les décrocheurs, massivement, ils viennent des lycées professionnels. (...) Au niveau sociologique c'est quand même les caractéristiques qu'on retrouve dans les milieux très défavorisés, des milieux pauvres » (Dufour)

On retrouve toutefois plusieurs descriptions relevant une hétérogénéité, réduite généralement à deux catégories, comme dans l'extrait suivant.

« Le public type je dirais c'est d'une part des élèves qui ont des difficultés scolaires variées, globalement qui viennent de milieux défavorisés. Défavorisés j'entends à la fois socialement, et intellectuellement. On assiste à une exclusion de plus en plus grande. (...) De l'autre côté, on a des élèves socialement pas défavorisés, souvent avec des problèmes psy, avec des fonctions sociales parfois élevées pour les parents, avec des jeunes qui finalement soit aspirent pas à ça, à être comme leurs parents, ou en tous cas ils veulent faire autre chose que des études, soit pour eux le poids est trop lourd à porter. (...) C'est-à-dire que les premiers dont on parlait, en classe ou dans un établissement ils font du bruit, ils sont facilement repérables et assez rapidement. L'autre public ne fait pas forcément de bruit. Finalement ils dérangent pas grand monde. » (Dubois)

Cette diversité peut aussi relever des besoins des jeunes :

« Le public MGI, (...) c'est très diversifié. Ça peut être des jeunes qui peuvent avoir à un moment donné des difficultés dans leur parcours, à un moment, bon, et donc qui ont besoin d'être remis en selle, je dirais, pour lesquels le passage par les structures adaptées leur permet soit de mieux appréhender leur projet, soit à les aider à revenir d'une manière plus

positive dans le système scolaire, et puis il y en a d'autres qui sont en plus grande difficulté, en difficulté récurrente, et pour lesquels effectivement (...) il faut imaginer un passage par des mesures plus spécifiques, dans la mesure où à la fois, le système scolaire classique, je dirais, tel qu'il existe ne paraît pas adapté (...), et où ...semble-t-il s'ils restaient dans ce système là, ils auraient encore plus de difficultés à aller vers la qualification. » (Durand)

Enfin le public peut être décrit en termes de flux problématiques, changeant en fonction de l'évolution des réponses apportées à cette gestion des flux. Pour Dupuy, par exemple, les réponses apportées à l'orientation des élèves à l'issue des SEGPA ne sont pas pleinement satisfaisantes, parce que déplaçant le problème. Si changement de public il y a, c'est par un simple effet de report :

« (...) la problématique s'est décalée. C'est-à-dire qu'avant la MGI, elle était post-collège, je veux dire on s'occupait des élèves de SEGPA qui sortaient. (...) Or l'académie, et puis les politiques nationales en fait aussi, a développé des CAP d'insertion. Donc, ces jeunes SEGPA avaient tous une orientation prioritaire. (...) De manière générale, on a de moins en moins d'élèves qui sortent de troisième générale sans solution. Donc on pourrait dire qu'on a de moins en moins d'effectifs. Or, on a de plus en plus d'effectifs. Pourquoi ? Parce que ces élèves ils sont quand même affectés, et on va les retrouver en décrocheurs après. (...) si on regarde nos décrocheurs, ce sont nos élèves de SEGPA qu'on avait avant, mais on les a en décrocheurs de CAP. » (Dupuy)

Il semble donc que l'activité de la MGI se centre davantage sur les élèves en rupture de formation au niveau du lycée professionnel, voire du lycée général et technologique : *« on a de plus en plus de décrocheurs de lycée général et technologique, de première, de seconde ».* (Dupuy).

C'est donc malgré tout de façon scolaire que sont caractérisés les publics. Cette caractérisation traduit bien un mouvement de scolarisation du problème social que constitue le décrochage scolaire. Le problème est perçu globalement comme une rupture par rapport à une convention professionnelle (le système doit assurer l'insertion de tous les élèves), et/ou une convention universaliste (il doit assurer une formation générale de base pour tous). Toutefois le critère de diplôme retenu comme norme minimale, en y incluant le baccalauréat général, éloigne quelque peu d'une convention professionnelle. Il y a là une source de tension, entre un objectif général clairement orienté par une convention professionnelle (l'insertion), et une convention universaliste pour laquelle tous les élèves doivent avoir une formation générale.

La façon dont la MGI aborde la difficulté scolaire la situe dans l'ensemble plus vaste des politiques d'insertion. Mais quelle place peut-elle y tenir ?

II.2 MGI et politique d'insertion

La politique d'insertion renvoie à une pluralité d'acteurs institutionnels, dont le domaine d'intervention est plus ou moins spécifique et dont la légitimité renvoie à une construction historique. Mise en place dès la fin des années 1970 quand le chômage des jeunes commence à devenir un problème public, la politique d'insertion a pris une ampleur considérable en France (voir chapitre 8).

Dès le départ, il semble que cette politique s'organise autour de pôles spécifiques, selon les publics ciblés d'une part, et selon les objectifs intermédiaires poursuivis d'autre part. En effet les publics, s'ils ont en commun une faiblesse ou une absence de qualification scolaire, sont dans des positions très inégales dans le processus d'insertion et, de fait, relèvent de mesures différentes, organisées à partir d'objectifs spécifiques : reconstruire des repères sociaux, améliorer le niveau de qualification, favoriser l'accès à l'emploi, etc. Ainsi la recherche dirigée par Claude Dubar sur le "dispositif 16-18 ans" mis en place au début des années 1980 montre notamment que, à l'intérieur de ce dispositif, une dimension scolaire se constitue tant en termes de mesures que de public cible. Elle se place alors comme intermédiaire entre intervention sociale, destinée au public le plus démuné, et action de qualification professionnelle pour les jeunes les plus proches de l'emploi (Dubar, 1987). D'une manière générale, les analyses des politiques d'insertion ont mis en évidence la constitution d'un champ éducatif dans le référentiel de la politique d'insertion en France (Wuhl, 1998 et pour les comparaisons internationales, Ryan, 2001), ce qui est congruent avec l'importance donnée à la certification dans l'accès à l'emploi. L'action de la MGI, menée par le ministère de l'Éducation nationale, se rapporte assez clairement à ce champ éducatif. Compte tenu du modèle dans lequel elle s'inscrit, sa mission essentielle est d'assurer à ceux qui en sont dépourvus l'accès à la certification.

Se pose alors le problème de la coordination avec les autres acteurs de cette politique. Ces derniers sont essentiellement les opérateurs dépendant du service public de l'emploi (réseau des Missions locales et PAIO, ANPE et ASSEDIC, puis, depuis 2009, Pôle emploi), et la Région, du fait des ses compétences dans les domaines de la formation professionnelle et

de la formation continue, et de son rôle de financeur pour certains opérateurs (Mission locales en particulier). Ces autres acteurs relèvent de ce que Simon Wuhl appelle les pôles économique et d'utilité collective (Wuhl, 1998). Ce dernier s'est structuré autour des actions destinées à insérer des publics spécifiques, sur des activités considérées comme étant d'utilité collective et relativement protégées de la concurrence. Elles ont suscité de nombreuses formes d'emplois aidés, des Travaux d'utilité collective dans les années 1980 aux Contrats d'accompagnement vers l'emploi dans les années 2000. L'utilité collective sert aussi de principe pour une partie de ce qu'on appelle l'insertion par l'activité économique, avec notamment les chantiers d'insertion. Le pôle économique est la partie des politiques d'insertion qui vise à favoriser l'accès aux emplois ordinaires et au secteur marchand, notamment par les formations en alternance sous contrat de travail. On peut y inclure également les pratiques de prospection en entreprise et d'accompagnement des personnes en situation de travail ordinaire, du type IOD (Intervention sur l'offre et la demande) (Castra, 2003).

On l'a évoqué dans le chapitre précédent, la multiplicité des acteurs dans ce domaine a incité les pouvoirs publics à mettre en œuvre une coordination entre les structures concernées : Délégation interministérielle à l'insertion des jeunes (1983), accords-cadres sur l'insertion des jeunes (1996 et 2002) définissant les rôles respectifs des uns et des autres. Toutefois il semble que cette mise en cohérence reste en partie lettre morte si on en croit les rapports sur les sorties non qualifiés ou non diplômés (Dubreuil *et al.*, 2005 ; CERC, 2008).

Qu'en est-il du point de vue des cadres de la MGI ?

Au niveau d'une académie, il semble que cette coordination soit la condition même de la réalisation d'une véritable politique d'insertion :

« (...) l'essentiel d'un travail comme la MGI, c'est un travail de partenariat. C'est-à-dire que c'est pas l'Education nationale pour elle-même. C'est l'Education nationale, dans un territoire, la Région, et surtout d'autres réseaux que le notre. PAIO, Mission locales, plein de gens interviennent. (...) Les orientations propres de notre ministère, oui, elles sont importantes, il faut avoir une volonté politique pour s'intéresser au sujet. Mais l'essentiel c'est comment on a une politique active sur un territoire, tournée vers les autres. Et donc ça dépend aussi de ce que font les autres. On est en négociation constante, (...) » (Dupont)

Des lieux, des structures existent pour assurer les échanges entre partenaires : ce sont les Groupements d'intérêt public (GIP) constitués pour gérer tel ou tel dispositif. Ainsi la

MGI de l'académie de Nantes relève d'un GIP FCIP (Formation continue et insertion professionnelle), présidé par le Recteur, mais où sont représentées la Région et la Direction régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle. La Région procède de la même manière, avec la mise en place d'un GIP pour la gestion du CARIF-OREF (Centre d'animation et de ressources d'informations sur la formation - Observatoire régional sur l'emploi et la formation), où siègent des représentants des différentes administrations d'Etat en charge de la formation et de l'emploi (Ministère de l'Education nationale, Ministère du Travail, Ministère de l'Agriculture).

Le rectorat a par ailleurs expérimenté une structure commune entre les services de l'Education nationale, le service public de l'emploi et la Région. Il s'agit des Plates-formes d'accompagnement vers l'emploi (PAE), créées d'abord en Loire-Atlantique en 2006, puis étendues à l'ensemble de l'académie en 2006-2007. Ces structures proposent un accompagnement pendant 6 mois auprès des sortants du système éducatif, diplômés ou non, mais susceptibles de connaître des difficultés d'insertion. Concrètement, il s'agit des sortants au niveau V, ou à niveau inférieur. La structure prolonge le dispositif MGI, et se trouve sous la même responsabilité hiérarchique que celui-ci (chef du SAIO, et coordonnateur académique commun). L'originalité de la démarche est d'assurer une continuité dans l'accompagnement et d'éviter les ruptures de prise en charge entre l'Education nationale et le service public de l'emploi. Les PAE font l'objet d'une forte communication et sont présentées comme une priorité de la politique éducative de l'académie :

« Le projet-phare qu'on a initié, c'est les plates-formes d'accompagnement vers l'emploi, (...) » (Dupont)

Il est clairement conçu dans une perspective de rapprochement entre système scolaire et système productif, voire dans une conception économique de l'insertion. La description qu'en donne Dupuy n'est pas très éloignée des pratiques dites intrusives dans les actions d'insertion :

« (...) c'est aussi, les PAE, un rapprochement avec le monde économique, (...) là on est dans une autre relation, parce qu'on les prospecte, (...) , pour vendre de la formation. Nous c'est pour vendre notre philosophie des plates formes d'accompagnement vers l'emploi. Et c'est assez intéressant parce que, comment, pour les entreprises, elles identifient maintenant un interlocuteur, (...) Et puis, l'employeur, s'il dit, moi j'ai besoin de quelqu'un qui serait plutôt dans ce domaine là, la plate forme va pouvoir traduire en termes de diplômes, où il faut aller, et essayer de voir s'il y a des élèves de ce diplôme là. » (Dupuy)

L'orientation donnée à l'action de la MGI dans l'académie de Nantes va donc clairement dans le sens d'une convention professionnelle.

Mais l'entrée de la MGI dans une politique où interviennent déjà des structures parfois anciennes, dotées d'une expérience et porteuses de cultures professionnelles propres n'est pas sans poser problème. La multiplicité même des opérateurs peut être source de difficulté :

« Dès qu'on passe sur le terrain de l'insertion professionnelle, donc la sortie du dispositif, on trouve plein d'opérateurs, que déjà on a du mal à repérer. Mais bon c'est évidemment les querelles de territoires, (...) » (Dupont) « Chacun a sa sphère, son pré carré. » (Durand)

Derrière cette querelle de territoires, il y a des phénomènes de concurrence, notamment sur les financements. Ainsi, les Missions locales n'ont-elles pas vu tout de suite d'un bon œil la création des PAE, dans un contexte qui, pour elles, étaient celui de coupes budgétaires au niveau national :

« C'est vrai qu'au début, les Missions locales ont semble-t-il regardé ça comme, oui, quelque chose qui pouvait entrer en concurrence avec elles, quoi. (...) Il semblerait que la direction des services du ministère du travail ait changé un peu sa position par rapport à elles, en particulier en termes de financement et tout ça. Du coup forcément dans ces cas là on se crispe un peu quoi. » (Durand)

Dans un ensemble complexe où les compétences propres de chaque structure sont mises en avant pour maintenir leur position, les cadres de la MGI affirment la spécificité de leur structure à partir de la problématique du décrochage scolaire. Cette spécificité est affirmée comme monopole :

« la MGI quand on est sur les difficultés du décrochage, nous ne sommes pas contestés comme opérateur Education nationale. C'est normal, nous sommes les seuls opérateurs. » (Dupont)

Du coup ce positionnement renforce une action orientée vers le retour en formation, voire le maintien du statut scolaire pour les jeunes en décrochage :

« Mais attention, pour nous un décrocheur, l'objectif c'est de le raccrocher. Et s'il va dans un autre réseau, il a extrêmement peu de chances de retourner à l'école. Si nos

partenaires s'occupent du décrochage, alors les décrocheurs ne sont plus des scolaires. »
(Dupuy)

Ainsi, malgré une orientation volontariste vers une action d'insertion, à travers notamment l'expérimentation des PAE, la MGI est avant tout un dispositif de traitement du décrochage scolaire. A cet égard, elle constitue une part importante du pôle formation des politiques d'insertion. Cette part est-elle vraiment reconnue ?

II.3 Une faible visibilité

Un problème inattendu s'est présenté au moment de la première enquête téléphonique auprès des jeunes passés par la MGI. Non seulement de nombreux jeunes ne connaissaient pas le sigle MGI - les responsables du dispositif nous avaient mis en garde-, mais, plus étonnant encore, un certain nombre de jeunes inscrits à une mesure ignoraient même qu'ils avaient été l'objet d'une mesure particulière. Il s'agit en particulier des mesures d'accompagnement ou d'accueil. A l'inverse, les élèves passés par des mesures plus structurées, du type CIPPA ou MOREA identifiaient bien et la mesure, et le dispositif. Les entretiens ont pu apporter des éclaircissements sur ce problème. Tout d'abord, l'orientation vers une mesure se réalise souvent sans véritable implication de l'élève lui-même, et résulte plutôt d'une prise en charge par la famille, ou par l'établissement. Ainsi pour Louis :

« - Est-ce que vous pouvez me dire comment ça s'est passé ? ...

- Il me semble que c'est ma mère qui a pris contact. Avec mon professeur principal, pour faire quelque chose. Mais si on me demande comment ils ont fait, alors, ...

- Oui, c'est plutôt votre entourage et les enseignants ...

- Voilà. »

Ou encore pour Melissa :

« - Et qui t'as orienté vers la MGI ?

- Alors ça je sais plus...je crois que c'est une assistante sociale...d'une des mairies. Vu que je savais pas trop quoi faire, c'est elle qui m'a dit d'aller là bas.

- C'est toi qui as fait la démarche d'aller la voir ?

- *Ben vu que je savais pas trop quoi faire, c'est moi qui ai appelé l'assistante sociale...enfin c'est moi...c'est mes parents en fait. »*

Le dispositif n'est pas non plus vraiment identifié, ni même la mesure. L'expérience est ramenée à une personne (en fait la coordonnatrice de mesure), comme dans le cas de Florian :

« - *C'est le CIO qui t'as mis en contact avec la MGI ?*

- *Avec Mme G. en fait. On a fait comme si c'était une inscription donc c'était comme si j'étais inscrit là-bas pour faire des stages en entreprise. »*

L'établissement support de la mesure est vu ici comme un établissement fictif (« *on a fait comme si* ») permettant de faire des stages. La MGI peut être confondue dans l'ensemble des dispositifs de la politique d'insertion, sans que de véritables différences soit faites sur ce qu'apporte telle ou telle structure, comme dans le cas de Matthieu, pour qui MGI ou Mission locale, c'est la même chose :

« *eh, que ça soit la MGI, ben bon, moi j'étais mineur à l'époque, (...). C'était : on venait, on te faisait passer un entretien bateau, tu repartais, t'avais un rendez vous dans le mois ou dans les deux mois à la Mission locale, parce qu'il y a la Mission locale d'insertion aussi. »*

Enfin, l'accès à la MGI peut être indirect, et passer par des circuits complexes où interviennent des acteurs aux missions différentes, et notamment la Mission locale, en général mieux identifiée. Dans le cas de Delphine ce passage par la Mission locale résulte même d'une orientation de la part d'un CIO (donc d'un service de l'Education nationale), pour revenir *in fine* à la MGI dans le cadre d'un MOREA :

« *Moi j'ai eu deux échecs consécutifs au bac. Donc, par la suite, j'étais un peu perdue, je voyais pas du tout comment j'allais faire, je voulais arrêter même. Et donc je suis allée voir la conseillère CIO, donc ici à R., qui elle m'a orienté vers l'antenne Campus, à Nantes, donc la Mission locale en fait, et eux ben j'ai eu un entretien et puis elle m'a parlé du MOREA puisque je connaissais pas du tout le MOREA » (Delphine).*

On peut donc considérer que le dispositif est peu visible par ceux-là même qui sont susceptibles d'en bénéficier. De même, il est probablement peu connu des personnels de l'Education nationale, mais il faudrait faire une recherche plus approfondie pour tirer des

conclusions à ce sujet. En tous cas, les cadres de la MGI ont conscience de cette faible visibilité, obstacle à une reconnaissance de l'action en interne.

«- Et en termes de reconnaissance, l'action que vous menez ici, est ce que vous estimez qu'elle est reconnue, par les autres acteurs de l'Education nationale, les chefs d'établissement, ... (...)

- On existe, ils le savent ou pas. La majorité ce sont ceux qui ne nous connaissent pas, quand même. Les enseignants nous connaissent assez peu, les chefs d'établissement sont pas forcément au courant, ...

- Ah oui ?

- Oui, ça arrive. De moins en moins je pense parce qu'il y a un travail de fait dans ce sens là, bon, mais il y en a certains, ils ont entendu parler de la MGI, mais savoir ce qu'on fait, ... je crois que c'est très loin pour eux. » (Dubois)

« Il y a trop d'endroits où la MGI n'est pas connue en tant que telle. (...) Des salles de prof qui méconnaissent totalement l'action de la MGI à moins d'y avoir travaillé. » (Dupuy)

Cependant, cette faible visibilité résulte d'un choix explicite de ne pas présenter la MGI comme un dispositif de remédiation, de ne pas encourager son utilisation pour résoudre les problèmes au niveau des établissements. En ce sens, les responsables considèrent que l'école doit être son propre recours, selon l'expression du programme NouvelleS ChanceS. En d'autres termes, cette faible visibilité traduit le choix de faire de la MGI une action structurelle, dans l'ensemble des établissements, sans qu'elle soit nécessairement associée à un dispositif particulier. C'est ce qu'exprime par exemple Dupont :

« Il faut que le point d'entrée du jeune, ce soit son établissement scolaire. Il faut qu'il trouve dans l'établissement scolaire des correspondants qui soient capables de le guider. L'idée n'est pas non plus de construire des superstructures partout. Il y a quand même des tas d'acteurs dans les établissements scolaires qui doivent être en capacité de ... On a déjà des CIO, on a déjà des CPE, on a des chefs de travaux, des profs principaux. Tout ce réseau là, il faut qu'il prenne sens dans les difficultés que peuvent rencontrer les jeunes, soit dans leur parcours scolaire, soit dans leur insertion professionnelle. » (Dupont)

Mais il y a une contradiction interne dans ce positionnement. Définir l'action par un problème (le décrochage scolaire), et par un public en difficulté ne peut conduire, on l'a vu plus haut, qu'à des actions spécifiques. Rendre peu visibles ces actions spécifiques sous le

motif d'en faire une action structurelle sur l'ensemble du système ne peut avoir qu'un effet : leur marginalisation, et un volume d'activité nettement inférieur au problème tel qu'il se pose en réalité. Ce volume d'activité correspondant à un niveau de coût donné, il est possible qu'un équilibre de sous activité s'installe, pour ne pas entraîner une croissance des dépenses. Le non recours à la MGI, dont on va voir qu'il est très important, trouve certainement une de ses origines dans cette contradiction interne.

Un effet pervers de cette situation est que le volume d'activité de la MGI dépend non pas de l'ampleur du problème, mais de sa reconnaissance par les acteurs du système. Ainsi, une variation d'activité de la MGI est-elle difficile à interpréter : elle peut traduire les variations de l'étendue du décrochage, mais elle peut également trouver son origine dans l'évolution du repérage. Ainsi, à propos d'une augmentation de l'activité de la MGI de 2003 à 2004, Dupuy répond :

« - *Donc il y a un problème croissant du décrochage, (...) ?*

- *Soit il est croissant, soit notre repérage est meilleur. Notre visibilité à nous, en interne, elle est meilleure. »*

Ainsi, la reconnaissance du dispositif est-elle une condition à son utilisation effective par le public cible. Or il semble que, par rapport à l'ampleur des sorties sans diplômes en France, l'activité de la MGI soit insuffisante. Un non recours important affecte le principal dispositif de traitement du décrochage scolaire en France

II.4 Un non recours problématique

Ce n'est que récemment que le problème du non recours aux services publics a fait l'objet de recherches en France (Warin *et al.*, 2002 ; Hamel, 2006). Cette problématique a permis de sortir de la fausse évidence selon laquelle un service de l'Etat ne devait être évalué qu'au regard du public ayant recours à ce service. On peut concevoir qu'une action publique n'atteigne pas tout ou partie de la population pourtant éligible à cette action. Ce non recours peut être imputé à plusieurs causes, qu'on peut regrouper en deux grandes catégories (Warin, 2003). Une première série de causes se rapporte aux comportements des personnes qui n'utilisent pas les services publics. Le recours peut en effet comporter un coût psychologique ou social important, par exemple à travers l'effet de stigmatisation qu'il induit. Ou encore, le

non recours peut provenir du refus des normes véhiculées par le service public. Une seconde série de causes expliquent le non recours par les institutions elles-mêmes. Elles peuvent par exemple discriminer les populations, et n'accorder des prestations qu'à une partie du public, sur la base d'opérations de jugement en situation, au niveau local. Le service fourni peut également être difficilement accessible, soit à travers des procédures administratives complexes, ou par insuffisance de couverture territoriale.

Le décrochage scolaire peut à cet égard être considéré comme une forme, parmi d'autres, de non recours à l'enseignement de service public. C'est le point de vue adopté par Yves Dutercq, dans le cadre d'une enquête exploratoire dirigée par Philippe Warin sur le non recours aux services publics (Warin *et al.*, 2002 ; Dutercq, 2001, 2002). Dans ce travail, le non recours à l'enseignement de service public est défini de la même manière que le décrochage scolaire dans cette thèse, comme « *point de rupture avec ce qui est admis comme étant un scolarité normale* » (Warin *et al.*, p. 10). L'abandon de scolarité correspond à deux niveaux de non recours. Un premier niveau est celui des élèves pris en charge par des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire. Toutefois, cette prise en charge aboutit rarement à un retour en scolarité ordinaire. Un deuxième niveau est celui des élèves qui n'intègrent pas ces dispositifs, soit par inexistence d'une offre locale, soit en se référant à l'absence de motivation des élèves à revenir en formation, ce qui place l'explication du non recours sur le registre comportemental.

Si on transpose la notion de non-recours dans le cadre de la MGI, différents niveaux sont à distinguer. Quand les jeunes repérés par la MGI ont un entretien de situation, ils peuvent se voir proposer des mesures pour répondre à leur problème. Ils peuvent également ne pas suivre les propositions faites, soit parce qu'ils ont d'autres solutions, ou encore parce que la mesure proposée ne leur convient pas. Le premier cas est limité par rapport à la situation de non recours : la solution trouvée par le jeune et/ou sa famille peut très bien relever d'un rattachement scolaire en établissement ordinaire, sans nécessairement passer par la MGI. Mais une autre situation est envisageable, c'est qu'on ne leur propose aucune solution. En tout état de cause, pour les jeunes repérés, on a deux types de non recours assez bien identifiés : l'absence de proposition par l'institution, ou le refus par le jeune d'une solution proposée. On a pu mesurer l'importance de ce type de non recours dans l'enquête menée auprès de jeunes repérés par la MGI de l'académie de Nantes. Parmi ces jeunes, un certain nombre n'ont pas suivi de mesures, ou n'ont bénéficié que de plusieurs entretiens avec un conseiller

d'orientation psychologue ou un coordonnateur de mesure. A ceux-là, la question suivante était posée :

« *Pourquoi n'avez-vous pas suivi un dispositif MGI ?* »

Tableau 10 : motifs de non recours au dispositif MGI

Pourquoi n'avez-vous pas suivi de dispositif MGI	
?	
On ne me l'a pas proposé	30,9
J'avais d'autres solutions	40,3
La mesure ne me convenait pas	28,7
TOTAL	100

N= 414

Les réponses sont données dans le tableau 10. Elles montrent que près de 60 % des jeunes n'ayant pas suivi de mesures étaient dans une situation de non recours (les 40 % restant n'ayant pas eu besoin de dispositif particulier). Rapporté à l'ensemble de l'échantillon interrogé (N=1501), ce sont 16,5 % des jeunes repérés qui se sont trouvés sans mesure, faute de proposition (8,5 %) ou de mesure correspondant à leur besoin (8 %). Les entretiens donnent deux exemples de ces situations. Pour Matthieu, la solution proposée ne convenait pas, alors que lui-même se trouvait dans un contexte de rupture scolaire et familiale. Il porte un jugement négatif sur l'accueil, mais également sur sa motivation à s'inscrire dans un processus de rattachement :

« *Je crois à l'époque, ça avait du être à B. que j'avais été, y a un truc d'entretien à B. J'ai vu une conseillère. Ca ne m'avait pas apporté grand-chose.. (...) Est-ce qu'y avait une création de projet, d'accompagnement ? Certainement pas. Faut déjà que les gens soient motivés pour aller là dedans, sinon ça ne sert à rien.* » (Matthieu)

Quant à Rémi, c'est sa situation vis-à-vis de l'institution scolaire qui entraîne une non-prise en charge. Après un échec au baccalauréat, il avait le droit de redoubler, mais ce n'était pas envisageable du point de vue familial :

« - *C'était pas envisageable de redoubler, de le repasser ? [le baccalauréat]*

- *Ma mère l'aurait pas accepté. J'aurais été à la porte directement. C'était clair, net et précis. C'était les Chantiers de l'Atlantique ou ... Non c'était pas possible. (...)*

- *Et un dispositif de type MOREA, ça vous a pas été proposé ?*

(...)

- *Non, je vous dis mes professeurs ne me l'ont pas dit.*

- *Et le CIO ?*

- *Non plus. » (Rémi)*

Rémi se trouve ainsi dans une situation où il n'a pas droit en principe au MOREA, réservé aux élèves qui ont épuisé les possibilités de redoublement, sans pouvoir non plus compter sur une scolarité ordinaire en lycée. Et pourtant il faisait partie des élèves repérés par la MGI.

Or, à un autre niveau, le non recours est l'absence même de repérage par la MGI. Rappelons que la MGI a pour mission de prévenir les sorties sans diplôme, le critère étant une certification minimale de niveau V. On a vu dans le chapitre 3 que le nombre de jeunes repérés par la MGI se situait entre 55 000 et 75 000 personnes par an dans la première moitié des années 2000. Or une partie de ces jeunes va finalement accéder à un diplôme. Notre estimation sur trois cohortes de jeunes repérés par la MGI de l'académie de Nantes est qu'environ la moitié des jeunes restent dans le système éducatif (y compris apprentissage) après avoir été repérés par la MGI, et en sortent avec un diplôme de fin de second cycle. Si on extrapole ce résultat au niveau national, entre 27 500 et 37 500 jeunes sortant sans diplôme seraient repérés. Or ce sont environ 130 000 jeunes par an qui sortent sans diplôme, sur la base des renseignements fournis par les enquêtes emploi (DEPP, 2008). Le non recours à la MGI atteint donc 70 à 80 % des sortants non diplômés ! Compte tenu de la faiblesse numérique de la prise en charge par les établissements expérimentaux, on peut donc considérer que la grande majorité des jeunes en décrochage échappent à tout dispositif visant un raccrochage en formation. Ce qui ne signifie pas l'absence de prise en charge par des actions publiques. Au contraire, la grande majorité des jeunes non diplômés passe par les dispositifs des politiques d'insertion pendant les premières années qui suivent la sortie du système éducatif (Gasquet et Roux, 2006). Il s'agit essentiellement des emplois aidés et des mesures d'accompagnement. Mais, du côté du pôle éducatif des politiques d'insertion que représente la MGI, une grande partie du public cible échappe à tout repérage.

L'explication qui en est donnée par les cadres de la MGI de l'académie de Nantes met systématiquement en cause le comportement des équipes éducatives et des chefs d'établissement. Si les décrocheurs ne sont pas repérés, c'est à cause de l'absence de suivi systématique des élèves à leur sortie de l'établissement. L'ensemble des sorties est indifférencié, qu'il s'agisse de déménagements, de réorientations, de passage dans un cycle supérieur ou de décrochage. Cette absence de suivi est imputée à une faible mobilisation :

« Il n'y a pas une mobilisation des établissements pour suivre les élèves, je veux dire des établissements d'origine. Donc on perd leur trace. » (Dufour)

Si on veut éviter les généralisations, on considère pour le moins que cette mobilisation est inégale :

« L'acteur clé c'est quand même l'établissement. Selon déjà l'implication notamment du chef d'établissement, l'impulsion qui est menée dans l'établissement pour mener cette action, et faire ce recensement, on a des résultats différents. » (Durand)

La faiblesse de la mobilisation s'explique par la lourdeur de la tâche à effectuer, et l'absence d'outils partagés pour mener à bien un suivi :

« il faut qu'il [l'établissement] regarde tous les élèves qui sont plus là, dans ceux-là, tous ceux qui ont une solution, et dans ceux qui ont pas de solution, ceux qui ont pas envie d'être aidés, et ceux qui ont envie d'être aidés. C'est énorme. Pour un établissement scolaire, pour une cité scolaire, c'est 400 élèves. » (Dupuy)

Plus généralement, cette insuffisance d'implication révèle la relation particulière des établissements avec leurs élèves :

« Moi j'ai le sentiment que les établissements se sentent investis d'une mission, parce que l'élève est inscrit chez eux. Là, on a le sentiment que c'est leur élève. (...)Par contre, à partir du moment où l'élève a quitté, c'est terminé. C'est plus leur élève, donc il y a plus cet investissement, qui a pu y avoir au moment t, où l'élève était chez eux. Pour moi la difficulté du recensement, c'était ça. » (Dubois)

On a au total une explication institutionnelle du non recours. Ce n'est pas tant le comportement de l'élève qui est mis en cause que celui du proviseur ou du principal. Il est cependant probable que des explications soient également à trouver auprès des élèves. Toutefois les cadres insistent sur la dimension institutionnelle, parce qu'ils peuvent agir sur

celle-ci et imposer leur pouvoir d'expertise, notamment avec la mise en place de procédures de repérage.

C'est dans cette direction que la lutte contre le non recours est engagée. Mais à quel moment peut-on repérer le décrochage ? Au fond, le repérage du décrochage scolaire peut s'effectuer à trois niveaux, avant, pendant et après.

Le dernier est le plus simple à effectuer, c'est celui qui est constitué par les enquêtes statistiques sur les jeunes sortants du système éducatif et à partir duquel on peut estimer le nombre de non diplômés. Il sert d'indicateur global pour évaluer l'ensemble de la politique éducative, mais ne peut pas constituer une base pour une action de raccrochage, les jeunes étant déjà sur le marché du travail.

Le premier niveau, avant le décrochage, est le plus difficile à réaliser. Il suppose la détermination d'une population à risque, qui peut constituer la cible d'une politique de prévention. Cette approche par les facteurs de risque est largement reconnue aux Etats-Unis et au Canada, comme on l'a vu dans le chapitre 7. Elle inspire des méthodologies de repérages à partir de questionnaires. L'Institut National de l'Etude du Travail et de l'Orientation Professionnelle (INETOP) a ainsi adapté et diffusé un questionnaire intitulé LYCAM (« Le Lycée, ça m'intéresse »), expérimenté par des MGI et des établissements de plusieurs académies. Testé sur 7 lycées professionnels en 2000, il donne une estimation de 10 % de la population susceptible de devenir des « décrocheurs ». Toutefois, son pouvoir de prédiction n'est que de 40 % du décrochage réel (Dutercq, 2002).

Le niveau intermédiaire, « pendant », consiste à appréhender le dénombrement du décrochage en réalisant un recensement en temps réel. Le problème que pose ce recensement est surtout celui du partage des données entre établissements, et entre différents acteurs du système éducatif. En effet, un élève quittant un établissement de l'Education nationale en cours d'année ou à l'issue d'une année non terminale n'est pas forcément en situation de décrochage. Il peut s'inscrire dans un autre établissement, il peut passer dans un autre réseau d'enseignement (enseignement privé, enseignement agricole, apprentissage). Il est donc difficile de repérer les jeunes en décrochage parmi l'ensemble des sortants. Un chef d'établissement ne connaît pas non plus l'éventuelle prise en charge par un organisme (association, service public, etc.) en cas de décrochage. Pour traiter ce problème de repérage, les établissements de l'académie de Nantes expérimentent un nouvel outil depuis la rentrée 2008. Intitulé JASMIN (Jeunes de l'académie suivis par la Mission d'insertion de Nantes), c'est un logiciel spécialement dédié au suivi des élèves sortant (ou risquant de sortir) des

établissements d'enseignement. Il permet à chaque établissement d'informer un risque de sortie, et de recevoir une éventuelle information d'accueil par un autre établissement ou toute autre structure. A partir d'une première expérimentation en interne pour les établissements de l'Education nationale de l'académie de Nantes, la connexion doit être élargie aux autres acteurs des Pays de la Loire en charge de l'insertion des jeunes à partir de l'année scolaire 2009-2010 : le ministère de l'agriculture, les établissements d'enseignement privé sous contrat, la région au titre de l'apprentissage, la protection judiciaire de la jeunesse et enfin le service public de l'emploi (Pôle emploi et Missions locales). Le dispositif ne consiste pas en une interconnexion des différents fichiers des administrations concernées, mais en un repérage des acteurs prenant effectivement en charge les sortants des établissements, et, en l'absence d'une prise en charge, en un repérage des jeunes en rupture sans solution d'accompagnement pour éventuellement leur proposer des solutions. Surtout, il permet de faire circuler l'information au niveau des établissements eux-mêmes, qui disposent des renseignements sur l'affectation et la certification des élèves sortants.

Pour les cadres interrogés, JASMIN doit résoudre l'ensemble des problèmes de recensement, et ainsi être une première étape pour réduire le non recours. On peut toutefois se demander si les responsables ne donnent pas une importance disproportionnée aux questions techniques de repérage, au détriment de la prise en compte des attentes des jeunes et des contraintes qu'ils subissent. Le non recours peut en effet s'analyser au regard des bénéfices attendus par les jeunes d'une inscription dans un dispositif, et des coûts que représente un retour en formation. L'attrait que peuvent constituer d'autres dispositifs est également à prendre en considération. Par exemple l'accès au réseau des Missions locales, ou l'inscription dans un contrat d'autonomie peuvent apporter des ressources monétaires au jeune, alors que la MGI ne peut pas offrir ce genre de rétribution.

Enfin une amélioration substantielle du repérage et du recours à la MGI risquerait de mettre à mal les équilibres humains et financiers du dispositif. Ainsi, Dupuy, à la suite d'une présentation de JASMIN déclare-t-il :

« On n'est pas mauvais, mais il reste beaucoup à faire. Et on a déjà 1500 élèves à la MGI par an, et 500 dans les PAE. On peut s'inquiéter, si jamais on était performant, de ce que ça pourrait donner.

- De la capacité d'accueil ?

- Ah ben on est au taquet déjà là, si ça fonctionne, c'est un vrai challenge, on met en place tout ça et on fait exploser le dispositif, auquel cas il faut tout repenser. On a 2000 élèves par an, alors que jusqu'ici, on n'a que 80 % des établissements qui font du recensement. »

C'est tout le problème que pose une action d'amélioration du recours à la MGI : efficace, elle conduit à engager plus de moyens pour mener une politique de traitement du décrochage scolaire de grande ampleur. Est-ce inscrit dans une politique nationale d'ensemble ? C'est cette dernière question qui est abordée dans la dernière partie de ce chapitre.

III Une double dépendance

L'action de la MGI est définie par le recteur au niveau de chaque académie. D'un autre côté, elle bénéficie de financements européens et s'inscrit dans un objectif communautaire, le processus de Lisbonne. L'action de la MGI se situe donc dans une multiplicité des niveaux de régulation caractéristique des politiques éducatives contemporaines (Barroso, 2005). On peut se demander comment se situe l'orientation nationale de la MGI entre ces deux dépendances, celle du local, et celle de l'Union européenne.

III. 1 Une politique locale

L'institutionnalisation de la MGI dans les années 1980-1990 s'est opérée dans un environnement éducatif lui-même en profonde transformation. Le système éducatif connaît ainsi sur cette période un mouvement important de décentralisation, en particulier dans le second degré. Les collectivités territoriales deviennent des financeurs et participent à la mise en place des cartes de formation. L'établissement lui-même prend plus de place. Le statut d'établissement public local d'enseignement (EPL) est créé en 1983. Il est possible pour les équipes éducatives de monter des projets d'action éducative à partir de 1981 et obligation est faite à tous les établissements d'avoir un projet d'établissement depuis 1989. Mais aussi s'affirme le rôle de la régulation intermédiaire dans le fonctionnement du système éducatif

(Dutercq, 2005a, Maroy, 2006). La MGI se constitue dans ce mouvement, et, finalement en 1996, se trouve être l'exemple typique d'une politique sur laquelle il y a une marge de manœuvre importante au niveau rectoral. On peut, dès l'origine, constater une diversité académique importante au gré des initiatives et des priorités impulsées par chaque équipe.

Cette variabilité peut être constatée à partir des volumes d'activité des différentes MGI. A partir des données fournies par le rapport d'activité de la MGI au niveau national (année 2006-2007), on a calculé des taux de repérage et des taux de mesure en pourcentage des effectifs scolarisés dans le second degré de chaque académie. Ces taux sont très variables, dans un rapport de 1 (académie de Dijon) à 6 (académie d'Amiens) pour le taux de repérage, de 1 (académie de Strasbourg) à 12 (académie de Corse) pour le taux de mesure. On peut imaginer que cette variabilité dépende des besoins locaux, et notamment de l'ampleur des sorties à faible niveau de qualification dans l'académie. On a pris en compte celles-ci à partir du taux de sortants non qualifiés par académie (2006). En rapportant les taux de repérage et les taux de mesure sur ce taux de sortant non qualifié, on obtient deux indices : un indice de repérage MGI et un indice de mesure MGI (les données détaillées sont fournies en annexe L). Les résultats sont présentés dans le tableau 11, page suivante.

On y voit que certaines académies, eu égard à l'importance des sorties non qualifiées, repèrent peu et proposent peu de mesures. En métropole, il s'agit des académies de Nice, Dijon, Strasbourg, Rouen et Lyon (indice de repérage < 2). A l'opposé certaines MGI ont un niveau d'activité très élevé par rapport à leur taux de sortie sans qualification. Il s'agit des académies de Limoges, Rennes, Poitiers et Nancy-Metz (indice de repérage > 4).

Le volume d'activité semble donc ne pas dépendre proportionnellement des besoins tels qu'ils apparaissent à partir de l'indicateur retenu des sorties sans qualification. Il n'y a aucune corrélation entre volume d'activité d'une part, et non qualification d'autre part. D'une manière générale, les données chiffrées laissent l'impression d'une grande diversité locale de l'action de la MGI. Cette diversité montre l'importance de l'initiative locale dans la mise en œuvre d'une politique (Dutercq, 2005b).

Tableau 11 : indices d'activité des MGI par académie

académies	Sorties non		
	qualifiées (%)	indice de repérage	indice de mesures
Aix Marseille	6	3,38	1,96
Amiens	8	3,64	0,82
Besançon	6	1,58	1,01
Bordeaux	5	2,00	2,17
Caen	4	3,37	1,63
Clermont-			
Ferrand	4	2,19	2,02
Corse	7	2,46	5,14
Dijon	6	0,84	1,09
Grenoble	3	2,92	1,92
Ile de France	5	2,20	1,23
Lille	8	2,18	0,68
Limoges	1	9,63	3,50
Lyon	4	2,43	1,51
Montpellier	7	1,86	0,98
Nancy-Metz	4	4,06	2,49
Nantes	3	3,10	3,26
Nice	8	0,78	0,55
Orléans-Tours	4	3,20	1,30
Poitiers	3	4,24	3,93
Reims	7	2,73	1,00
Rennes	2	7,31	3,48
Rouen	5	1,70	1,09
Strasbourg	7	1,26	0,42
Toulouse	4	2,58	1,66
Guadeloupe	11	2,15	0,89
Guyane	27	1,57	0,92
Martinique	12	0,61	2,43
Réunion	16	0,87	0,80
Total	5	2,56	1,53

La MGI est organisée au niveau académique. Sa viabilité dépend en premier lieu de la reconnaissance que lui accorde le recteur, chargé de mettre en œuvre la politique nationale. Il semble qu'à ce niveau la reconnaissance des équipes locales n'est pas acquise d'emblée, ce qui reflète le peu d'intérêt donné a priori à ce dispositif au niveau ministériel :

« (...) il y a de toutes façons, a priori, semble-t-il, une défiance un peu générale sur la Mission générale d'insertion. Bon c'est une espèce de réputation au niveau national qui ... (...) Donc effectivement, selon les académies, les choses vivent leur vie ou les vivent pas. »
(Durand)

La reconnaissance du travail de la MGI se fait dans un contexte institutionnel où le niveau intermédiaire de régulation dispose de marges de manœuvre, notamment sur le plan budgétaire. La mise en place de la Loi Organique relative aux Lois de Finances (LOLF)⁵⁷, en 2006, permet notamment de privilégier telle ou telle action pour atteindre une mission définie :

« Avec la mise en place de la LOLF, c'est effectivement le recteur qui décide d'affecter l'argent qui lui est donné dans l'enveloppe globale. C'est plus fléché, les actions MGI sont plus fléchées. (...), mais le recteur décide, s'il ne veut rien mettre, ou s'il veut tout mettre sur la prévention. » (Dufour)

Sur quels critères, selon les cadres, le dispositif fait-il ou non l'objet d'une impulsion académique ? Comme souvent dans les justifications de la mise en œuvre d'une politique, la dimension personnelle, voire charismatique est mise en exergue (Van Zanten, 2008) :

« Or la MGI, (...) c'est (...) également la transition école-travail, école-emploi, et qu'est ce qu'on peut faire pour l'insertion des jeunes. Et ça, à Nantes, ça avait été porté à un point sans doute plus élevé qu'ailleurs. Alors avec des recteurs qui ont complètement porté ça, hein. Je pense en particulier au recteur D., qui a été le recteur fédérateur un peu de tout ça, et je voudrais lui rendre hommage, parce qu'il y a eu une sorte de cohérence à un moment donné de l'action publique, (...) » (Dupont)

L'environnement local est défini également comme plus ou moins favorable au déploiement de l'action. Curieusement, c'est un environnement considéré comme favorable a priori à l'insertion qui renforce la légitimité d'une action publique dans ce domaine :

⁵⁷ Dans le cadre de la LOLF, la MGI relève de l'action « aide à l'insertion professionnelle », dans le cadre de la mission « enseignement secondaire public du second degré ». Le montant des crédits de cette action dans la Loi de finances 2008 est de 56,6 millions d'euros.

« C'est vrai que Nantes, c'est une académie, (...) qui a quand même de grands atouts. Structurels hein, (...). Les sorties sans qualification sont basses, enfin elles ne sont pas trop élevées, et je pense que c'est lié à (...) la grande diversité des réseaux et des formules. J'ai l'impression que quand je compare avec Créteil, où vous voyez, c'est le système public scolaire, et quasiment point. Je vois bien d'autres différences, mais il y a quand même celle-là, l'apprentissage, l'agriculture, il y a une sorte d'approximation successive qui permet à chacun de trouver chaussure à son pied. (...) Et bien j'ai l'impression que peut-être à Nantes, le souci affirmé, à la fois sur le plan de l'offre de formation, sur le plan de la MGI que c'est [l'insertion] l'élément majeur d'évaluation de nos dispositifs, a fait bouger les lignes quand même. » (Dupont).

Tout se passe comme si l'action publique était le prolongement d'atouts propres à une configuration locale. Des acteurs multiples qui renforcent la probabilité pour un jeune de s'insérer ? Alors l'action du dispositif s'appuie sur la coordination entre ces différents acteurs. L'objectif semble être d'adapter (faire « bouger les lignes ») une institution caractérisée plutôt par une certaine fermeture sur l'extérieur, cette caractérisation relevant du national, alors que l'adaptation relève du local (Derouet, 1992).

Cependant, la pérennité d'une action spécifique est toujours fragile, sujette à des remises en cause, notamment en fonction de l'orientation globale donnée à la politique académique. Il semble que sur la période où notre enquête a été réalisée, cette orientation a été explicitement tournée vers le renforcement de la convention professionnelle, c'est-à-dire du rapprochement entre l'action de la MGI et les milieux professionnels, comme le montre la citation précédente de Dupont. Un moyen d'assurer la stabilité d'un dispositif peut être alors l'innovation, la mise en place de nouvelles structures et de nouveaux outils, lui permettant éventuellement de s'adapter à l'orientation globale de la politique, voire de lui donner une visibilité nationale. La mise en place des PAE, puis de JASMIN peuvent être à cet égard considérés comme emblématiques d'une stratégie innovante visant à renforcer non seulement l'efficacité du dispositif, mais aussi sa légitimité. De la même manière, la capacité à collecter les fonds européens peut être mise en avant comme compétence locale.

III.2 Une politique européenne

La lutte contre le décrochage scolaire fait partie des objectifs du processus de Lisbonne (voir chapitre 8). A ce titre, l'action des recteurs à travers la MGI répond à un objectif supranational. Il y a donc un double mouvement de localisation et de globalisation à l'œuvre dans cette politique. Très concrètement, l'Union européenne intervient en tant que financeur, à travers le Fonds Social européen.

De la même manière que la LOLF, le financement par les fonds européens favorise le localisme de la politique de la MGI. L'accès au Fonds social Européen se fait sur présentation de projets au niveau régional, et l'obtention des fonds dépend donc de l'investissement réalisé dans l'ingénierie financière par chaque académie. L'académie de Nantes a ainsi mis en place une structure spécifique :

« Le secrétaire général a mis en place une cellule Fonds européens ici, (...) on a du personnel pour ça, donc on était apte, on était prêt à y aller. C'est-à-dire que, il ne suffit pas d'écrire une lettre d'intention en disant je voudrais du fonds social européen, derrière il faut aussi fournir des dossiers, il faut fournir aussi de la qualité. » (Dupuy)

Cet engagement dans les financements FSE a introduit une logique de résultats et d'évaluation, et donc un souci de rigueur dans la gestion des dispositifs :

*« (...) En quoi cette entrée de l'Europe a eu une influence sur l'activité de la MGI ?
- Heureusement, parce que l'Europe a apporté de l'argent d'une part, et d'autre part elle a apporté de la rigueur, en termes d'évaluation de la performance, globalement. » (Dufour).*

Il a permis aussi de développer des projets, d'où l'enjeu évident de la maîtrise de ces fonds : *« On avait aussi l'aspect Fonds européens, (...). En deux mots, j'ai été très frappé qu'à l'Education nationale on se plaint de pas avoir de moyens, et là, on était sur un dispositif, (...), on est allé chercher les moyens, et on s'est rendu compte paradoxalement qu'on manquait peut être de projets. Et donc ayant trouvé, ayant assuré les moyens, on était à l'inverse de ce qui était d'habitude quoi, cette image caricaturale où il y aurait soit disant plein de projets et pas les moyens de les financer, là c'était presque l'inverse. » (Dupont)*

Mais ce recours au financement européen n'a pas été sans contraintes ni conséquences négatives. La culture de l'évaluation s'accompagne de procédures de justifications des

dépenses et de contrôles a posteriori auxquelles de nombreux services rectoraux n'étaient pas préparés :

«(...) ces exigences de rigueur n'ont pas fait l'objet d'un cadre suffisant par le ministère lui-même, (...) Le ministère de l'Education nationale (...) n'a pas été en mesure de bâtir un cadre d'évaluation de la performance comme le demandait l'Europe. » (Dufour)

La réglementation européenne impose des obligations sur ce qu'elle désigne comme la « piste d'audit ». Celle-ci est la chaîne de contrôles et de procédures permettant d'une part de garantir la qualité des procédures suivies, par exemple la vérification de service fait, d'autre part d'assurer la traçabilité des crédits mobilisés jusqu'à leur destinataire final. Les contrôles menés en 2004 au niveau national révèlent de nombreux écarts aux règles imposées par le FSE, des insuffisances quant au respect de la piste d'audit (manque de traçabilité des crédits, de vérification des services faits, de pièces justificatives des dépenses, etc.). La France doit rembourser 55,5 millions d'euros de crédits attribués par le FSE de 2000 à 2004, montant qui est ramené en 2006 à 25 millions d'euros. A titre de comparaison, le montant des crédits destinés à la MGI, dans le cadre de l'action « aide à l'insertion professionnelle » dans le projet de loi de finance de 2006, était de 49,3 millions d'euros. C'est donc une part substantielle du financement de la MGI qui est brutalement mis en cause. Cette rupture de financement provoque une crise grave du dispositif, et suscite des inquiétudes quant à sa pérennité :

« Il a fallu rembourser, il a fallu que le ministère rembourse, (...) Et ce remboursement a abouti au licenciement de contractuels qui travaillaient à la MGI. C'est pour ça que je dis malheureusement, parce que ça a été terrible quoi, pour les académies qui ne voulaient plus être régies par ... C'était trop compliqué, il y a avait une bureaucratie. » (Dufour)

Cette crise a surtout renforcé les inégalités de dotations en FSE entre académies, entre celles se donnant les moyens de monter des dossiers FSE et les autres :

«(...) c'est aussi qu'on a défendu notre vision auprès du Préfet dans le cadre des fonds européens. Donc on a une part à jouer, et sans ça on pourrait pas se prévaloir de tout cela parce que il y a des académies qui n'ont pas accès aux fonds européens, (...) Donc je ne pense pas que toutes les académies de France, parce que j'en connais quelques-unes avec qui j'ai travaillé, se soient inscrites dans les fonds européens, parce que, comment ... on sort de certaines périodes douloureuses par rapport aux fonds européens, c'était difficile, il y a eu des contrôles assez importants, c'est jamais facile les fonds européens, ... » (Dupuy).

Les encours du FSE sont par ailleurs en diminution, avec l'élargissement de l'Union européenne aux pays de l'Europe de l'est en 2004. En conséquence, la concurrence pour l'obtention des fonds devient plus sévère :

« Parce que déjà les fonds européens sont en diminution nationale, de 33 % pour la Région. Ils sont en diminution parce qu'avec l'ouverture aux autres pays membres ...Ce qui est logique. Ils sont en diminution donc on est passé à une logique d'évitement du saupoudrage. Donc il n'y a plus de soutien de petits projets, mais il y a soutien de grosses politiques. Il n'y a plus de saupoudrage au niveau du FSE, donc les petits porteurs sont évincés. » (Dupuy)

Globalement le financement par les fonds européens de la MGI a paradoxalement renforcé la dimension locale de ce dispositif. Une orientation impulsée par l'équipe académique, des moyens supplémentaires grâce à l'Europe : que reste-t-il de la politique nationale ?

III.3 Une politique nationale ?

Interrogés sur ce point, tous les cadres considèrent que la MGI répond à une injonction politique très affirmée au niveau national :

« Il y a une injonction politique forte » (Dupuy)

« Je pense qu'il y a une prise de conscience (...) des acteurs institutionnels. D'autant plus que la question est portée au niveau européen, elle fait partie des objectifs de Lisbonne » (Dufour)

Les préoccupations sur l'insertion des jeunes, et, peut être à un moindre degré sur le décrochage scolaire sont largement présentes dans les débats, dans les forums des politiques et les forums politiques. Mais au-delà de l'affirmation des objectifs de lutte contre le chômage des jeunes et/ou le décrochage scolaire, la politique de la MGI est d'abord une affaire locale, une affaire de territoire. Quand on pose la question de l'existence d'une politique nationale de la MGI, la réponse se déporte vers le territorial :

«- Est-ce qu'il y a une politique nationale en ce domaine ?

- Ça devient coton pour moi (rires).

(...) Si vous voulez, en quelques mots, il me semblait que le territoire de l'académie était un vrai territoire de cohérence. La perception qu'on peut avoir en académie c'est qu'on peut avoir des politiques "tuyaux d'orgue". Donc on a une animation du territoire MGI. Il y a un correspondant à la DGESCO⁵⁸. Mais c'est ce que je vous disais tout à l'heure sur la capacité à intégrer tout cela dans une politique globale, on le sent pas très nettement quand on est en académie. C'est à nous de le faire ça. » (Dupont)

Au fond, les responsables considèrent qu'il n'y a pas de pilotage national de l'ensemble du dispositif :

« (...) c'est qu'on ne sent pas aujourd'hui un pilotage national de cette affaire là qui soit très structuré, et même pas du tout, ça c'est clair. Donc effectivement, selon les académies, les choses vivent leur vie ou les vivent pas. » (Durand)

Cette absence de politique nationale, on peut également la repérer au niveau du discours politique. Les références aux actions réparatrices des ruptures scolaires sont quasiment absentes, et quand elles existent, c'est souvent dans une problématique sécuritaire, par exemple dans cet extrait d'un discours de François Fillon, alors ministre de l'Education nationale à un congrès de la PEEP, le 5 mai 2005:

« Quant aux élèves perturbant gravement le déroulement des classes, et qui sont bien souvent en situation de décrochage scolaire, ils devront être pris en charge par des dispositifs relais. A l'école moins qu'ailleurs, la violence ne peut être tolérée. Le développement de structures d'encadrement renforcé me paraît être l'outil le plus adapté pour la contenir. »

Dans un discours adressé à des chefs d'entreprise en 2007, Xavier Darcos, ministre de l'Education nationale de l'époque, insiste sur la question des ruptures de scolarité, des sorties sans diplôme. Il y voit l'insuffisance d'une relation école-entreprise, d'où un plaidoyer pour une convention éducative professionnelle. Mais l'action réparatrice est attribuée aux établissements, non à des structures spécifiques :

« L'une des conséquences les plus inquiétantes de cet état de fait est sans nul doute le nombre très important des jeunes Français qui quittent le système scolaire sans aucune qualification. En effet, chaque année ce sont près de 160 000 élèves qui sortent du système sans qualification. C'est un chiffre beaucoup trop élevé et je veux tout mettre en œuvre pour le réduire. La multiplication des partenariats avec le monde professionnel est l'une des pistes

⁵⁸ Direction générale de l'enseignement scolaire (une des directions générales du <Ministère de l'Education nationale)

*qui doit être explorée de manière privilégiée pour faire découvrir à nos jeunes concitoyens les différents métiers et les professions. Pourtant, en dépit des nombreuses initiatives originales qui ont été prises depuis une vingtaine d'années, vous savez comme moi qu'il reste encore bien des réticences à désarmer pour instaurer des relations de travail durables entre le monde de l'entreprise et l'éducation nationale. (...) Il est également nécessaire de **responsabiliser les E.P.L.E. en soutenant les expérimentations qu'ils mènent pour lutter contre le décrochage scolaire dans le cadre de leur autonomie.** Je souhaite que cela se traduise par l'introduction, dans le dialogue de gestion entre l'E.P.L.E. et les autorités académiques, d'un indicateur portant sur les sorties sans qualification. » (souligné par moi)*

L'action contre le décrochage scolaire est donc une affaire de mobilisation locale et d'expérimentations, mais ne semble pas être du registre d'une politique nationale. Pourtant le dispositif existe, et c'est là tout le paradoxe. Il est même structuré, comporte des actions identifiables, et, théoriquement, il couvre tout le territoire national. Mais, dans l'institution éducative sa place est marginale, et en dehors d'elle sa visibilité est quasiment nulle.

Dès lors, il est probable que son action sur l'ensemble du système éducatif reste fort limitée. L'adjonction institutionnelle que la MGI constitue, et qui devait infléchir l'orientation du système éducatif vers une convention plus professionnelle, risque de rester un dispositif périphérique. Loin d'un changement structurel, la MGI apporte plutôt un changement mécanique au sens de Silvestre (Silvestre, 1986) : elle apporte des pratiques nouvelles, des solutions pour une partie des élèves en difficulté, sans que l'ensemble du système soit gagné par ces transformations. Ce scepticisme exprimé ici, on le retrouve aussi chez les cadres de la MGI :

« On est stéréotypé maintenant. Si on prend les statistiques sur quatre ans, on a le même nombre d'élèves, même origine, même solution. (...) Mon évaluation c'est que ... est-ce que la MGI n'est pas rendue à un point de standardisation, et n'a plus d'influence. (...) Du moins elle n'arrive pas à avoir plus d'influence. On a toujours nos 16 à 18 % d'élèves qui sont sans solution. (...) On a toujours 150 élèves qu'on n'arrive pas à joindre après nos actions. »

(Dupuy)

Ainsi, malgré une ambition d'action structurelle et préventive affirmée par ses promoteurs, la MGI a plutôt installé une action spécifique et réparatrice dans le traitement du décrochage scolaire. Le positionnement de la MGI comme dispositif plus que comme mission a contribué certainement à cette situation. Après tout, ce n'est pas nécessairement une indication d'inefficacité. Il est même probable que dans tout système éducatif, même le mieux organisé possible autour d'une convention universaliste, des mesures spécifiques de réparation soient nécessaires pour un nombre réduit d'individus. Mais ce qui est frappant à l'analyse, c'est que ce caractère spécifique et réparateur n'est guère assumé par les responsables en charge de cette politique. Pourtant le besoin d'une telle action concerne potentiellement plus de 100 000 personnes par an, et à ce titre elle semble indispensable. En fait, dans une politique d'insertion très structurée par le pôle économique du service public de l'emploi, la MGI n'occupe qu'une faible place, est peu visible et ne touche qu'une partie potentielle du public. Une des clés de cette faible place est peut-être l'inscription essentiellement locale de la MGI, dans le territoire académique, en dehors de toute autre orientation nationale que la poursuite des objectifs de Lisbonne. Le terrain d'enquête de cette thèse offre à cet égard un cas exemplaire de mobilisation, de poursuite d'innovations et de recherche de résultats par une équipe académique fortement impliquée. Il est temps maintenant d'examiner les résultats de cette action du point de vue des jeunes en situation de décrochage scolaire.

CHAPITRE 10 : UNE MISSION, DES PUBLICS ?

L'enquête réalisée auprès des jeunes repérés par la Mission générale d'insertion de l'académie de Nantes permet dans un premier temps de caractériser ce public. On a vu que, tant aux Etats-Unis qu'en France, les recherches caractérisent le public des jeunes en décrochage d'abord en termes scolaires (le décrochage scolaire est le résultat d'un parcours scolaire difficile), puis en termes sociaux (les décrocheurs viennent de milieux défavorisés socialement) (chapitre 7). Les professionnels qui ont en charge un dispositif de traitement du décrochage partagent ce point de vue, mais considèrent d'abord les publics selon des critères d'administration scolaire (« sans solution d'affectation », absentéistes, échec à l'examen) (chapitre 4), et, pour certains, estiment que leur public est hétérogène scolairement et socialement (chapitre 9). Par ailleurs, on ne dispose pas en France de caractérisation détaillée des sortants sans diplôme, c'est-à-dire de la population définie comme problématique au regard des critères actuels de la politique éducative. Le public de la MGI correspond à peu près à cette cible, mais on a vu également qu'une partie importante des sortants sans diplôme n'était pas repérée par le dispositif. La population sur laquelle porte l'enquête comporte donc un biais de sélection par rapport à celle de l'ensemble des décrocheurs. Elle constitue malgré tout une source précieuse de renseignements tant en termes sociologiques que scolaires. L'échantillon de cette population a été décrit dans le chapitre 4. Il est globalement représentatif de la population repérée par la MGI, avec une légère distorsion au profit des publics des mesures de qualification, c'est-à-dire les moins en difficultés d'un point de vue scolaire, et les moins défavorisés socialement. La plupart des résultats présentés ici prennent en compte ce biais, en différenciant les données en fonction du type de mesure suivie. Les données quantitatives présentées ici sont tirées essentiellement de la première enquête téléphonique, réalisée en juin 2005 auprès de 1501 jeunes. Elles sont complétées, pour les caractéristiques de parcours scolaire, par des entretiens effectués entre mars 2006 et décembre 2008. Ces résultats permettent de dresser un portrait, ou plutôt une multitude de portraits des personnes passées par la MGI. On présentera tout d'abord les caractéristiques

sociodémographiques des sortants, notamment selon les mesures suivies, puis dans un second temps les données concernant l'expérience scolaire des jeunes. L'examen de ces données permet en particulier de répondre à la question de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité de la population étudiée : à la Mission d'insertion que structurent les mesures de traitement du décrochage scolaire, correspond-il un ou plusieurs publics ? Dans une troisième partie sont présentées quelques indications sur le suivi des mesures.

I Les caractéristiques sociodémographiques du public MGI

I.1 Genre et âge

Avec 57,5 %, les garçons constituent la majorité de l'échantillon. Toutefois la répartition par genre est très inégale selon le niveau de formation atteint avant le repérage⁵⁹. Les garçons représentent près des deux tiers des jeunes repérés à un niveau VI-Vbis (64 %), un peu plus de la moitié des repérages au niveau V (55 %), mais au niveau IV de formation, ce sont les filles qui sont majoritaires (55 %). Il y a de fortes inégalités dans le recours à la MGI selon le sexe : les garçons ont eu plus fréquemment un contact avec la MGI dès le niveau collège (niveau VI -Vbis), alors que ce recours se situe à un niveau moyen plus tardif dans la scolarité des filles (voir tableau 13 et en particulier la surreprésentation des filles au niveau IV). Si on considère que la précocité du repérage est liée à l'ampleur des difficultés scolaires, ce constat confirme les inégalités de performance scolaire entre filles et garçons : les garçons ayant plus de risque d'échec scolaire, sont repérés plus tôt par le dispositif. Cependant, cette relation entre niveau de formation atteint et genre peut également traduire des différences de comportement entre garçons et filles. Ces dernières peuvent par exemple maintenir plus longtemps un comportement de conformisme scolaire occultant des difficultés réelles. Elles seraient alors dans un processus de « décrochage silencieux » repéré plus tardivement par les équipes éducatives.

L'âge moyen des jeunes au moment de l'enquête est de 20 ans, l'âge moyen au premier contact avec la MGI est de 17 ans et demi. On peut toutefois noter que les filles de

⁵⁹ Ce niveau de formation est fourni par les renseignements administratifs du fichier d'origine : il correspond au niveau de classe atteint l'année précédant le repérage. Ainsi, un élève en décrochage en cours de première année de CAP est-il caractérisé par un niveau de troisième.

l'échantillon sont significativement plus âgées que les garçons, ce qui confirme le constat précédent (voir tableau).

Tableau 12 : répartition du public selon le sexe et l'âge au moment de l'enquête.
(en %)

<i>sexe/âge</i>	<i>Moins de 18 ans</i>	<i>18-19 ans</i>	<i>20-21 ans</i>	<i>22-23 ans</i>	<i>24 ans et plus</i>	Total
Fille	7,6	31,0	31,0	22,7	7,8	100
Garçon	8,6	41,2	28,5	17,8	3,9	100
Total	8,2	36,9	29,5	19,9	5,6	100

Tableau 13 : répartition du public selon le sexe et le niveau de formation
(en %)

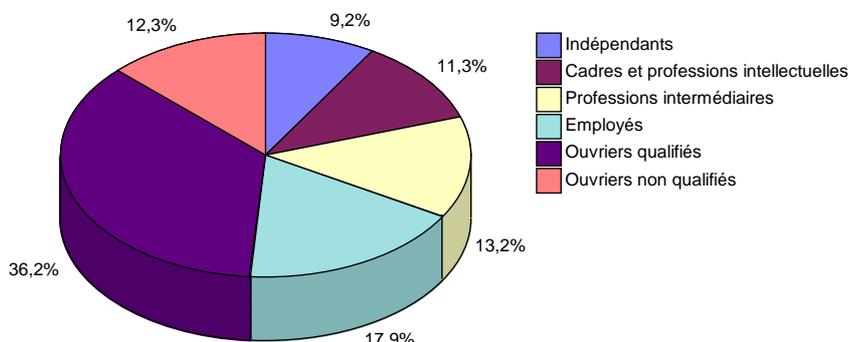
<i>sexe/niveau de formation</i>	<i>niveau VI</i>	<i>niveau Vbis</i>	<i>niveau V</i>	<i>niveau IV</i>	Total
Fille	6,2	34,6	25,6	33,6	100
Garçon	13,1	41,8	24,0	21,1	100
Total	10,1	38,7	24,7	26,5	100

I.2 Niveau de formation atteint et milieu social

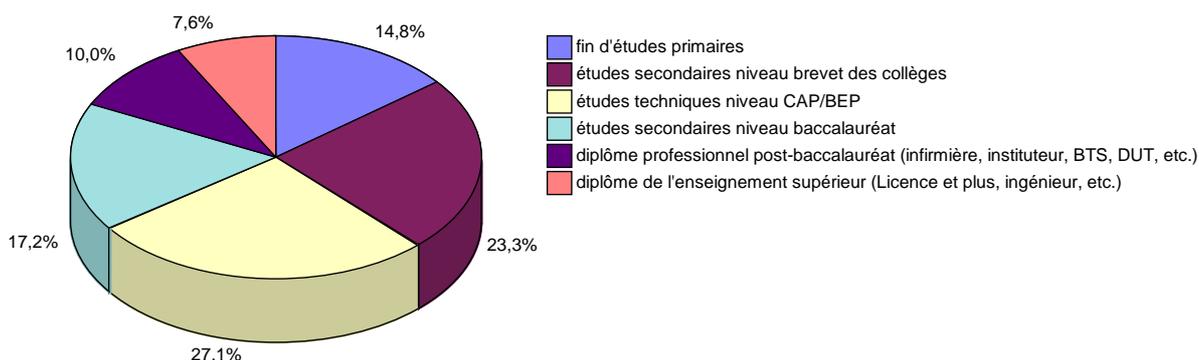
La part des faibles niveaux de formation est particulièrement importante : près de la moitié du public n'a pas atteint le niveau V de formation au moment du premier contact avec la MGI. Cependant un quart des personnes se situe au niveau IV : on a donc un public très hétérogène du point de vue de la formation, ce qui renvoie à la diversité des mesures regroupées au sein de la MGI.

L'origine socioprofessionnelle, indiquée par la profession du père, montre une assez nette surreprésentation des enfants d'ouvriers (48,5 % : voir graphique 5). A titre de comparaison les enfants d'ouvrier représentent 29 % des élèves du second degré en 2003-2004, c'est-à-dire au moment de l'enquête (DEPP, 2005). Dans le même ordre d'idée, le niveau de formation des parents est souvent inférieur au bac (les deux tiers des mères sont dans ce cas : voir graphique 6).

Graphique 5 : origine socioprofessionnelle (père)



Graphique 6 : niveau d'études de la mère



Dans l'enquête, l'origine nationale a été repérée à partir de l'indicateur « lieu de naissance » (France ou hors de France). C'est un indicateur très imprécis : une personne née à l'étranger peut être française par filiation, française par acquisition ou étrangère. Il a toutefois le mérite de la simplicité et de la clarté pour les enquêtés, comme le montre la faible part des non réponses, moins de 2 %, concernant la situation des parents. Compte tenu des réserves précédentes, on peut affirmer que la part de la population d'origine étrangère est importante : 14 % des parents des personnes interrogées sont nées hors de France (14,6 % des pères, 14,2 % des mères). C'est nettement supérieur au taux national, qui est de 10 % (recensement de 1999). Le chiffre de l'enquête est d'autant plus important qu'on se situe dans une région où la

population d'origine étrangère est proportionnellement beaucoup plus faible que sur l'ensemble du territoire national : les immigrés⁶⁰ constituent 1,9 % de la population des Pays de la Loire, pour 7,4 % de la population française dans son ensemble.

Cependant le profil de la population n'est pas si homogène que le laissent penser les chiffres précédemment cités : la part des enfants de cadres, de même que la part des parents diplômés du supérieur sont loin d'être marginales dans la population étudiée. On est en présence d'une population relativement polarisée : d'un côté des enfants d'origine populaire relevant de dispositifs spécifiques de manière précoce ; ce sont par ailleurs, on le verra plus loin, les personnes les plus en difficulté sur le plan scolaire ; de l'autre un public socialement proche des « classes moyennes », et qui se retrouve dans les dispositifs MGI pendant leur cursus en second cycle, ou à la fin de ce second cycle pour obtenir le baccalauréat.

Pour mieux apprécier la composition sociale de l'échantillon, il est donc nécessaire de différencier les publics selon les mesures. Les jeunes interrogés ont tous eu au minimum un contact avec un conseiller d'orientation. Cependant le recours aux dispositifs de la MGI renvoie à des mesures très diverses : simple contact avec un conseiller, entretiens plus approfondis avec ceux-ci, actions d'orientation, de remises à niveau, de préparations à un examen ...

Les effectifs trop réduits pour certaines mesures ne permettent pas d'en faire une analyse statistique. Nous avons donc choisi des regroupements permettant d'atteindre des effectifs plus significatifs par modalité.

Ces regroupements ont été guidés par deux critères : d'une part le découpage réalisé par la MGI elle-même, découpage qui distingue les mesures suivant qu'elles portent sur la remotivation ou sur la qualification ; nous avons dans ce cadre fait le choix de faire apparaître de manière spécifique des actions d'« accueil » (entretiens et SIO) ; d'autre part l'« intensité » de la mesure, qui amène à rapprocher les modalités « aucune », « entretiens » et « SIO » sous l'appellation « accueil » (tableau 15). Ces trois catégories ont en commun de ne pas se rapporter à une structure de formation. A cet égard, il nous a semblé pertinent d'effectuer ce dernier regroupement dans la mesure où la grande majorité des personnes repérées comme ayant suivi des « entretiens » dans le fichier d'origine, n'avait au moment de l'enquête, aucun souvenir de suivi d'une mesure particulière, et était donc incapable de porter un jugement sur le bénéfice tiré de la MGI.

⁶⁰ Les immigrés sont les personnes nées étrangères à l'étranger, et résidant en France. La différence avec l'indicateur de l'enquête « né à l'étranger » est donc la population née française à l'étranger.

Les regroupements obtenus figurent dans les tableaux 14 et 15. On constate le poids important de deux mesures : CIPPA, et MOREA IV, qui, à elles deux, représentent 40 % de l'échantillon. Plus généralement les actions de remotivation dominent, les actions de qualification représentant moins d'un tiers des personnes. Du fait du poids des CIPPA dans les actions de remotivation, celles-ci s'adressent principalement à un public à bas niveau de qualification (VI-Vbis). A l'inverse, les actions de qualification portant surtout sur des jeunes en fin de cycle de formation concernent très majoritairement les niveaux V et IV de formation. L'action de l'Education Nationale est donc plus « qualifiante » pour les jeunes ayant déjà accédé à un niveau minimum de qualification.

Un peu plus d'un quart des jeunes n'ont pas été inscrits dans une mesure ou se sont contentés d'entretiens ou de SIO. Les deux populations n'ont pas le même profil. Les jeunes n'ayant suivi aucune mesure sont plus qualifiés que la moyenne, plus âgés et plus souvent des filles. Les jeunes ayant suivi des entretiens ont un profil très proche de l'ensemble de l'échantillon.

Tableau 14 : répartition par mesures (niveau agrégé)

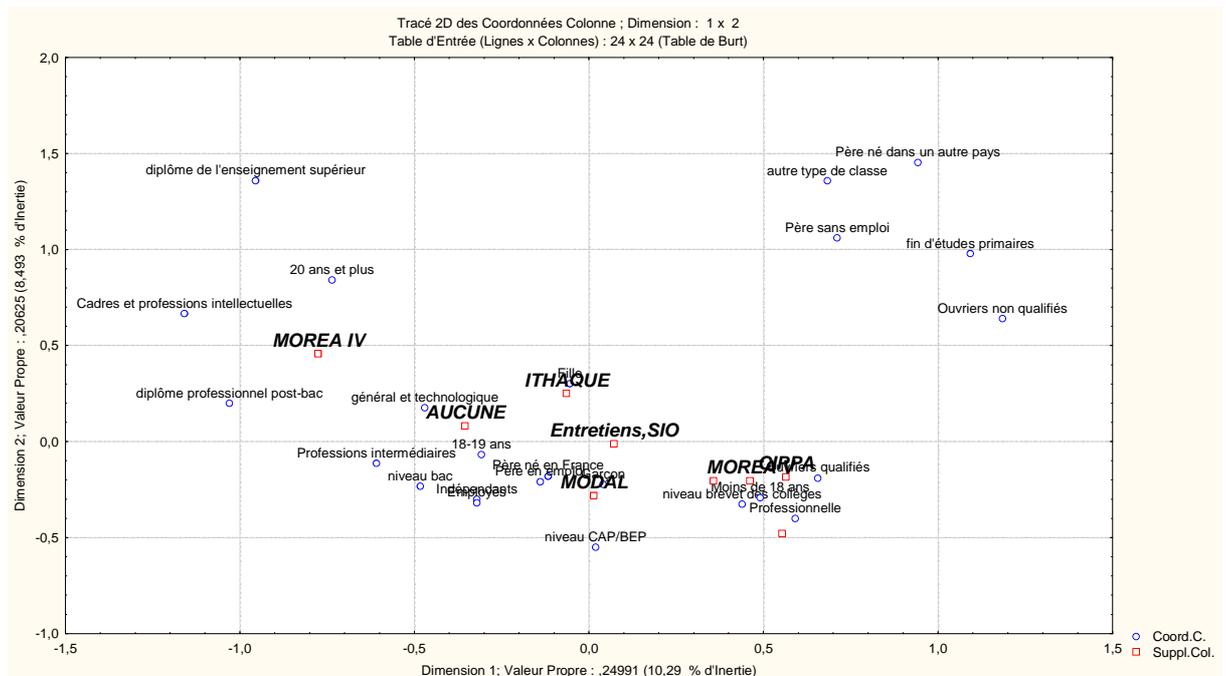
<i>Mesures (niveau agrégé à 9 modalités)</i>	<i>Effectifs</i>	<i>%</i>
aucune	165	11,0
Entretiens, SIO	249	16,6
MODAL	129	8,6
CIPPA	371	24,7
Autres actions de remotivation	120	8,0
ITAQUE	69	4,6
MOREA V	108	7,2
MOREA IV	229	15,3
Autres actions de qualification	61	4,1
Total	1501	100

Tableau 15 : répartition par type de mesure

<i>Mesure (niveau agrégé à 3 modalités)</i>	<i>Effectifs</i>	<i>%</i>
Accueil	414	27,6
Remotivation	620	41,3
Qualification	467	31,1
Total	1501	100

Le croisement entre mesures et variables sociodémographiques fait apparaître des profils très contrastés entre les publics des différentes mesures. Une manière d’approcher cette diversité est de réaliser une analyse de correspondances multiples (ACM) sur la base des caractéristiques sociodémographiques des sortants du dispositif. Les variables retenues sont le sexe, l’âge (trois classes : moins de 18 ans, 18-20 ans, plus de 20 ans), l’origine socioprofessionnelle, le lieu de naissance du père (en France ou à l’étranger), la situation du père (en emploi ou non), et le niveau de formation de la mère. Dans cette analyse, la mesure suivie est traitée en variable supplémentaire, ce qui permet de visualiser à quel « profil » de population elles se rapportent (cf. annexe M).

Graphique 7 analyse de correspondances multiples des caractéristiques sociodémographiques des sortants de MGI



% d'inertie Axe 1 : 10,3 ; Axe 2 : 8,5

Cette analyse révèle une nette discrimination du public suivant l’origine socioprofessionnelle. Le premier axe (10,3 % de la variance) oppose classiquement enfants de cadres et enfants d’ouvriers, avec, à proximité, des modalités attendues pour chacun des deux cas : les enfants de cadres ont plus souvent une mère diplômée du supérieur et sont plus âgés (ce qui montre ici que les difficultés interviennent plus tard dans leur cursus scolaire), les enfants d’ouvriers sont plus jeunes et leurs mères ont des niveaux de formation plus faibles. Le deuxième axe (8,5 % de la variance) différencie les individus suivant la nationalité et la

situation d'emploi du père, et met en évidence une relation entre origine étrangère et non emploi (chômage ou inactivité).

C'est autour du premier axe que se structurent les mesures, avec une opposition assez marquée entre CIPPA et MOREA V d'une part et MOREA IV d'autre part. Les premières mesures concernent plutôt un public jeune (moins de 18 ans), et d'une origine sociale populaire : la catégorie socioprofessionnelle du père est souvent ouvrière, le niveau d'études de la mère excède rarement le brevet. La deuxième a un public aux caractéristiques opposées : plus âgé, un milieu social plus favorisé, repérable à la proximité des points « cadre et profession intellectuelle supérieure », « diplômé de l'enseignement supérieur » et « diplômé professionnel post baccalauréat ». Les autres mesures sont moins « marquées » sociologiquement, et recrutent un public au profil « moyen ».

Au total, le public de la MGI est assez fortement hétérogène socialement : cette hétérogénéité sociale provient en grande partie de la diversité des mesures proposées par la MGI, cette diversité étant elle-même liée à celle des parcours scolaires des jeunes. Ceux-ci ont décroché à des niveaux différents de leur scolarité. Que nous disent les enquêtes sur les parcours suivis ?

II Parcours scolaires

Une première approche a consisté à exploiter les indicateurs classiques de parcours scolaire, tels qu'ils apparaissaient dans l'enquête de juin 2005 : redoublement, orientation, rapports avec les autres. Dans un deuxième temps, on a approfondi l'analyse à partir des deux autres questionnaires et des entretiens, en mettant en lumière plusieurs types de parcours scolaires susceptibles d'amener un décrochage.

II.1 Les indicateurs de parcours scolaire

II.1.1 *Le redoublement*

En très grande majorité les personnes interrogées ont connu un parcours scolaire marqué par des difficultés plus ou moins importantes. 85 % ont redoublé au moins une fois.

Sur ce sous-ensemble, 57 % ont redoublé une fois, 34 % deux fois, 9 % plus de deux fois. 13,5 % ont redoublé leur CP.

Il est difficile d'analyser le redoublement pour l'ensemble de la population, dans la mesure où celle-ci est hétérogène quant au niveau de sortie du système éducatif. Les jeunes sortis au niveau IV ont une probabilité plus forte d'avoir redoublé plusieurs fois que ceux sortis au niveau VI⁶¹. Si on sépare la population par mesure, on n'observe pas de relation significative entre nombre de redoublements d'une part et sexe, niveau scolaire des parents ou origine socioprofessionnelle d'autre part.

L'indicateur « redoublement » prend plus de sens quand on prend en considération le niveau de scolarité où l'élève a redoublé. Le redoublement en primaire révèle des difficultés scolaires précoces, souvent prédictives d'échecs aux niveaux ultérieurs de la scolarité. Dans l'échantillon constitué par les sortants de la MGI, la part de ceux qui ont redoublé en primaire est nettement plus élevée pour les enfants d'ouvriers non qualifiés, par rapport aux enfants de cadres. Ces redoublants de primaire arrivent plus jeunes à la MGI, avec un niveau de formation particulièrement bas. La moitié environ de ceux qui entrent dans le dispositif avec un niveau VI-Vbis ont redoublé au moins une fois en primaire, contre 8 % seulement de ceux qui entrent avec un niveau bac. En termes de mesures, le critère du redoublement en primaire discrimine fortement les publics. Le taux des redoublants de primaire va de 6 % en MOREA IV à 53 % en CIPPA.

On a donc ici un public très hétérogène sur le plan des performances scolaires. Il est intéressant de le souligner compte tenu d'une tendance générale à assimiler les difficultés scolaires à un profil homogène d'élève. Parler de décrochage scolaire évoque souvent la figure de « l'élève en échec », c'est-à-dire en retard dans ses apprentissages comme dans son cursus scolaire. Certes l'échantillon présenté ici inclut un nombre important d'élèves qui ont connu de grandes difficultés scolaires. En prenant le critère simple du redoublement en primaire, on pourrait dire qu'environ un tiers des personnes passées par la MGI ont été dans cette situation de difficultés précoces. Mais les deux tiers des personnes n'ont pas redoublé en primaire. Mieux encore : la moitié des personnes interrogées n'ont redoublé ni en primaire ni au collège.

⁶¹ L'entrée dans le dispositif MOREA IV est théoriquement soumise à la condition d'avoir présenté deux fois l'examen terminal : ainsi par définition, les bénéficiaires de cette mesure ont normalement redoublé au moins une fois.

Tableau 16 : redoublement en primaire et catégorie socioprofessionnelle du père

(en %)

<i>Catégorie socioprofessionnelle du père</i>	<i>A redoublé en primaire</i>	<i>N'a pas redoublé en primaire</i>	Total
Indépendants	28,8	71,2	100
Cadres et professions intellectuelles	15,9	84,1	100
Professions intermédiaires	24,7	75,3	100
Employés	27,0	73,0	100
Ouvriers qualifiés	41,5	58,5	100
Ouvriers non qualifiés	48,7	51,3	100
Total	33,2	66,8	100

Tableau 17 : redoublement en primaire et mesures

(en %)

<i>Mesure</i>	<i>A redoublé en primaire</i>	<i>N'a pas redoublé en primaire</i>	Total
aucune	26,7	73,3	100
Entretiens,SIO	28,5	71,5	100
MODAL	25,6	74,4	100
CIPPA	52,8	47,2	100
Autres actions de remotivation	36,7	63,3	100
ITAQUE	20,3	79,7	100
MOREA V	43,5	56,5	100
MOREA IV	6,1	93,9	100
Autres actions de qualification	59,0	41,0	100
TOTAL	33,2	66,8	100

Ces constats suggèrent plusieurs remarques sur la population traitée par la MGI :

- les jeunes relèvent de dispositifs intervenant à des stades différents du parcours scolaires : ceux qui passent par une mesure alors qu'ils ont déjà accédé au niveau IV sont évidemment mieux dotés scolairement que ceux qui décrochent en cours de troisième, ils disposent a priori de plus de ressources pour leur insertion future ;
- les jeunes relèvent de dispositifs dont les finalités sont différentes : trouver une solution à une situation de rupture pour les actions de remotivation (motiver le jeune, lui proposer une orientation professionnelle, etc.), l'aider à préparer, ou

plutôt à re préparer un examen certifiant d'une formation qui globalement a été suivie par le jeune pour les actions de qualification ; on peut supposer que les profils scolaires des élèves ne sont pas identiques selon la nature de la mesure, et que les jeunes des actions de remotivation ont connu a priori plus de problèmes dans leur rapport à l'école.

Cette double hétérogénéité des mesures est importante à rappeler pour comprendre la diversité des parcours scolaires des personnes interrogées ici, et pour suggérer, au moins à titre d'hypothèse, que cette diversité a un effet sur le parcours ultérieur, que ce soit en termes de raccrochage scolaire ou d'insertion professionnelle.

II.1.2 L'orientation

On retrouve cette diversité à propos de l'orientation, approchée par l'indicateur « type de 4ème suivie ». La part des élèves ayant suivi une 4ème générale est de 73,2 % pour l'ensemble de l'échantillon, mais varie de 41,1 % pour les « autres formations de qualification » à 96,5 % pour les MOREA IV. Le passage par une 4ème SEGPA est particulièrement important pour les CIPPA. La polarité sociale notée plus haut entre MOREA IV et CIPPA se double donc d'une polarité « scolaire » entre ces deux mêmes mesures : à la population des CIPPA cumulant les indicateurs de difficulté scolaire s'oppose la population des MOREA IV au profil plus banal d'expériences scolaires sans histoire, du moins jusqu'à la terminale et les échecs au baccalauréat.

Tableau 18 : mesure et type de 4ème suivie

(en %)

<i>Mesure</i>	<i>4ème générale</i>	<i>4ème technologique</i>	<i>4ème d'aide et de soutien</i>	<i>SEGPA</i>	Total
aucune	80,5	11,6	2,4	5,5	100
Entretiens,SIO	73,3	15,4	3,2	8,1	100
MODAL	85,3	9,3	3,9	1,6	100
CIPPA	55,5	18,9	5,2	20,3	100
Autres actions de remotivation	77,2	9,6	4,4	8,8	100
ITAQUE	77,9	14,7	4,4	2,9	100
MOREA V	63,8	26,7	3,8	5,7	100
MOREA IV	96,5	2,2	1,3	0,0	100
Autres actions de qualification	41,1	25,0	5,4	28,6	100
Total	73,2	13,9	3,6	9,3	100

L'orientation en fin de troisième peut faire l'objet d'un choix de la part de l'élève, ou bien être plus ou moins imposée par les enseignants, les parents, etc. Bien sûr la séparation entre orientation choisie et orientation contrainte est discutable au sens où le sentiment de choisir peut n'être que le résultat de l'intériorisation d'une contrainte. Toutefois le sentiment d'avoir choisi son orientation peut être un indicateur pertinent de la construction d'un projet, d'un accès à une certaine autonomisation de la personne.

On trouve ainsi une relation entre choix de l'orientation et satisfaction vis-à-vis du dispositif MGI, alors que les deux perceptions ne sont pas a priori liées. Un élève qui a choisi son orientation en fin de troisième a plus de chances d'être satisfait de la mesure qu'il a suivie. A cet égard, cela peut être aussi la traduction d'un engagement personnel plus important dans le parcours suivi.

Tableau 19 : choix de l'orientation et perception de la mesure MGI
(en %)

<i>Orientation en fin de 3^{ème} /satisfaction de la mesure MGI</i>	<i>Pas du tout satisfait</i>	<i>Plutôt pas satisfait</i>	<i>Plutôt satisfait</i>	<i>Tout à fait satisfait</i>	Total
Orientation choisie	3,2	11,9	36,1	48,8	100
Orientation non choisie	7,5	14,7	37,3	40,5	100
Total	5,0	13,1	36,6	45,4	100

II.1.3 Relations avec les autres

Concernant les relations qu'avaient les bénéficiaires des mesures MGI avec leur environnement scolaire, 84 % déclarent s'être entendus avec les enseignants « très bien » ou « plutôt bien », 73 % n'ont pas connu de conflit, ni avec le personnel des établissements, ni avec les autres élèves. L'impression dominante est plutôt celle d'une adaptation à la norme scolaire pour la plupart des jeunes interrogés.

Cependant les différences sont encore une fois marquées selon les mesures. Les rapports avec les enseignants sont plus souvent problématiques pour les jeunes passés par les mesures de remotivation. De la même manière, les conflits ont été plus fréquents pour les jeunes passés par les CIPPA ou par les autres actions de remotivation et de qualification (AA

et FI). A l'inverse, les jeunes en mesures de qualification déclarent plus souvent s'être très bien entendu avec les enseignants, et la déclaration de conflits est particulièrement rare pour les MOREA IV.

On a ici deux types de rapport à l'école : dans le premier cas la dégradation du rapport à l'école se traduit dans la relation à la personne qui représente l'institution, c'est-à-dire l'enseignant. Cette dégradation peut devenir manifeste sous forme de conflit. Dans le deuxième cas, on est dans un tout autre type de rapport à l'école, caractérisé simultanément par un engagement (la préparation à l'examen) et des difficultés scolaires (l'échec provoquant le passage par la mesure MGI).

Tableau 20 : rapport avec les enseignants et type de mesure
(en %)

<i>rapport avec les enseignants</i>	<i>Accueil</i>	<i>Remotivation</i>	<i>Qualification</i>	<i>aucune</i>	Total
Très bien	17,6	19,2	28,2	23,6	22,2
plutôt bien	62,9	61,2	62,3	63,0	62,0
plutôt mal	15,1	16,0	8,5	10,9	12,9
très mal	4,5	3,6	1,1	2,4	2,8
Total	100	100	100	100	100

Tableau 21 : conflit et mesures
(en %)

<i>conflit</i>	<i>aucune</i>	<i>Entreti ens, SIO</i>	<i>MODAL</i>	<i>CIPPA</i>	<i>Autres actions de remotiv.</i>	<i>ITAQUE</i>	<i>MOREA V</i>	<i>MORE A IV</i>	<i>Autres actions de qualif.</i>	<i>Tot.</i>
avec des enseignants	10,3	10,9	5,3	12,7	10,2	10,7	4,5	3,9	11,9	9,3
avec l'administrat ion du collège (CPE, Proviseur, etc.)	5,7	8,0	6,0	6,6	7,1	4,0	3,6	1,3	6,0	5,6
avec des élèves	9,8	11,2	10,5	14,5	15,0	13,3	11,7	5,6	23,9	12,0
vous n'avez pas connu de conflit	74,1	69,9	78,2	66,2	67,7	72,0	80,2	89,2	58,2	73,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Pour terminer sur l'ensemble des caractéristiques observées, on retiendra comme principale conclusion la forte hétérogénéité du public de la MGI. Cette hétérogénéité est d'abord institutionnelle : les dispositifs sont divers et s'adressent à des situations différentes (rupture scolaire en cours d'année, absence de solution à un pallier d'orientation, risque de sortie du système éducatif sans diplôme), ce qui pointe la diversité des missions de l'Education Nationale. Ce sont donc les mesures qui structurent les publics, l'opposition CIPPA/MOREA IV illustrant particulièrement bien cette opposition. Cependant, on peut faire aussi l'hypothèse d'une hétérogénéité interne des publics de chaque mesure. La simple caractérisation par le genre, le milieu social et quelques indicateurs de parcours scolaire n'épuise pas la question des variables affectant les trajectoires individuelles. Une meilleure appréhension du public peut être réalisée grâce à une exploration plus qualitative des caractéristiques des jeunes passés par la MGI.

II.2 La diversité des parcours scolaires

Plusieurs types de variables ont été utilisés dans les questionnaires comme indicateurs de différentes dimensions de l'expérience scolaire des personnes. Même si on peut admettre que ces dimensions sont étroitement liées, on peut, à la suite des travaux de Michel Janosz (Janosz *et al.*, 2000) séparer ici :

- une dimension « performance », qui relève des résultats scolaires obtenus aux évaluations (notes, passage en classe supérieure, etc.) ;
- une dimension adaptation normative, qui relève du rapport aux règles de l'institution scolaire ;
- une dimension engagement, au double sens d'implication dans la scolarité, et de valorisation des bénéfices de la scolarisation.

A partir des variables de l'enquête effectuée en juin 2006 auprès de 855 personnes, on a pu examiner l'effet de ces dimensions sur les parcours des jeunes.

Les variables prises en compte pour cette opération de classification ont été choisies pour leur caractère discriminant dans la population étudiée, et de façon à traduire, de manière

équilibrée en nombre de modalités, les trois dimensions précédemment décrites. Ont été retenues :

- pour la dimension performance, la variable « type de quatrième suivie », dichotomisée en deux modalités « quatrième générale » / « autre quatrième », et une variable « indice de redoublement » construite à partir de la variable « classes redoublées », et distinguant les personnes suivant qu'elles avaient redoublé seulement en lycée, seulement en collège ou en lycée, dès le primaire mais sans redoubler le CP, dès le CP ;
- pour la dimension adaptation normative, les variables « sanction » et « triche », repérées à partir des questions 104 et 105 du questionnaire (« Avez-vous fait l'objet pendant votre scolarité d'une sanction d'exclusion ? », « Vous est-il arrivé de tricher aux contrôles en classe ? ») ;
- pour la dimension engagement, les variables « rapport avec les enseignants », et « valeur accordée à la réussite scolaire » (les questions correspondantes sont : « En général, comment vous vous entendiez avec les enseignants ? », « Que pensez-vous de la proposition suivante : "pour réussir dans la vie, il faut réussir à l'école" ? »).

On a dans un premier temps vérifié que ces variables n'étaient pas liées entre elles, à l'exception de celles se rapportant à la même dimension. En attribuant, à partir des variables utilisées, des scores d'engagement, de performance ou d'adaptation normative, on ne constate entre ces données numériques aucune corrélation significative. Les dimensions apparaissent ainsi relativement indépendantes entre elles : par exemple, des élèves aux résultats faibles peuvent ainsi être très respectueux des normes scolaires (pas de sanctions disciplinaires pendant leur scolarité, jamais de triche aux contrôles), ou, au contraire, être en opposition forte à ces règles. Autre exemple instructif : le degré d'engagement mesuré ici par la valeur accordée à la réussite scolaire et les rapports avec les enseignants n'est pas corrélé avec le niveau de performances, ni, plus étonnant encore, avec le degré de conformité aux normes scolaires.

Ce premier constat autorise à penser que l'échantillon peut être composé de différents groupes caractérisés par des combinaisons différentes de ces trois dimensions. On a ainsi

réalisé une classification ascendante hiérarchique⁶² sur l'ensemble des jeunes ayant répondu au questionnaire. La partition obtenue a été fractionnée en quatre classes.

Quatre « profils » peuvent être mis en évidence, différenciés par leur expérience scolaire. A ces quatre profils ont été associés des qualificatifs. Ceux-ci ont été choisis pour illustrer au mieux un certain type de rapport à l'école, et ils ne comportent bien sûr aucun jugement de valeur de notre part.

- Un premier profil concerne les personnes qui déclarent tout à la fois un faible engagement, une faible adaptation, et ne pensent pas avoir travaillé. On les appelle ici les « rebelles ».
- Un deuxième profil est celui d'élèves peu engagés dans leur scolarité (ils « n'aiment pas l'école »), mais qui fournissent un travail moyen tout en respectant les règles : on les désigne comme « désengagés ».
- Un troisième profil se manifeste par un engagement, et un respect des règles moyens, mais des performances scolaires très faibles. On a choisi le qualificatif de « déconnectés » en référence à un certain type de rapport à l'école marqué par l'absence de sens donné au travail scolaire (Charlot *et al.*, 1992).
- Enfin il y a ceux qui déclarent avoir travaillé, et avoir connu des difficultés malgré un engagement et une adaptation élevés : on reprendra de Janosz l'appellation de « discrets ».

On obtient le tableau suivant :

Tableau 22 : typologie du décrochage scolaire à partir des personnes repérées par la MGI

	<i>effectifs</i>	<i>Fréquence</i> (%)
Rebelles	110	12,90
Désengagés	242	28,30
Déconnectés	236	27,60
Discrets	267	31,20
Total	855	100,00

⁶² CAH réalisée par la méthode de Ward. La distances entre les individus est mesurée par le carré de la distance euclidienne entre les scores obtenus à partir des variables « type de quatrième suivie », « indice de redoublement », « sanction », « triche », « rapport avec les enseignants », « valeur accordée à la réussite scolaire » .

On peut par ailleurs caractériser les catégories obtenues au vu des variables sociodémographiques et de certaines variables scolaires qui ne rentrent pas dans la définition des dimensions de l'expérience scolaire (conflits, orientation, difficultés déclarées ...). Chaque catégorie est ici illustrée par un ou deux portraits de bénéficiaires rencontrés lors des entretiens.

Dans la première catégorie, les élèves ont connu des difficultés pendant toute leur scolarité, mais ces difficultés ne sont pas systématiques en début de scolarité, et ne se traduisent pas souvent par une orientation spécifique au collège. Quand ils déclarent avoir eu des difficultés au collège, ils les attribuent à leur absence de travail, et au caractère insupportable des règles scolaires. Ils déclarent s'être peu entendus avec les enseignants, avoir souvent triché aux contrôles, et avoir souvent été sanctionnés. Ils ont été fréquemment en conflit avec les enseignants, mais aussi avec les autres membres des équipes éducatives. D'un point de vue sociodémographique, cette catégorie ne présente pas de caractéristiques différentes de l'ensemble de l'échantillon, si ce n'est la très forte proportion de garçons (70 %). En termes de mesures suivies, ils sont plus fréquemment que les autres dans de simples mesures d'accueil (entretiens et SIO)

Louis a décroché en fin de troisième, après plusieurs sanctions disciplinaires, sanctions qui l'ont d'ailleurs amené à changer deux fois d'établissement. Il bénéficie alors d'une action d'accompagnement qui l'amène à un contrat d'apprentissage. Après avoir passé un CAP de serveur en restauration, il a poursuivi par un autre contrat d'apprentissage pour préparer un brevet professionnel. C'est dans cette situation qu'il se trouve au moment de l'entretien, quatre ans après le passage par la MGI. Pendant l'entretien, il raconte une expérience scolaire marquée par les difficultés scolaires :

« - Pas envie de faire d'études. Ça me faisait chier franchement. J'aime pas du tout.

- Et ça c'est quelque chose depuis toujours ?

- Oui, je crois que j'ai jamais été fait pour les études.

- Même en primaire ?

- Ouais, j'ai redoublé mon CM2, ... je me souviens toujours, ... en CM1 comme en CE2, j'ai toujours été dernier, toujours en train de , ... je dirais pas foutre le bordel, mais

j'étais pas dans les meilleurs élèves. (...) En sixième on a été obligé de faire appel, en cinquième je suis passé, après ma cinquième j'étais à S., et là je suis passé dans une troisième VP, et là ... »

On le voit ici, ces difficultés sont ramenées à la dimension de la motivation, de « l'envie ». Elles sont perçues comme personnelles, non sous l'étiquette de l'incapacité, insupportable à s'attribuer, mais sous celles de l'absence de motivation. A ce titre, elles apparaissent comme naturelles, en tous cas en accord avec la nature que se donne Louis : « j'ai jamais été fait pour les études ». A ce peu d'engagement dans le travail scolaire, Louis associe une image de « dur », et met en avant la déviance à la règle scolaire :

« - Est-ce que vous avez des explications, des raisons pour lesquelles ça ne marchait pas ?

- Oh ben j'aimais pas ça et j'y mettais pas de volonté. Et puis même certaines années, comme en troisième, j'ai foutu pas mal le bordel. En cinquième, sixième cinquième, je sais que j'aimais bien me battre, donc j'étais assez repéré dans le collège quoi.

- Vous battre avec d'autres élèves ?

- Voilà oui. En fait à B. il y a à peu près 1200 élèves, donc ça arrive souvent qu'il y a des petites bastons. On peut dire que j'étais souvent dedans.

(...)

- Et votre renvoi, c'était quoi ?

- Je touchais pas mal le cannabis, de la beu, du shit, je sais que c'est ça qui m'a fait renvoyer. Au niveau du comportement, ça change quand même les choses, on a les yeux éclatés, c'est pour ça que je me suis fait renvoyé je pense.

- On vous l'a dit clairement ?

- Oui, on m'a dit clairement au conseil de discipline, ça le faisait pas quoi, d'arriver défoncé en cours.

- Et est ce que vous avez eu d'autres sanctions disciplinaires ?

- Oui, j'avais été renvoyé à S., trois jours. Si, je m'étais battu, et j'avais cassé le nez à un mec de ma classe, donc j'avais reçu un blâme de trois jours. »

Pourtant, dans le cas de Louis, la transgression des règles n'est pas vraiment orientée contre l'ordre scolaire, elle est surtout une façon de construire une identité dans le groupe de pairs. A ce titre, elle n'est pas « anémique », mais entre dans un système de valeurs et de normes de jeune adolescent, mais aussi d'adulte.

« - Est-ce qu'il y a eu des problèmes avec les enseignants, des mots, des gestes ?

- Non, je pense que j'ai quand même respecté un minimum les profs, même si y a eu des bons coups de gueule, j'ai gueulé plus d'une fois, mais il y a jamais eu de ... j'ai toujours respecté une certaine limite.

(...)

- Qu'est ce que vous pensez de tout ça avec le recul ?

- Oh j'ai un peu fait le con quand même, je pense que j'aurais pu faire mieux quand même, un peu plus attention. Quand on y repense, le cannabis, c'est pas indispensable, bon après les bagarres, sur le moment, même maintenant si je me faisais braquer en sortant je dis pas que je me battrais pas. »

Pour les jeunes de ce profil, le décrochage relève plus du « push out » que du « drop out ». Ils sont décrochés par l'institution scolaire, souvent à la suite d'exclusions pour raisons disciplinaires, comme dans le cas de Louis présenté ci-dessus, ou comme dans celui de Florian :

« En fait, j'ai fait une première seconde BEP au lycée X et je me suis fait renvoyer en fait ... C'était pour du manque de travail et pour mon comportement. Par la suite, j'ai pas retrouvé de lycée pour finir mon année, je suis venu au CIO et on m'a inscrit dans un lycée pour euh ... pour avoir un lycée en fait. Mais j'y allais pas. » (Florian)

La deuxième catégorie regroupe les élèves qui ont connu le moins de difficultés précoces dans leur scolarité, mais qui, en même temps, accorde une faible valeur à la réussite scolaire. Plus fréquemment que les autres, ils n'ont suivi aucune mesure, et proviennent plus souvent d'un milieu social favorisé, tant en termes de catégories socioprofessionnelles (cadres et professions intermédiaires) que de niveau de formation des parents.

Cédric n'a pas connu de difficulté scolaire avant l'arrivée en lycée. Les difficultés apparaissent dès la seconde, et surtout en 1ère et terminale S. Trois échecs consécutifs au bac amènent Cédric à se présenter sur le marché du travail, où il va exercer un métier ouvrier, tout

en repréparant le bac dans le cadre d'un MOREA. Ayant obtenu son bac, il fait un IUT, puis trouve un travail en rapport avec sa formation. Il est salarié au moment de l'entretien, trois ans après le passage par la MGI.

« - Dans l'ensemble votre scolarité primaire, collège, lycée...

- Primaire très bien. Collège très bien. Lycée pas bien du tout.

- Vous pouvez m'en dire un peu plus ?

- Deux premières, quatre terminales. Des notes catastrophiques.

(...)

- Et comment vous interprétez ces difficultés maintenant ?

- Manque de travail. La distraction avant le travail, quoi.

(...)

- J'allais vous demander comment vous vous comportiez en cours ?

- J'ai jamais eu le sentiment d'être pas aimé par les profs. J'aimais bien rire, donc j'entraînais les autres avec moi. Je pense pas avoir laissé de mauvais souvenirs, en fait. Mais bon, c'est sur que je travaillais pas assez.

(...)

- Vous avez déjà séché des cours ?

- Oui, régulièrement oui. (...)

- Parce que ?

- Parce qu'il y avait quelque chose de plus marrant à faire à côté. C'était souvent ça. »

Par rapport au cas précédent, l'écart à la règle est d'une certaine manière plus en cohérence avec l'univers scolaire. Le rôle très stéréotypé du « cancre » que se donne l'élève, fait d'absence manifeste de travail et de préférence pour la « distraction » n'est pas contradictoire avec un univers scolaire où l'idéal reste, pour beaucoup d'élèves, mais aussi implicitement pour beaucoup d'enseignants, la réussite sans effort, par ce qu'elle relève du don. Un équilibre est recherché entre cet idéal, et la nécessité de faire « carrière », c'est-à-dire de passer d'une classe à une autre, et cet équilibre est souvent trouvé dans le « travail juste pour passer ».

« - Vous aviez de bons résultats ?

- Oui, ça allait.

- Vous accordiez de l'importance à vos résultats ?

- Oui, oui.

- Vous travailliez donc jusqu'au lycée ?

- Suffisamment pour passer. »

Ce désengagement scolaire peut également advenir à partir d'un projet alternatif construit assez tôt, projet dans lequel n'entre pas la voie de formation scolaire suivie. Ou encore quand l'orientation, en partie contrainte par des choix initiaux, entre en contradiction avec les objectifs poursuivis. Dans ces deux cas, le décrochage prend la forme d'un refus, refus du cadre scolaire qui ne correspond pas au projet, refus de l'orientation imposée. Ainsi, Xavier quitte la classe de première pour une formation en charpente qu'il va trouver à travers une mesure de la MGI (MODAL). Ce projet donne à Xavier un recul par rapport au système scolaire, recul qui n'est pas réductible alors à des difficultés scolaires (Xavier n'avait jamais redoublé avant de quitter le lycée).

« - J'étais en génie matériaux à L., et euh, je me suis retrouvé là parce que, euh, un peu malgré moi, parce qu'y avait plus de place ailleurs. Je l'ai appris la veille de la rentrée. Je me suis pointé au lycée comme ça, par hasard, et on m'a dit « ben non y a plus de place en génie mécanique, c'est pas de chance, c'est tombé sur toi. » Donc déjà ça partait mal. Et donc je me suis vite rendu compte que ça m'aurait pas intéressé, ça m'aurait pas plu. J'étais pas bien dans ce que je voulais faire parce que j'avais déjà une idée assez précise de mon futur métier. Et donc, partons de là, j'me suis dit que je perdais mon temps à être au lycée dans un truc qui, qui m'apportait pas vraiment de débouchés. Bon j'étais parti au lycée parce que euh... Enfin, pour commencer, mon idée première c'est la construction navale. Et donc, j'étais parti au lycée en écoutant les profs qui m'avaient dit « c'est con que t'arrêtes en 3ème parce que t'as des capacités etc., etc. » Donc ben je m'étais renseigné à droite, à gauche, dans ce qui existait niveau apprentissage, dans ce qui existait au niveau du lycée. Puis j'ai décidé d'aller au lycée en ayant en tête un BTS à St-Nazaire, construction navale. Et euh, tout en sachant que je savais pas ce que c'était en fait. Je m'en rends compte maintenant. C'est que si j'étais arrivé à ce BTS là, c'était vraiment de la théorie pure et simple, qui préparait plus à devenir architecte naval plutôt que les mains avec un rabot. Et donc, je me suis rendu

compte que c'était pas ça qui me fallait. Et donc, j'ai décidé d'arrêter pour repasser par une formation professionnelle pour continuer là-dedans. »

Mais de la même manière que Cédric, l'investissement scolaire est minimal pour obtenir le passage à la classe supérieure.

« - Est-ce que t'accordais de l'importance à tes résultats ?

- Ben, disons que je me donnais les moyens que ça marche sans en même temps passer beaucoup de temps puisque ça marchait relativement bien. Donc je me prenais pas trop la tête. Au collège, je me suis souvent fait tirer l'oreille parce que justement ça allait alors je donnais l'impression que j'en foutais pas une. Donc, dans l'ensemble, ça marchait donc c'était bien.

- Juste ce qu'il fallait...

- Voilà. Bon après, c'est vrai qu'y a certains domaines où j'avais des facilités aussi et qui me plaisaient plus que d'autres. Donc c'est toujours du travail quand même mais c'était plus détendu parce que je traînais pas les pieds pour aller à l'école. »

D'où également la possibilité de se détacher d'une norme (l'obtention du bac), parce que le projet défini par le jeune se situe en dehors de cette norme.

« - Et donc, pas de là à continuer jusqu'au bac ou en filière générale ?

- Non, non, parce que j'avais une idée assez précise de ce que je voulais faire, qui est pas très courant et j'avais pas besoin d'un bac pour y arriver. Et même j'ai essayé et ça correspondait pas. J'aurais pu aller jusqu'à un bac et repasser un CAP et continuer derrière mais ça aurait été juste pour avoir un bac et j'en avais pas besoin. »

De là également, une certaine autonomisation de la personne à travers ce processus de désengagement scolaire.

La troisième catégorie est surtout structurée par l'importance des difficultés scolaires, et le caractère précoce de ces difficultés. Redoublement fréquent en primaire, souvent dès le CP, secondaire marqué par des voies spécifiques, au premier rang desquelles l'enseignement spécialisé (SEGPA). Plus souvent que les autres, ils reconnaissent avoir rencontré d'importantes difficultés pendant l'ensemble de leur scolarité (primaire et collège). Quand ils déclarent avoir été en conflit, c'est surtout avec d'autres élèves. On a ainsi un profil d'élèves

marqué par une double marginalisation : vis-à-vis de l'institution scolaire, avec le redoublement et la relégation dans les filières spécifiques, et vis-à-vis des pairs du même âge. Repérés plus jeunes que les autres, ils viennent fréquemment des plus faibles niveaux de qualification quand ils sont repérés par la MGI. En termes de mesure, ils sont plus fréquemment que la moyenne en CIPPA. Le milieu social est souvent ouvrier, avec un faible niveau d'études des parents.

Melissa a fait un CIPPA à la suite d'une scolarité marquée par de nombreuses difficultés, redoublement en primaire, orientation en quatrième technologique. Melissa raconte sa scolarité comme un temps vide, du moins à partir de la sixième, temps de scolarité où il faut simplement que « ça se passe » :

« - *Donc, pour toi l'école ça représentait quoi ?*

- *Une perte de temps. C'était pas du tout un plaisir en tous cas.*

- *Pourtant tu me disais que tu avais des bons souvenirs de l'école primaire...*

- *Oui, c'est l'entrée au collège qui a tout changé. C'est vrai que déjà, les cours sont plus intenses, et puis c'est vrai que quand ils commençaient à parler... tu parles de quoi là ? mais je restais tranquille au niveau de mon comportement, je foutais pas le bordel. Les cours, j'y allais par obligation quoi et je restais sans rien dire. A part discuter c'est tout ce que je faisais.*

- *Est-ce qu'il y avait une discipline qui te plaisait plus qu'une autre quand même ?*

- *....Peut être le sport et encore...*

- *Et est ce qu'il y a une année qui t'as marqué plus qu'une autre, dans le bon sens comme dans le mauvais ?*

- *Non, ça s'est passé, c'est tout. Il fallait que ça se passe. »*

Derrière l'apparente docilité à la norme scolaire, une réelle souffrance s'exprime, parfois à travers la relation à un enseignant :

« - *Un prof marquant, plus qu'un autre ?*

- *Oui. Le prof de français. Dès que je le voyais, j'avais mal au ventre, je pouvais pas aller à son cours. Ben apparemment, en écoutant le médecin, j'avais une indigestion mais c'était à chaque fois que je le voyais le prof. C'était physique, dès que je le voyais, j'avais mal au ventre et je devais aller à l'infirmerie. Pourtant, il a toujours été gentil avec moi ce prof*

mais dès que je le voyais...Et lui, il était pas bien du tout, il a téléphoné à mes parents...moi, je pouvais pas discuter avec lui, j'avais trop mal au ventre. Et c'est vrai que même mes parents, ils comprenaient pas pourquoi alors donc après, j'ai été obligée de prendre mon mal quoi parce que je pouvais pas aller à l'infirmerie à chaque fois. Donc j'ai été obligée de prendre mon mal en patience. En plus, j'étais bien dans la classe donc je voulais pas changer. Rien à voir avec le Français, c'était vraiment physique, dès que je le voyais même de dos...(rires).

- Et est ce que tu avais une attitude différente selon les profs ou les matières ?

- Euh...pas vraiment, c'est vrai que j'étais plutôt calme. Bon c'est vrai que quand les profs venaient me...c'est vrai que mon agressivité a augmenté à partir de là. Dès que les profs venaient me dire : fais ci, fais ça...je les envoyais balader quoi. J'avais pas envie quoi, je voulais qu'on me laisse tranquille. »

Le décrochage résulte finalement d'une situation d'impasse. Le jeune n'a aucune prise sur cette situation et perçoit la rupture de scolarité de manière complètement passive :

« - J'ai arrêté les cours à partir de la troisième je crois.

- Tu as arrêté en cours d'année ?

- Non, j'ai attendu la fin de l'année. On m'a mis là dedans vu que je savais pas ce que je voulais faire. J'ai pas eu mon brevet des collèges.

- D'accord. Et qui t'as orienté vers la MGI ?

- Alors là je sais plus ... Je crois que c'est une assistante sociale ... d'une des mairies. Vu que je savais pas trop quoi faire, c'est elle qui m'a dit d'aller là dedans. »

La quatrième catégorie est constituée des élèves qui manifestent à la fois le plus fort conformisme vis-à-vis des règles scolaires, et le plus fort engagement vis-à-vis de l'institution scolaire. Cela n'empêche pas ces élèves de rencontrer des difficultés, même si elles ne se sont pas révélées de manière précoce. C'est, numériquement, dans l'échantillon considéré, le groupe le plus important. Comme le groupe des « rebelles », il ne se distingue pas de la moyenne de l'échantillon d'un point de vue sociologique, sauf sur un point : une plus forte proportion d'élèves d'origine étrangère. C'est dans ce groupe que la part des actions de qualification est la plus importante.

Delphine n'avait jamais redoublé avant la terminale. Deux échecs consécutifs au bac vont l'amener à préparer l'examen dans le cadre d'un MOREA. Pourtant, elle décrit sa scolarité comme un parcours difficile.

«Tout d'abord quel regard global vous avez sur votre scolarité ? Est-ce que c'est quelque chose qui a été facile, difficile, qui vous a épanouie, brimée ?

- Ben ça pas toujours été très facile. C'est vrai que quand je suis arrivée ... déjà la troisième au collège, bon ben j'ai eu un peu de mal à ... pour le brevet et tout ça, et puis je me mettais une pression, vraiment, voilà toujours la pression des examens en fait, je crois que c'est tout le monde pareil en même temps mais c'est vrai que ... Et puis après au lycée, c'était un peu la décadence quoi. Au lycée ben c'est aussi la période où on se cherche, voilà, on commence à ... ouais, à se chercher, et puis on sait pas trop où on va aller après, et je trouve que, enfin, c'est dommage que, déjà au collège on nous demande vers où on va s'orienter, très très tôt, alors que ..., alors qu'on n'a pas du tout d'informations pour tout ce qui peut exister, sur les apprentissages et tout ça, et moi je me souviens, qu'à l'époque, que les apprentissages c'était mal vu quoi. C'est con hein, parce que maintenant ces gens là c'est vraiment ceux aussi qui ont du boulot, et qui sont formés, et qui sont qualifiés quoi. Alors que bon, ça faisait mieux d'aller dans le général entre guillemets quoi, et ça je le regrette, franchement je le regrette, parce que voilà je serais partie direct dans une filière médico-sociale, et puis voilà quoi.

- Si on remonte encore plus loin, l'école primaire ?

- Oh non, je garde de bons souvenirs du primaire, ouais ouais.

(...)

- Et au collège est ce que c'était déjà un peu difficile en termes de résultats ?

- Oui, sur la fin, oui, arrivé en troisième, oui, c'était déjà un niveau ouff ...

- Et votre entrée au collège, comment c'était, est ce que vous avez un souvenir de votre entrée en sixième ?

- Je sais que le passage en sixième a été hyper difficile pour moi, ouais, j'ai eu beaucoup de mal. La sixième j'ai de rares, ... j'ai des petits souvenirs que c'était, bon ben je rentrais chez moi, j'étais pas bien quoi, et j'avais pas envie d'aller à l'école le lendemain quoi, la sixième ça me faisait peur quoi.

- *Et ce sentiment-là, est ce que vous l'aviez déjà eu à l'école primaire ?*

- *Ah non, pas du tout. Non, mais je crois que, si, ben le collège, a y est, on est tout de suite encore plus grand, le lycée c'est encore pareil, mais ça se fait pas de la même façon parce que on est déjà peut-être un peu plus évolué, ... Enfin, voilà quoi, j'étais bloqué sur la sixième. Après ça a été quoi. (...) Au collège, j'étais vraiment très studieuse, très sérieuse. Et après au lycée, ben c'était autre chose quoi. J'étais déjà moins studieuse [rires], moins assidue au lycée, ouais, plus dans la révolution en fait. L'adolescence, tout ça ... Moins assidue, ben les manif, forcément, on passe tous par là. Non et puis ouais, pas la même envie de travailler ... C'était plus les copains, on va dire. Le lycée, c'était ça quoi. C'était la fête, les copains. Je travaillais quoi. Des fois je bossais comme une malade et y avait pas de résultats. Finalement je perdais confiance, et je laissais tomber quoi. »*

Ce décrochage progressif se fait pourtant dans un respect des règles et de l'institution scolaire.

« - *Comment vous voyez les règles scolaires en général, est ce que pour vous, le monde scolaire, c'est un monde trop contraignant, ou pas assez cadré ?*

Je trouve qu'en fait c'est dans la juste mesure. Parce que c'est cadré, d'un côté, on pourrait dire que parfois c'est pas assez cadré, mais, bon aussi, trop cadré ce serait pas bon parce que du coup il y aurait de la révolte je pense. Mais si, je trouve que c'est assez bien fait. Il faut un minimum de règles quoi, sinon ce serait l'anarchie. »

Le décrochage est souvent imputé alors à une insuffisance de maturité ou à des événements exceptionnels dans la vie familiale de l'élève, ou encore au manque de soutien dans l'établissement scolaire.

« - *Tu as eu le sentiment d'être découragée ?*

- *ah oui, on me l'a dit ouvertement, écrit sur le bulletin, que j'avais rien à faire dans un établissement scolaire » (Lena)*

III Le suivi des mesures par les jeunes

Une partie des jeunes enquêtés n'a suivi aucune mesure (11 % de l'échantillon) : les personnes en question ont été repérées comme susceptibles de relever des dispositifs MGI, par un absentéisme ou un décrochage scolaire, un échec répété à un examen, ... Elles ont souvent eu un contact avec un conseiller d'orientation pour envisager l'ensemble des solutions face à leurs difficultés. D'autres vont avoir plus de deux entretiens, voire suivre une SIO sur plusieurs jours, mais, au bout du compte ne s'inscrivent pas dans une mesure MGI (16,6 % de l'échantillon). Nous avons vu plus haut que 40 % de ces jeunes ne suivent finalement pas de mesures parce qu'ils déclarent avoir trouvé une solution à leur problème : affectation dans un établissement, stage de formation, contrat d'apprentissage, etc. Il reste que 60 % d'entre eux (soit un jeune sur six de l'échantillon total) ne suivent pas de mesure faute de proposition, ou parce que la proposition ne leur convient pas.

Pour autant, tous ceux qui sont inscrits dans une mesure ne la suivent pas nécessairement. Certes les jeunes déclarent en général avoir été assidus pendant les mesures : près de 80 % des personnes répondent avoir suivi systématiquement ou assez régulièrement la formation proposée par la MGI. Il reste que près de 7 % des inscrits déclarent ne l'avoir pratiquement jamais fréquentée, ce qui augmente d'autant le non recours au dispositif.

L'assiduité ne varie pas significativement suivant le sexe, l'âge ou le niveau de formation des personnes. Elle est relativement constante suivant les mesures suivies, sauf pour le MODAL qui présente une assiduité notablement plus faible que la moyenne (voir tableau 24). Rappelons que cette mesure est essentiellement un aménagement d'emploi du temps pour un élève de lycée repéré comme en situation de décrochage.

Tableau 23 : réponse à la question : « Comment avez-vous suivi la formation proposée par la MGI ? »

<i>assiduité MGI</i>	<i>Effectif.</i>	<i>%</i>
Systématiquement	504	47,8
assez régulièrement	322	30,5
de temps en temps	159	15,1
Pratiquement jamais	70	6,6
Total	1055	100

Tableau 24 : assiduité et mesure

<i>Mesure</i>	<i>assidus</i>	<i>non assidus</i>	TOTAL
MODAL	65,6	34,4	100
CIPPA	82,4	17,6	100
Autres actions de remotivation	79,0	21,0	100
ITAQUE	81,4	18,6	100
MOREA V	83,8	16,2	100
MOREA IV	76,2	23,8	100
Autres actions de qualification	82,0	18,0	100
TOTAL	78,8	21,2	100

Pour ceux qui ont suivi une mesure, la durée de la mesure est naturellement variable. Certains dispositifs, très individualisés, dépendent des besoins du bénéficiaire et vont se traduire par des durées de prise en charge « sur mesure ». D'autres vont être organisés de manière plus conventionnelle, sur la base de la durée de l'année scolaire, notamment quand il s'agit de préparer un examen. Les bénéficiaires peuvent également sortir avant terme de mesures qui sont toutes fondées sur un engagement volontaire. Enfin de nombreuses personnes n'ont eu qu'un contact très superficiel avec la MGI, et, pour elles, la notion de « durée du dispositif » n'a pas de sens.

Tableau 25 : durée moyenne du dispositif (en mois)

<i>Mesure</i>	durée dans le dispositif
MODAL	4,53
CIPPA	5,85
Autres actions de remotivation	4,43
ITAQUE	5,36
MOREA V	5,15
MOREA IV	8,51
Autres actions de qualification	6,93
Total	5,97

Le tableau ci-dessus indique les durées moyennes de la présence des bénéficiaires. Les actions de qualifications sont en moyenne plus longues que les actions de remotivation. Les actions « sur mesure » (MODAL, autres actions de remotivation) sont plus courtes que celles

organisées collectivement (CIPPA, MOREA). Ces durées dans les dispositifs sont conditionnées par les circonstances de la sortie du bénéficiaire de la mesure MGI. Très majoritairement, les jeunes inscrits dans les dispositifs vont jusqu'au bout : 80 % vont jusqu'à la « fin de la mesure ». En moyenne, 11,5 % des jeunes démissionnent en cours de dispositif par désintérêt. Ce chiffre varie peu suivant les variables sociodémographiques, mais est plus sensible en fonction du dispositif : il est particulièrement élevé pour ITAQUE (19,6 %), et particulièrement faible pour les actions de qualification de niveau V (MOREA V : 6,1 %, autres actions de qualification : 3,6 %).

Tableau 26 : mesure et motif de fin de mesure
(en %)

<i>Mesure</i>	<i>fin de mesure</i>	<i>démission/désintérêt</i>	<i>autres</i>	Total
MODAL	82,1	11,9	6,0	100
CIPPA	75,6	13,9	10,5	100
Autres actions de remotivation	86,2	11,7	2,1	100
ITAQUE	76,8	19,6	3,6	100
MOREA V	83,7	6,1	10,2	100
MOREA IV	80,7	10,2	9	100
Autres actions de qualification	92,9	3,6	3,6	100
Total	80,6	11,5	7,8	100

La présence de stage n'a pas le même sens pour tous les dispositifs : indispensable quand il s'agit de rechercher une filière professionnelle, elle n'est plus que marginale dans un dispositif de préparation à un examen de l'enseignement général.

Ainsi, si un peu plus de la moitié des bénéficiaires des dispositifs MGI⁶³ déclare avoir suivi un stage en entreprise, cette part est très dépendante des mesures suivies.

Tableau 27 : stage en entreprise et mesure
(en %)

<i>Mesure</i>	<i>Stage en entreprise</i>	<i>Pas de stage en entreprise</i>	Total
MODAL	74,4	25,6	100
CIPPA	82,1	17,9	100
Autres actions de remotivation	55,6	44,4	100
ITAQUE	38,3	61,7	100
MOREA V	35,0	65,0	100
MOREA IV	5,4	94,6	100
Autres actions de qualification	37,3	62,7	100
Total	52,5	47,5	100

⁶³ Sont exclues ici les personnes ayant déclaré n'avoir suivi « aucune mesure », ainsi que celles n'ayant bénéficié que des « entretiens » ou d'une « SIO ».

On voit ici que, paradoxalement, ce sont dans les actions dites de qualification que les stages en entreprises sont les moins fréquents. Inversement, la très grande majorité des bénéficiaires des CIPPA, mesure dite de « remotivation », a effectué un stage. Celui-ci a au fond un statut particulier : il s'agit moins d'une expérience qui vise à l'insertion à travers le stage en lui-même qu'une découverte du milieu professionnel, voire d'une socialisation au monde du travail pour des jeunes en situation « difficile ». Au passage, on peut observer que la notion de « qualification » renvoie ici essentiellement à la certification scolaire, et que, finalement, elle peut très bien se passer du rapport à l'entreprise que préconisent les responsables du dispositif.

Tableau 28 : stage et type de mesure
(en %)

<i>Type de mesure</i>	<i>Stage en entreprise</i>	<i>Pas de stage en entreprise</i>	Total
Remotivation	75,7	24,3	100
Qualification	20,7	79,3	100
Total	52,5	47,5	100

La durée des stages varie également en fonction des dispositifs : quand ils existent, ils sont en moyenne plus longs dans les actions de qualification, et plus courts dans les actions de remotivation « personnalisées » (MODAL, autres actions).

Tableau 29 : mesure et durée de stage

<i>Mesure</i>	<i>Nombre de semaines de stage</i>
MODAL	6,09
CIPPA	8,78
Autres actions de remotivation	6,53
ITAQUE	8,05
MOREA V	11,30
MOREA IV	11,36
Autres actions de qualification	9,00
Total	8,24

Pour conclure, on peut souligner quelques traits communs du public repéré par la MGI. Pour la grande majorité des élèves, les difficultés décrites se sont cristallisées au collège et éventuellement au lycée. Il est frappant de constater à quel point la scolarité primaire est décrite de manière positive, tant dans les questionnaires que dans les entretiens, même quand un redoublement signale que cette scolarité a été manifestement problématique. Cette perception est souvent à mettre au crédit d'une reconstruction d'un passé scolaire lointain, identifié à un « paradis perdu » (Broccolichi, 1993). Derrière cette reconstruction, se cachent les premières lacunes scolaires empêchant de poursuivre un cursus secondaire dans de bonnes conditions. Pourtant, il est possible également qu'un certain nombre d'élèves soit arrivé en sixième avec un niveau considéré comme convenable en CM 2, les difficultés réelles se présentant avec le collège, un nouveau type de fonctionnement, et de nouvelles exigences. En tous cas, c'est l'autre trait commun qu'on retrouve souvent dans les entretiens, le début du collège est vécu comme un événement plus ou moins traumatisant. L'orientation à partir de la fin du collège est souvent pointée également, soit qu'elle ait été vécue comme subie, soit qu'elle ait été choisie, mais que ce choix se révèle erroné ou décevant eu égard au projet initial.

Au-delà, les différences l'emportent entre les individus. Une forte polarité oppose deux catégories de jeunes, cette polarité renvoyant en partie à la diversité des mesures et des objectifs de la MGI. D'un côté la MGI accueille des jeunes issus de milieux populaires, avec un niveau faible de formation, et un passé scolaire marqué par des difficultés précoces. La mesure type est ici le CIPPA. De l'autre côté la MGI accueille aussi une population nettement moins stigmatisée sur le plan scolaire, plutôt issue des classes moyennes, et en risque de sortie sans diplôme du système éducatif suite à un ou plusieurs échecs aux examens de fin de cycle secondaire. La mesure type est alors le MOREA IV, et l'action vise à l'obtention d'un diplôme de l'éducation nationale. Les deux mesures citées représentent 40 % de l'échantillon interrogé dans le cadre de cette enquête : la majorité des personnes relèvent d'une grande diversité de mesures (ou de non mesures pour ceux qui n'ont eu qu'un contact éphémère avec la MGI), et donc de situations, ce qui donne finalement une population nettement moins marquée socialement et scolairement qu'on pourrait l'imaginer a priori. Il a semblé également possible d'aller plus loin qu'un simple constat des singularités des circonstances du décrochage, pour faire apparaître plusieurs voies menant au risque de rupture scolaire. La mise en évidence de ces parcours recoupe en partie les catégorisations effectuées sur la base d'indicateurs sociologiques : ainsi les « déconnectés » sont plus souvent issus des milieux

populaires, les « désengagés » issus des classes moyennes. Mais une simple lecture en termes de positions sociales n'épuise pas la diversité de ces parcours, quand on considère par exemple les expériences scolaires très contrastées des « rebelles » et des « discrets », alors même que ces groupes ne se différencient pas en termes de milieu social. Enfin, mettre en évidence ces parcours, c'est à la fois sur le plan théorique souligner que l'expérience de la scolarisation s'appuie sur plusieurs dimensions, relativement indépendantes les unes des autres, et sur la plan pratique, suggérer que le problème du décrochage scolaire relève d'actions différentes, pas seulement en fonction de la situation au moment de la mesure, mais surtout en fonction du parcours scolaire précédant la mesure.

CHAPITRE 11 : LES EFFETS EN TERMES DE SATISFACTION ET DE CERTIFICATION

De nombreuses indications montrent que l'activité de la MGI est fortement orientée vers le raccrochage en formation, dans un but de certification scolaire, celle-ci ayant valeur de qualification. C'est d'abord le sens de la mission attribuée à l'Education nationale : faire en sorte que chaque individu sorte de formation initiale avec une qualification reconnue. Ce sont les diplômes de l'Education nationale qui représentent le cœur de cette qualification reconnue, y compris dans le domaine de la formation professionnelle initiale. C'est ensuite le sens donné à l'action par les acteurs de terrain, leur permettant de défendre une spécificité par rapport aux autres structures de l'insertion des jeunes. La MGI aspire ainsi à représenter un pôle de qualification initiale, un pôle de formation, pour préparer les jeunes à l'insertion professionnelle. L'accès aux diplômes peut se réaliser à travers deux voies de formation : la voie scolaire, ce qui implique un raccrochage en formation initiale, l'alternance sous contrat de travail, ce qui implique dans ce cas une première insertion sur le marché du travail. En tout état de cause, pour les élèves qui ont décroché, c'est le passage par une mesure, et donc le maintien du statut d'élève, qui est censé permettre le retour en formation. On peut se demander si ce retour en formation permet effectivement l'accès à la certification. Cela suppose pour le moins que ce raccrochage soit durable. Il y a donc un enchaînement d'inscriptions en formation, de la mesure MGI jusqu'à l'obtention d'un diplôme. La prise en compte des différents moments de ce processus est nécessaire pour évaluer le dispositif MGI dans sa capacité à permettre un raccrochage en formation. Que tire le bénéficiaire du passage par une mesure de la MGI ? Dans quelle mesure ce passage favorise ou non un retour en formation initiale ? Dans quelle mesure favorise-t-il ou non l'accès à la qualification ? Les données présentées dans ce chapitre visent à répondre à ces trois questions. Ce type de questionnement situe davantage l'évaluation dans un cadre éducatif ou scolaire que dans le cadre de l'insertion professionnelle. L'action de la MGI est vue ici comme une action spécifique et réparatrice pour les jeunes disqualifiés par le système éducatif lui-même. Elle

puise sa légitimité dans l'ambition de mener l'ensemble des jeunes à la qualification. On se situe de ce fait dans une convention universaliste de l'action éducative.

I Les bénéfices de la mesure du point de vue des jeunes.

I.1 Satisfaction et évaluation

Il est toujours difficile de mesurer les effets d'une action éducative, et notamment de faire la part de ce qui est de la responsabilité d'un enseignant, d'un formateur ou d'une équipe éducative, par rapport aux autres ressources dont dispose l'apprenant. Demander directement à celui-ci ce que lui a apporté l'action est une façon de contourner cette difficulté. Après tout, il est peut-être le mieux à même de porter un jugement sur l'efficacité du dispositif. L'évaluation prend alors la forme d'une enquête de satisfaction.

Il faut cependant remarquer que cette forme d'évaluation pose de nombreux problèmes. Interroger les personnes sur leur niveau de satisfaction au moment d'une mesure ou immédiatement après peut n'avoir qu'un intérêt limité si on estime que le bénéfice que l'on peut en tirer ne se réalisera qu'après un certain laps de temps. On en revient alors à ce que les économistes appellent l'opacité du marché de l'éducation : on ne peut apprécier les effets de celle-ci qu'à moyen ou long terme. Symétriquement, une satisfaction exprimée de manière rétrospective peut être biaisée par la situation présente dans laquelle se trouve la personne interrogée : être par exemple au chômage aujourd'hui peut amener à porter un jugement négatif sur les expériences passées, même si la situation de chômage est indépendante de ces expériences.

Malgré tout, une enquête de satisfaction apporte des renseignements précieux quand il s'agit d'évaluer l'apport d'une mesure pour des personnes en difficulté, particulièrement quand il s'agit de difficultés scolaires. On sait que celles-ci ont à voir avec le manque de confiance en soi. Elles expriment aussi ce qui est du registre du rapport au savoir et à l'apprentissage, du rapport à l'école, et plus généralement encore du projet de vie. Ces dimensions de la difficulté scolaire donnent donc toute leur importance à ce que peut apporter un dispositif pour remettre en confiance, redonner goût à l'apprentissage ou permettre

d'envisager un projet professionnel. La satisfaction dans la mesure rend donc possible le passage à une autre étape : le raccrochage en formation.

I.2 Une satisfaction plutôt élevée

Selon les données de l'enquête de juin 2005, l'ensemble du public présente une satisfaction relativement élevée à l'égard des dispositifs fréquentés : 46 % se montrent « tout à fait satisfaits », 35,9 % « plutôt satisfaits ». Seuls 18,1 % se déclarent « plutôt pas satisfaits » ou « pas du tout satisfaits ». On peut comparer ces niveaux de satisfaction à d'autres enquêtes portant sur des mesures d'insertion. Par exemple le programme TRACE des Missions locales, évalué en 2004, suscitait un taux de satisfaction de 50 à 75 % suivant la question posée (Mas, 2004). Le niveau de satisfaction enregistré pour les bénéficiaires MGI est donc relativement élevé.

Les résultats sont toutefois différents selon l'âge, et selon la mesure fréquentée. L'insatisfaction est plus forte pour les plus jeunes, au niveau de qualification faible, et ayant fréquenté les actions de remotivation, en particulier les CIPPA (voir tableaux 30 à 32). On aurait là la manifestation d'un effet sélectif des mesures : elles seraient d'autant mieux adaptées que le public aurait moins de difficultés.

Tableau 30 : âge et satisfaction

(en %)

<i>âge à l'entrée</i>	<i>insatisfaits</i>	<i>satisfaits</i>	Total
Moins de 17 ans	22,2	77,8	100
17-18 ans	16,6	83,4	100
19 ans et plus	11,9	88,1	100
Total	17,5	82,5	100

Tableau 31 : mesure et satisfaction
(en %)

<i>Mesure</i>	<i>insatisfaits</i>	<i>satisfaits</i>	Total
MODAL	19,2	80,8	100
CIPPA	23,4	76,6	100
Autres actions de remotivation	18,9	81,1	100
ITAQUE	16,7	83,3	100
MOREA V	9,7	90,3	100
MOREA IV	10,4	89,6	100
Autres actions de qualification	14,3	85,7	100
Total	17,4	82,6	100

Tableau 32 : niveau de formation et satisfaction

<i>niveau de formation à l'entrée dans le dispositif</i>	<i>insatisfaits</i>	<i>satisfaits</i>	Total
niveau VI-Vbis (collège)	14,0	86,0	100
niveau VI-Vbis (ens. pro.)	24,9	75,1	100
niveau V	16,2	83,8	100
niveau IV	11,2	88,8	100
Total	18,2	81,8	100

Les raisons de la satisfaction ou de l'insatisfaction semblent évoluer avec le temps. Alors que 37,7 % des jeunes de la cohorte 2001-2002 citent l'obtention du diplôme et l'accès à la formation comme raisons d'être satisfaits de la mesure, ce chiffre tombe à 28,8 % pour la cohorte 2003-2004. Inversement, le thème du rapport à l'école (renouer avec l'école, rapport différent avec les enseignants) est plus fréquemment cité par la cohorte 2003-2004 (27,1 %) que par les cohortes précédentes (20,6 % en 2001-2002). Les raisons invoquées sont bien sûr fortement liées à la situation des personnes au moment de l'enquête : ainsi les personnes qui sont restées en formation répondent plus fréquemment que la mesure « a permis de renouer avec l'école », celles qui ont un emploi citent plus fréquemment l'obtention d'un emploi comme raison de satisfaction, etc. D'un point de vue subjectif, du côté des personnes interrogées, la relation semble donc importante entre le passage par la MGI et la situation au moment de l'enquête.

Tableau 33 : raisons de satisfaction et cohorte
(en %)

<i>raisons de satisfaction</i>	2001	2002	2003	Total
J'ai réussi à obtenir un diplôme	22,7	19,1	17,1	19,5
J'ai obtenu une formation	18,1	12,0	12,9	14,1
J'ai obtenu un emploi (contrat en alternance, CDI, CDD, etc.)	5,4	5,1	5,5	5,3
Ca m'a permis de construire un projet	13,4	12,6	15,1	13,7
Ca m'a permis de renouer avec l'école	9,0	13,4	13,3	12,1
J'avais un rapport différent avec les enseignants	13,2	22,6	14,9	17,2
Autres	18,1	15,1	21,3	18,1
Total	100	100	100	100

Il y a aussi une relation importante avec la mesure suivie, l'obtention du diplôme étant plus souvent citée par les MOREA. Il est cependant remarquable que le rapport aux enseignants soit plus fréquemment cité par les MOREA IV.

A l'inverse, les élèves inscrits dans des actions de remotivation (Modal, CIPPA) soulignent leur satisfaction d'avoir pu construire un projet grâce à la MGI ou d'obtenir une formation.

Tableau 34 : raisons de satisfaction et mesure
(en %)

<i>raisons de satisfaction</i>	MODAL	CIPPA	Autres actions de remotivation	ITAQUE	MOREA V	MOREA IV	Autres actions de qualification	Total
J'ai réussi à obtenir un diplôme	2,1	9,7	2,5	20,3	43,6	32,9	25,5	19,5
J'ai obtenu une formation	19,3	19,9	23,5	12,7	8,7	4,9	7,8	14,0
J'ai obtenu un emploi (contrat en alternance, CDI, CDD, etc.)	5,5	8,7	7,6	7,6	3,4	1,4	2,0	5,4
Ca m'a permis de construire un projet	21,4	21,0	22,7	10,1	7,4	3,4	3,9	13,7
Ca m'a permis de renouer avec l'école	21,4	11,3	13,4	10,1	8,1	11,4	7,8	12,1
J'avais un rapport différent avec les enseignants	11,7	13,0	12,6	17,7	15,4	26,9	19,6	17,3
Autres	18,6	16,3	17,6	21,5	13,4	19,1	33,3	18,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Le niveau de satisfaction reflète en partie le comportement des élèves lorsqu'ils étaient dans le dispositif. Ainsi, il n'est pas surprenant de constater que les plus satisfaits étaient également les plus assidus, qu'ils se sont présentés plus fréquemment aux examens, surtout lorsqu'ils ont réussi à les obtenir.

De même, les élèves les plus insatisfaits de la mesure ont plus fréquemment redoublé et/ou rencontré des difficultés en particulier au collège.

I.3 Ce qu'en disent les jeunes

Les entretiens effectués auprès des jeunes permettent d'affiner les observations précédentes. Le jugement sur le dispositif est très différent selon qu'il s'agit d'une mesure dans laquelle domine la recherche d'une formation, ou selon que la mesure porte sur des contenus scolaires, dans une visée de remise à niveau ou de préparation à l'examen.

Dans le premier cas, l'appréciation sur l'action de la MGI est avant tout utilitaire. Le dispositif permet avant tout d'accéder à des stages, à des formations, l'accompagnement par la MGI en lui-même prenant peu de place dans le jugement porté par les jeunes :

« - Je suis parti de A. en février et j'ai commencé les stages vers mars/avril.

- Est ce que tu peux m'expliquer comment ça se passait, est ce que tu avais des cours à côté ?

- Euh non, j'ai été quelques fois à J. pour des cours de CV et de lettres de motivation, juste une heure ou deux... et après j'ai fait trois mois de stages pour pouvoir avoir une école l'année d'après plus facilement en fait. » (Florian)

Cet accompagnement est lui-même évalué en termes utilitaires, dans un cadre où l'inscription personnelle est assez floue :

« - Et donc, ça se passait dans un lycée ?

- C'était au lycée professionnel J. On avait des journées, enfin des matinées de sensibilisation sur la sécurité dans le milieu du travail, des cours pour faire des lettres de motivation, des CV.

- Et, ça s'est bien passé ?

- *C'était assez... euh... C'était assez libre, en fait. Moi je sais que j'y suis pas allé beaucoup. Si je pouvais éviter d'y aller, en général, je le faisais. C'est peut être dommage. C'est vrai qu'il y en a qui en ont peut être besoin. Moi, ça allait. Mais il y avait peut être des jeunes qui en avaient besoin et puis, qui étaient peut être pas forcés justement d'y aller et, ça aide pas non plus.*

- *Donc, t'en n'avais pas besoin ?*

- *Moi, non, non, ça allait. J'ai jamais eu trop de soucis.* » (Victor)

L'appréciation est différente dans les mesures structurées à partir de remises à niveau ou d'actions de soutiens dans les disciplines académiques, même partiellement, comme en CIPPA. Les enjeux sont différents : il s'agit là pour l'élève de s'inscrire, ou non, dans un autre rapport à la formation. Les témoignages recueillis mettent en avant les avantages retirés d'un dispositif spécifique où les pratiques pédagogiques sont plus adaptées à la gestion de la difficulté scolaire. Ainsi en est-il pour Melissa :

« Au CIPPA... ils apprenaient différemment je trouve. Les profs étaient vraiment différents, la patience... quand ils nous expliquaient un truc et qu'on comprenait pas, ils ré expliquaient...c'était plus individuel et là au moins il n'y avait pas de notes. Je crois que quand j'étais au collège, c'était les notes qui jouaient... Je me disais que de toutes façons, j'aurai pas plus de cinq donc ça servait à rien. Et là, le fait qu'il y ait plus de notes, ça m'a encouragé et à partir de là, j'ai commencé à apprécier les cours parce que je voyais que j'y arrivais. Après, j'aurais plus pris le CIPPA comme un jeu, j'aurais plus pris les cours comme un jeu ... Je sais pas comment dire, comment expliquer autrement. »

Toutefois, dans le cadre d'un tel dispositif de gestion de la grande difficulté scolaire, une part importante de l'inscription de l'élève relève de l'occupationnel plus que du rapport au savoir.

Si Melissa confie avoir séché quelques séances, elle considère qu'elle n'a pas failli au fonctionnement du dispositif, parce qu'elle était « *calme* » :

« c'est vrai que des fois j'y allais pas parce qu'en fait, je rentrais chez moi le midi et quand il faisait du grand soleil ou qu'il pleuvait des cordes...ça m'embêtait d'y retourner en fait mais j'ai pas trop loupé de truc quand même, j'y allais assez régulièrement. Enfin, on ne m'a jamais fait de remarques en tous cas, c'est peut être parce que j'étais assez calme. »

Ce qui n'est pas forcément le cas de tous les élèves :

« - Avec les autres élèves ?

- Oui, oui. Ben j'en ai rencontré certain de la primaire...

- Et ça s'est bien passé pour eux aussi ?

- Ben c'est vrai que c'était des gars de... en fait, ils y allaient parce qu'ils savaient pas quoi faire d'autre en fait. Et je crois que ça a pas changé depuis parce que j'en vois encore certains...mais je leur parle pas. A part traîner euh...ils font rien d'autre. »

D'une manière très différente, les entretiens auprès des jeunes ayant suivi un MOREA portent également sur la dimension pédagogique. Ils confirment la forte satisfaction qu'en ont tirée les bénéficiaires. Elle est liée aux conditions d'encadrement particulièrement favorables (travail en petit groupe), mais pas seulement. Tous ceux qui ont suivi le dispositif soulignent l'engagement des enseignants et leur attention à la difficulté scolaire. La relation avec les enseignants est « un rapport privilégié » (Delphine), ce n'est « pas le même rapport profs/élève que ce qu'on avait connu avant. » (Nina). Les élèves apprécient la disponibilité : « C'est vrai qu'on a un souci, on a une question, ben voilà ils sont accessibles tout de suite quoi. » (Delphine). Le fait de sortir de la compétition scolaire ordinaire favorise la confiance : « on était tous au même niveau finalement, tous des élèves entre guillemets en échec, donc, c'est vrai qu'il y avait une bonne ambiance entre les élèves et avec les professeurs. Ça redonne confiance et puis, on y croit plus. » (Lena) La relation particulière qu'offre le dispositif donne aussi aux enseignants la possibilité d'une autre façon de travailler, parfois peu conventionnelle si on en croit le témoignage de Nina : « Ouais, parce qu'ils prenaient vraiment du temps pour nous, enfin, si on avait des questions, même après, en dehors des cours, ils étaient toujours présents... Enfin je vois mon prof d'éco, il nous avait offert des Annabac, c'est lui qui rédigeait les Annabac d'éco, il nous en avait tous offert un...enfin, il était pas du tout obligé, on pouvait se l'acheter nous même...enfin, on voyait vraiment qu'ils...je pense pas qu'à ses élèves dits « normaux », il offrait ça quoi...C'était vraiment...il nous stimulait, et puis les cours, je pense, ils étaient différents...Enfin moi je vois, je devais repasser le bac de français en même temps, donc refaire du français, un peu dur, mais le prof, il trouvait toujours des petits trucs pour nous motiver...on faisait parfois des cours dehors, pour voir des trucs, c'était vraiment autre chose, quoi... »

Toutefois le public des MOREA n'est pas le même que celui des CIPPA. Leurs difficultés se sont présentées à un niveau plus élevé du parcours scolaire, ils ont plus souvent le profil des décrocheurs discrets, et viennent plus souvent des classes moyennes. L'ensemble

de ces caractéristiques explique également cette forte satisfaction à recevoir une formation finalement scolaire, mais dans un cadre pédagogique innovant.

II Le raccrochage en formation

II. 1 Mesure et raccrochage

L'année qui suit le repérage par la MGI, un certain nombre de jeunes reprennent une formation initiale sous statut scolaire. Pour ceux-là, le processus de décrochage scolaire semble enrayé. En quoi ce raccrochage est-il durable ? Quel est l'effet du dispositif à cet égard ?

En s'appuyant sur les parcours suivis sur trois ans on obtient les résultats suivants : 41,4 % de l'échantillon reprend une formation sous statut scolaire ou sous statut de stagiaire de la formation continue pendant une période d'au moins un an (octobre à juin), 26,8 % pendant au moins deux ans, 15,5 % pendant au moins trois ans. Si on prend en compte la formation en alternance sous contrat de travail (contrats d'apprentissage, contrats de qualification, puis contrats de professionnalisation), on obtient respectivement 54,3 %, 34,1 % et 19,5 %. Par la suite, on ne prendra pas en compte les jeunes en alternance dont le parcours s'apparente plus à une première insertion professionnelle qu'à un retour en formation.

Pour estimer l'effet du dispositif MGI sur ce raccrochage, on compare les jeunes passés par des mesures à ceux qui n'en ont suivi aucune, si ce n'est un suivi par un conseiller d'orientation. Peut-on considérer ceux-ci comme un groupe témoin permettant de réaliser une comparaison avec le groupe de « bénéficiaires » ? Il y a un biais important dans cette comparaison. En effet les membres du groupe témoin peuvent ne pas avoir participé au dispositif pour plusieurs raisons. Il y a d'abord un effet d'offre. Les personnes sont repérées au niveau de leur établissement, mais celui-ci n'est pas nécessairement en mesure d'offrir une mesure, par exemple à un jeune décrocheur, si la plate-forme MGI est éloignée géographiquement. Mais il y a surtout un effet de sélection. Les jeunes peuvent ne pas participer au dispositif soit parce qu'ils disposent de ressources leur permettant de s'en passer (par exemple un emploi dans une entreprise familiale), soit parce qu'ils estiment que le dispositif ne répond pas à leur problème. Dans ces deux derniers cas les caractéristiques du

groupe témoin ne sont pas tout à fait comparables à celle du groupe expérimental. Il faut donc prendre les résultats de la comparaison faite ci-dessous avec précaution.

Si on se réfère aux caractéristiques observables, tirées des questionnaires, il apparaît que les jeunes n'ayant pas suivi de mesures viennent de milieux sociaux sensiblement identiques à ceux des jeunes ayant suivi des mesures. Toutefois ils se différencient de ces derniers sur plusieurs points : la part de filles est un peu plus élevée, ils sont plus âgés au moment du repérage, avec un niveau de formation en moyenne plus élevé, ils ont connu moins de difficultés précoces repérées par un redoublement, et ont plus souvent un profil de décrochage « rebelles » ou « désengagés ». Ils ont donc à la fois plus d'atouts en termes d'insertion et de retour en formation (niveau plus élevé, moins de difficultés scolaires), et plus d'obstacles liés à leur expérience scolaire. Les données sont donc à interpréter avec prudence, et à utiliser en contrôlant le mieux possible les caractéristiques des deux populations comparées.

Une première approche consiste simplement à croiser le fait d'avoir suivi une mesure ou non avec un raccrochage en formation d'au moins un an. Les résultats sont donnés dans le tableau 35.

Tableau 35 : raccrochage en fonction du suivi d'une mesure MGI
(en %)

Mesure	Raccrochage		TOTAL
	non	oui	
aucune	62	38	100
mesure	57,4	42,6	100
TOTAL	58,6	41,4	100

A première vue l'effet est faible. Si on applique à ce tableau un test du χ^2 , on n'observe qu'une relation peu significative.

Il est possible que ce résultat provienne de la partition entre les deux groupes d'une part, des caractéristiques des deux groupes comparés d'autre part.

On a vu plus haut que l'inscription dans une mesure ne signifiait pas nécessairement le suivi réel de cette mesure par le bénéficiaire. Une part importante des jeunes inscrits en mesure ne les ont pas suivies réellement. On peut modifier la partition entre les deux groupes en incluant les inscrits à une mesure non assidus au groupe des jeunes n'ayant suivi aucune mesure.

On obtient alors le résultat suivant :

Tableau 36 : raccrochage en fonction du suivi d'une mesure MGI avec assiduité
(en %)

mesure	Raccrochage		TOTAL
	non	oui	
aucune	62,1	37,9	100
mesure	56,2	43,8	100
TOTAL	58,6	41,4	100

L'écart est un peu plus important entre les deux groupes. Surtout il devient statistiquement significatif, au seuil de risque de 3 %. Le fait de poursuivre une mesure augmente la probabilité de raccrochage, mais de 6 points seulement par rapport au fait de ne pas avoir suivi de mesures. L'écart est finalement bien faible.

Mais les caractéristiques des deux groupes peuvent expliquer en partie la faiblesse de cet écart. Quatre dimensions importantes peuvent avoir un effet dans ce sens. Tout d'abord l'écart de répartition selon le genre. Les garçons décrochent davantage de formation, alors que les filles restent plus longtemps dans le système éducatif. Cet écart est lié aux différences de compétences scolaires entre filles et garçons (les filles réussissent mieux), mais également aux possibilités offertes par le marché du travail, les filles ayant plus de difficultés d'insertion que les garçons pour un même niveau de formation. Deuxièmement les écarts d'âge peuvent avoir un effet : la probabilité de reprendre une formation scolaire diminue avec l'âge. La troisième dimension joue dans le sens inverse : il s'agit de la plus ou moins grande précocité des difficultés rencontrées dans le parcours scolaire. Plus ces difficultés sont précoces, plus il sera difficile de reprendre une formation. A l'inverse, des difficultés rencontrées en fin de second cycle long peuvent être surmontées et aboutir à une poursuite d'études supérieures. Enfin, un quatrième facteur d'inégalité dans le recours à la formation est le milieu social d'origine, qui offre plus ou moins de soutien économique, culturel et scolaire.

II.2 L'effet du suivi de mesure sur le raccrochage

Prendre en compte ces quatre dimensions, c'est situer les processus de décrochage et de raccrochage scolaire à la fois dans un cycle de vie, dans l'accumulation d'expériences positives et négatives, et en même temps dans un environnement social, au sens de ressources

et d'assignation de rôles plus ou moins favorables à la réussite scolaire. On retrouve là les principales dimensions mises en évidence par la recherche sur les parcours de décrochage (chapitre 7).

A partir de ces considérations, il est possible de modéliser la probabilité de raccrochage en fonction du suivi de la mesure, toutes choses égales par ailleurs⁶⁴, en contrôlant l'hétérogénéité de l'échantillon à partir des quatre variables précédemment citées : genre, âge, niveau de difficulté, milieu social. Les deux premières variables peuvent être connues directement par les questionnaires. Pour les deux suivantes, on utilise comme indicateur le niveau de formation atteint au moment du repérage par la MGI d'une part, la catégorie socioprofessionnelle du père d'autre part. Le suivi de la mesure est repéré en prenant en compte l'assiduité : seuls les jeunes déclarant avoir été assidus ont été pris en compte comme ayant suivi une mesure. Le raccrochage en formation est un retour pendant au moins un an (année scolaire) en formation sous statut scolaire ou sous statut de stagiaire de la formation continue. Les résultats sont donnés dans le tableau 37.

Tableau 37 : modélisation de la probabilité de raccrochage en formation initiale

	Signif.	Exp(B)
Constante	0,000	72,391
Suivi de la mesure		
aucune mesure (référence : mesure)	0,009	0,715
Genre		
Fille (référence : garçon)	0,051	<i>1,287</i>
Age		
âge	0,000	0,754
Niveau de formation atteint		
référence : niveau VI-Vbis (collège)	0,071	
niveau VI-Vbis (ens. pro.)	0,578	1,438
niveau V	0,304	2,831
niveau IV	0,016	4,729
Catégorie socioprofessionnelle du père		
référence : Ouvriers non qualifiés	0,051	
Indépendants	0,368	<i>1,277</i>
Cadres	0,057	<i>1,650</i>
Professions intermédiaires	0,029	1,721
Employés	0,373	<i>1,234</i>
Ouvriers qualifiés	0,997	<i>1,001</i>
Pseudo-R deux de Nagelkerke		0,064

En caractère gras, les effets significatifs à un seuil inférieur ou égal à 5 %, en italique, les effets significatifs à un seuil de risque compris entre 5 et 10 %. Les autres effets ne sont pas significatifs.

⁶⁴ Sur les modélisations logistiques, voir l'annexe K.

Le modèle montre que le suivi de la mesure avec assiduité a un effet significatif sur la probabilité de raccrochage. Ne pas suivre une mesure diminue la probabilité de raccrochage de 28,5 %. A partir de la modélisation proposée, on voit que les variables qui ont l'effet le plus significatif sont l'âge (plus il est élevé au moment du repérage, plus la probabilité de raccrocher diminue) et le niveau de formation atteint. Pour cette dernière variable la probabilité de raccrochage est cinq fois plus élevée pour les jeunes ayant atteint un niveau de terminale par rapport aux jeunes non qualifiés venant du collège. L'effet du genre apparaît également dans ce modèle : les filles raccrochent plus que les garçons, toutes choses égales par ailleurs. Quant au milieu social, son influence différencie globalement les enfants de cadres et de professions intermédiaires qui ont une plus forte probabilité de retourner en formation que l'ensemble de toutes les autres catégories.

Pour conclure sur cet effet de la MGI sur le raccrochage en formation, l'analyse montre que cet effet semble être avéré, et que le passage par une mesure augmente significativement la probabilité de retourner en formation⁶⁵. Compte tenu du fait que les jeunes n'ayant pas suivi de mesures ont peut être des caractéristiques non observables plus favorables à un retour en formation (plus grande autonomie par exemple), il est possible que le modèle sous évalue cet effet.

Si cet effet n'est pas très apparent, c'est d'une part parce qu'il se rapporte à une population relativement défavorisée socialement et scolairement, dont les caractéristiques font obstacle au raccrochage, et d'autre part que les effets des niveaux de formation atteints par les jeunes à l'entrée dans le dispositif sont plus importants que l'effet propre de la MGI.

III La certification

L'effet de la MGI sur la certification peut être apprécié de deux manières. Il y a en quelque sorte un effet direct pour les jeunes préparant un examen l'année du passage par la MGI. Il s'agit de ceux qui sont inscrits dans une mesure de qualification, pour la préparation d'un diplôme de fin de second cycle (baccalauréat, CAP, BEP). Il peut s'agir également d'élèves en mesure de remotivation qui présentent un diplôme sanctionnant un niveau de

⁶⁵ La même modélisation appliquée à un retour en formation plus long, d'au moins deux ans, donne sensiblement les mêmes résultats.

formation générale, Diplôme national du brevet pour le niveau de troisième (DNB), Certificat de formation générale (CFG) pour les élèves de l'enseignement spécialisé et des dispositifs spécifiques, comme le CIPPA. On a examiné cet effet direct dans le cadre d'un travail effectué avec Christophe Michaut (Bernard et Michaut, 2009), dont les principaux résultats sont exposés ci-après. Mais il y a un autre effet, plus indirect, à travers le raccrochage examiné dans la partie précédente. Celui-ci se traduit-il finalement par une certification ? Dans quelle mesure s'agit-il véritablement d'un raccrochage permettant d'achever un cycle de formation avec une certification ? Bien sûr, à ce niveau, les effets de la MGI et des caractéristiques des personnes ne sont pas seules en cause, puisqu'interviennent également les caractéristiques de l'offre de formation suivie. Il aurait été trop complexe de prendre en compte la spécificité de chaque parcours de formation, et on se contentera donc de mesurer l'effet des mesures MGI sur la probabilité d'obtenir une certification sur la durée d'observation de l'enquête, c'est-à-dire trois ans. Les résultats sont là encore à prendre avec précaution, puisqu'on considère par hypothèse comme neutres l'effet des établissements qui ont accueilli les jeunes à la suite de la MGI, ainsi que ceux de la filière et de la voie de formation choisies, ce qui est évidemment discutable.

III.1 L'effet direct sur la certification

Parmi les 1501 inscrits, 554 (soit 36,9%) préparaient un ou plusieurs examens l'année de leur inscription à la MGI. Si, en moyenne, près des trois quarts des élèves obtiennent leur diplôme, les taux sont néanmoins pratiquement toujours inférieurs aux résultats académiques, en particulier au diplôme national du brevet et au baccalauréat général. Les écarts apparaissent moins prononcés pour les diplômes de niveau V. Cependant la proportion d'absents pour ces diplômes est relativement élevée suggérant une auto-sélection plus importante des candidats.

Tableau 38 : Taux de réussite (admis/présent) au diplôme préparé l'année d'inscription à la MGI

	<i>% d'absents à l'examen parmi les inscrits MGI</i>	<i>Inscrits MGI (2002-2004) % admis /présent</i>	<i>Résultats académiques (moyenne 2002- 2004, %)</i>
CFG	6,8	88,2	-
Diplôme national du Brevet	13,6	65,8	82,7
CAP	22,7	66,7	76,8
BEP	18,3	79,6	78,8
Bac professionnel	12,5	67,9	78,7
Bac technologique	9,4	77,6	84,0
Bac général	12,8	67,6	86,0
Total	14,0	73,9	-

Toutefois, il ne faut pas conclure sur la base de ces résultats bruts à l'inefficacité des dispositifs mis en place par la MGI dans la mesure où les caractéristiques des élèves inscrits dans cette structure sont différentes de celles des élèves des structures « ordinaires ». Pour évaluer l'efficacité des dispositifs MGI, il conviendrait de comparer les résultats en prenant en compte les caractéristiques sociodémographiques et scolaires de tous les élèves, qu'ils fréquentent ou non la structure MGI, ce qui n'était pas réalisable dans le cadre de cette étude.

Une autre possibilité d'évaluer ce qui se passe pendant l'année de la mesure MGI est de mesurer l'effet de celle-ci sur la présence à l'examen, par rapport à l'ensemble des inscrits provenant de la MGI, et sur la réussite à l'examen, par rapport aux présents. On ne compare pas alors les effets du dispositif par rapport aux élèves en situation ordinaire, mais uniquement l'impact de son fonctionnement sur la certification. On ne compare pas non plus avec des jeunes n'ayant pas suivi de mesures, mais ce qui est examiné ici est l'effet des caractéristiques de la mesure : durée, assiduité du jeune pendant la mesure, stage en entreprise pendant la mesure.

Les modèles logistiques indiquent que le suivi effectif du dispositif s'avère crucial dans l'accès à la certification. Les élèves qui considèrent avoir fréquenté systématiquement ou assez régulièrement le dispositif se présentent plus fréquemment aux épreuves et obtiennent plus souvent leur diplôme. Parmi les élèves assidus, 91% se sont présentés aux épreuves et 75% ont obtenu leur diplôme alors que parmi les non assidus, ils ne sont que 63% à être présents et 55% à valider leur formation. Ceci est plus particulièrement avéré pour les candidats au bac général. Par contre, les stages sont sans effet tant sur la présence que sur l'obtention du diplôme et ce quel que soit le diplôme préparé. Ces résultats confirment un effet de mobilisation important de la mesure, suggéré par les entretiens.

Les variables de contrôle utilisées dans ces modèles montrent que, par leur présence aux examens ou par l'obtention du diplôme, les filles ne se distinguent pas globalement des garçons. Par contre, l'âge d'entrée dans la mesure est significativement associé à une présence différenciée aux examens. Les 16-18 ans – représentés massivement par les élèves préparant un CAP ou un BEP – sont plus fréquemment absents que les candidats majeurs. Toutefois, l'âge n'a pas d'effet sur l'obtention du diplôme. L'origine socioprofessionnelle n'a pas d'effet direct sur la présence aux examens ou sur l'obtention du diplôme. Cela étant, le croisement de la catégorie socioprofessionnelle du père et du diplôme préparé montre une hiérarchisation des formations. Près des trois quarts des enfants de cadres (re)préparent le baccalauréat alors que 16,4% des enfants d'ouvriers non qualifiés sont dans cette situation. Ces derniers préparent plus fréquemment des diplômes de niveau V. Les variables portant sur la scolarité antérieure ont étonnamment peu d'effets. Toutefois avoir suivi une quatrième générale plutôt qu'une quatrième spécifique, et avoir choisi son orientation en troisième augmentent les chances de succès à l'examen (Bernard et Michaut, 2009).

III.2 La certification sur trois ans de parcours

Après trois années de parcours, 53,4 % des jeunes de l'échantillon ont obtenu un diplôme, y compris pendant la mesure MGI. C'est un indicateur très global de l'effet de la MGI sur sa principale mission : amener à la qualification. Les diplômes obtenus se répartissent à part à peu près égale entre diplômes de niveau V (CAP et BEP) et diplômes de niveaux IV et supérieur. Pour la période considérée (2001-2007) et pour le territoire des Pays

de la Loire, on peut donc observer que la moitié environ des jeunes repérés par la MGI sort finalement du système éducatif sans diplôme.

Ce résultat est différent du raccrochage en formation précédemment étudié : un jeune peut obtenir un diplôme pendant la mesure MGI et se présenter sur le marché du travail sans retour en formation : par exemple les élèves de MOREA V, obtenant un CAP ou un BEP, ou ceux de MOREA IV obtenant un baccalauréat professionnel. Il est également possible d'obtenir un diplôme par la voie des formations en alternance. Symétriquement, tous les élèves retournant en formation initiale n'en ressortent pas nécessairement avec un diplôme. De fait, dans l'échantillon, un tiers des jeunes ayant repris au moins une année de formation initiale sort sans diplôme. D'autres facteurs que ceux que les enquêtes permettaient d'observer entrent en ligne de compte pour expliquer ce deuxième niveau d'échec ou de rupture, après une première expérience de décrochage scolaire.

On se limitera donc ici à l'étude de l'effet indirect du suivi des mesures MGI sur la probabilité de sortir du système éducatif avec une certification reconnue⁶⁶.

Les écarts d'accès au diplôme sont importants en fonction de la mesure suivie. Les sortants sans diplômes sont moins nombreux parmi les inscrits dans les mesures de qualification (29,8%) que pour tous les autres jeunes, inscrits dans des mesures de remotivation ou non inscrits dans des mesures (53 %).

Le passage par une mesure autre que la qualification ne semble pas apporter d'avantage significatif. Mais il est possible que cette absence d'effet positif s'analyse de la même manière que pour le raccrochage scolaire. Il est donc nécessaire de prendre en compte le suivi de la mesure, et les caractéristiques des personnes susceptibles de favoriser ou de défavoriser l'obtention d'une certification.

On a adopté le même modèle que pour le raccrochage scolaire. Ce qui est testé ici est l'effet du suivi effectif d'une mesure (corrigé en fonction de l'assiduité déclarée) sur la probabilité de sortir sans diplôme du système éducatif. Les variables de contrôle sont le sexe, l'âge, le niveau de formation au moment du décrochage et le milieu social, repéré avec la catégorie socioprofessionnelle du père.

⁶⁶ N'ont donc été pris en compte ici que les diplômes de niveau V et plus de formation. L'obtention du DNB ou du CFG n'est pas considéré comme certification dans ce qui suit.

Tableau 39 : effet de la MGI sur la probabilité de sortir sans diplôme du système éducatif

	Signif.	Exp(B)
Constante	0,760	1,361
Mesure		
aucune mesure (référence : mesure)	0,000	2,379
Sexe		
Fille (référence garçon)	0,950	0,992
Age		
âge	0,791	1,014
Niveau de formation		
niveau VI-Vbis (collège)	0,694	
niveau VI-Vbis (ens. pro.)	0,995	0,861
niveau V	0,030	0,416
niveau IV	0,012	0,360
Catégorie socioprofessionnelle		
référence : Ouvriers non qualifiés	0,057	
Indépendants	0,352	0,774
Cadres	0,107	<i>0,650</i>
Professions intermédiaires	0,003	0,467
Employés	0,224	0,748
Ouvriers qualifiés	0,316	0,808
Pseudo Rdeux de Nagelkerke		0,112

En caractère gras, les effets significatifs à un seuil inférieur ou égal à 5 %, en italique, les effets significatifs à un seuil de risque compris entre 5 et 10 %. Les autres effets ne sont pas significatifs.

Toutes choses égales par ailleurs, l'effet du passage par la MGI sur la probabilité de sortir sans diplôme du système éducatif est très significatif : suivre une mesure avec assiduité multiplie par 2,4 la probabilité de sortir de formation initiale avec une qualification reconnue. On remarque que pour l'accès à la certification, ni le sexe, ni l'âge n'ont d'incidence propre. Par contre avoir atteint un niveau de qualification V ou IV, et provenir d'un milieu social favorisé (cadres et professions intermédiaires) diminuent considérablement le risque de sortir sans diplôme, qu'on soit passé par une mesure ou non.

L'effet de la MGI sur la certification semble important. Un élargissement du dispositif grâce, par exemple, à un meilleur repérage des élèves en décrochage serait-il alors une voie pour résorber les sorties sans diplôme en France ? Il convient d'être prudent sur le résultat que donne le modèle. En effet, la participation au dispositif peut provenir de caractéristiques non observées des individus, les prédisposant à s'inscrire dans un dispositif qui leur offre une solution alternative par rapport au monde scolaire ordinaire. Ce sont alors ces caractéristiques qui expliquent le fort impact de la MGI et non le dispositif lui-même, et ce seraient ces mêmes caractéristiques qui expliqueraient le recours limité aux mesures MGI. Cependant,

même dans ce cas de figure, il faut souligner que la MGI joue un rôle réparateur important pour les jeunes qui en bénéficient.

La MGI fait donc preuve d'une certaine efficacité dans la mission de qualification des personnes. Les solutions offertes semblent satisfaire la majorité des jeunes. L'action des personnels de la MGI a un effet net en termes de retour en formation, et plus encore en termes d'accès à la certification. Il faut cependant remarquer que cet effet est mesuré pour les jeunes inscrits dans des mesures, et déclarant y avoir participé régulièrement. Autrement dit pour ceux qui ont rattrapé au moment du passage par la MGI. Or de nombreux jeunes refusent les solutions proposées, ou les abandonnent en cours de route. Pour eux le décrochage n'est pas résolu du côté de la formation initiale. Surtout la MGI montre les limites de sa mission de rattrapage pour ce public. Le marché du travail offre-t-il à ces jeunes des solutions alternatives ? Le chapitre suivant examine la question des parcours d'insertion des jeunes décrocheurs.

Dans le chapitre précédent les données de parcours se rapportant au raccrochage en formation ont déjà été présentées. Il faut maintenant observer ces parcours dans une perspective plus générale : non seulement les retours en formation, mais aussi l'accès à l'emploi, le risque de chômage, l'installation en inactivité, etc. Le choix d'une enquête sur trois années fournit des indications précieuses à cet égard. Plusieurs approches méthodologiques étaient possibles pour décrire ces données⁶⁷ et les synthétiser sous formes de parcours. Ceux-ci sont présentés dans un premier temps, ce qui permet d'obtenir des réponses sur le devenir trois ans après des jeunes repérés par la Mission générale d'insertion. Aux données quantitatives sont associés de larges extraits d'entretiens illustrant la diversité des parcours. Dans un second temps, les données concernant l'insertion professionnelle à proprement parler sont examinées en détail. Le risque de chômage, les caractéristiques des emplois occupés, les réseaux d'accès à l'emploi et le jugement que portent les jeunes sur leur situation de travail composent un tableau de l'insertion professionnelle d'une partie de la jeunesse en France aujourd'hui.

I. Les parcours sur trois ans

I.1 Analyse en coupe transversale

Les données peuvent être appréhendées directement par les renseignements donnés par les jeunes sur leur situation aux moments des enquêtes elles-mêmes. Compte tenu du protocole d'enquête utilisé, cette collecte en coupe transversale autorise la reconstitution d'un pseudo-parcours à partir de l'enquête de juin 2005. En effet, pour cette première enquête, les trois cohortes ont été interrogées simultanément, alors qu'elles se situaient à des étapes différentes du parcours post-MGI : un an, deux ans et trois ans. La comparaison des données pour les trois cohortes renseigne donc sur l'évolution des situations des jeunes au fur et à

⁶⁷ Les méthodologies utilisées sont présentées dans le chapitre 4

mesure du temps. Cependant, pour que cette comparaison soit pertinente, il faut que l'insertion des trois cohortes se réalise dans les mêmes conditions. Or, sur la période considérée, de 2002 (début du parcours de la cohorte la plus ancienne) à 2005 (moment de l'interrogation), la conjoncture s'est dégradée, et il est possible que l'insertion de la cohorte 2003 ait été plus difficile que celle de la cohorte 2001. Une comparaison de la situation des trois cohortes au bout de trois ans, obtenue par la comparaison des trois enquêtes successives (2005, 2006 et 2007) permet de vérifier si les jeunes ont connu des conditions d'insertion différentes, ou non.

Comme le tableau suivant l'indique, les données à trois ans sont particulièrement stables. La dégradation de la conjoncture entre les trois enquêtes ne semble pas avoir eu d'effets sur les situations à trois ans. On peut donc considérer la comparaison des trois cohortes à la même date comme relativement significative de moments successifs d'un parcours d'insertion.

Tableau 40 : Situation 3 ans après l'année du passage par la MGI
(en %)

	<i>Cohorte 2001 (enquête 2005)</i>	<i>Cohorte 2002 (enquête 2006)</i>	<i>Cohorte 2003 (enquête 2007)</i>
en poursuite d'études	12,5	14,1	13,6
en emploi	53,1	52,9	53,1
au chômage sans suivre de formation	18,3	18	17
en formation ou reprise d'études	8,6	10	9
autres (inactivité)	7,4	5	7,2
Total	100	100	100
	N = 431	N = 440	N = 442

La première enquête réalisée indique la situation des jeunes au regard de l'emploi et de la formation en juin 2005. A cette date, il s'était écoulé entre 12 et 47 mois depuis le premier contact avec la MGI. On peut donc observer l'évolution des situations des jeunes à travers la comparaison des trois cohortes entre elles.

Tableau 41 situation des sortants MGI en juin 2005 selon la cohorte
(en %)

situation en juin 2005	2001	2002	2003	Total
<i>en poursuite d'études</i>	12,5	25,0	34,4	24,9
<i>en emploi</i>	53,1	43,8	34,8	43,2
<i>au chômage</i>	18,3	17,1	17,3	17,5
<i>en formation ou reprise d'études</i>	8,6	9,6	7,1	8,4
<i>autres (inactivité)</i>	7,4	4,6	6,4	6,1
Total	100	100	100	100

La comparaison des trois cohortes fait apparaître une évolution caractéristique d'un processus d'insertion : la part de l'emploi augmente progressivement au fur et à mesure que le passage par la MGI s'éloigne dans le temps. Pour la cohorte 2003, cette part n'est que de 34,8 %, elle passe à 43,8 % pour la cohorte 2002, et à 53,1 % pour la cohorte 2001. Un jeune sur deux est donc en emploi trois ans après le passage par la MGI.

En fait le passage par la MGI ne traduit que partiellement un point de départ d'un processus d'insertion professionnelle au sens classique du passage de la formation à l'emploi. Un certain nombre de jeunes, après le dispositif MGI, vont retrouver le chemin de l'école et prolonger leurs études. Mais là aussi, avec le temps, la part des personnes en poursuite d'études diminue, traduisant les sorties progressive de l'ensemble des cohortes du système éducatif. Si pour la cohorte 2003, 34,4 % sont en poursuite d'études en juin 2005, ce n'est plus le cas que de 12,5 % pour la cohorte 2001. La moitié environ des poursuites d'études concerne la préparation d'un diplôme professionnel de niveau V (CAP, BEP ou autre), mais cette part diminue légèrement avec le temps. L'autre moitié est constituée des formations secondaires générales et technologiques (11 %), des formations professionnelles de niveau IV (13 %), et de l'enseignement supérieur, dont la part s'accroît avec l'ancienneté de la cohorte (de 19 % pour la cohorte 2001 à 34 % pour la cohorte 2003). Cette répartition est fortement structurée par le type de mesure : par exemple 64 % de ceux qui poursuivent des études supérieures proviennent des MOREA IV. Autre exemple : la grande majorité des jeunes provenant des CIPPA qui poursuivent des études sont en formation professionnelle de niveau V (88 %). De même, le fait d'être en poursuite d'études, plutôt que dans une autre situation, dépend largement du type de mesure suivie. Ce sont logiquement les mesures de remotivation, mais hors CIPPA, qui suscitent la plus forte fréquence de poursuite d'études, comparativement aux mesures de qualification ou aux mesures d'accueil et d'information.

Sur l'ensemble de l'échantillon la part de ceux qui sont au chômage évolue peu d'une cohorte à l'autre. Compte tenu de l'évolution du taux d'activité (population active/population totale) sur les trois cohortes, cela traduit malgré tout une baisse du taux de chômage (nombre de chômeurs/nombre d'actifs) : de 33,2 % pour la cohorte 2003 à 25,6 % pour la cohorte 2001. Ces chiffres, très élevés, sont proches de ce que l'on constate au niveau national pour les moins de 25 ans de faible niveau de qualification⁶⁸. Ils ne relèvent donc pas de la situation particulière des jeunes passés par la MGI.

I.2 Analyse longitudinale

La cohorte 2003 a été interrogée trois fois. Ces trois interrogations successives, outre qu'elles permettent d'avoir un parcours pour un même échantillon, nous donnent des indications assez précises sur le type d'emplois occupés et de formations suivies.

Tableau 42 : situation de la cohorte 2003 aux trois enquêtes successives

	juin 2005	juin 2006	juin 2007
en poursuite d'études	34,4	20,9	13,6
en emploi	34,8	47	53,1
au chômage	17,3	18,2	17
en formation ou reprise d'études	7,1	6,2	9
inactivité	6,4	7,7	7,2
TOTAL	100	100	100

L'évolution est sensiblement identique à celle donnée par l'analyse en coupe transversale (tableau 42) avec cependant une croissance de la part de l'emploi pendant la deuxième année de parcours plus importante que celle que suggérerait la comparaison des trois cohortes.

⁶⁸ A titre de comparaison, le taux de chômage des moins de 25 ans est de 22,7 % en 2004. L'enquête du CEREQ « Génération 2001 » donne un taux de chômage de 16 %, trois ans après la sortie du système éducatif (c'est-à-dire en 2004). Mais il est de 40 % pour les jeunes non qualifiés, 31 % pour les niveaux V non diplômés, 20 % pour les niveaux IV non diplômés, ...

Les indications sur les formations sont également très proches de celles de la comparaison des trois cohortes. Au fur et à mesure que la part des poursuites d'études diminue, le type d'études suivi se transforme. Un an après le passage par la MGI, ce sont les formations de niveau V qui dominent (52 %), alors que l'enseignement supérieur ne concerne qu'un jeune en formation sur 6. Deux ans plus tard, sur un échantillon fortement restreint (13,6 % soit une soixantaine de personnes), les jeunes encore en formation sont plutôt en formation supérieure (37,7 %), ou en formation professionnelle de niveau IV (29,5 %).

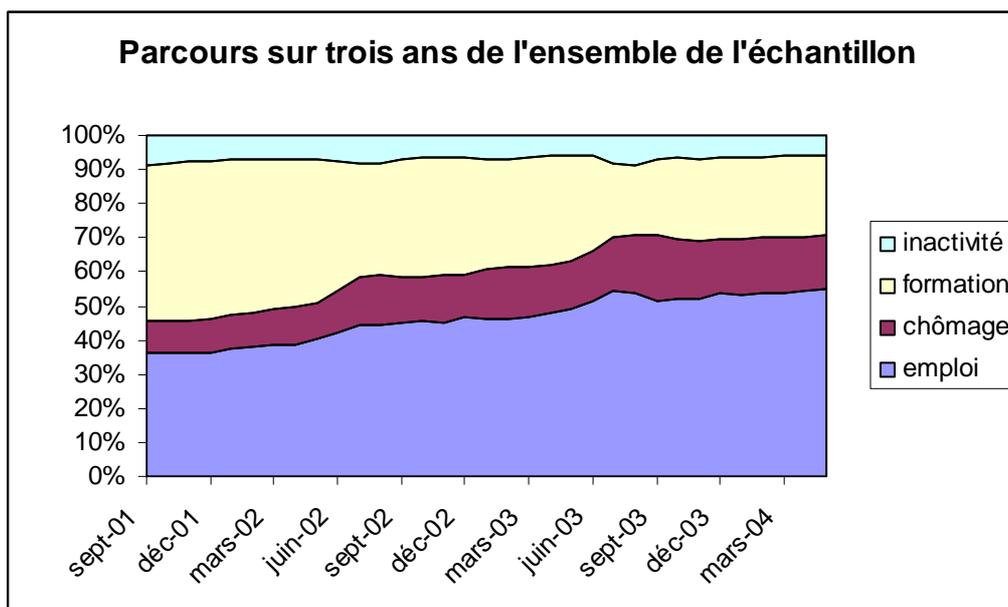
Tableau 43 : type d'études suivies par les jeunes de la cohorte 2003 non sortis du système éducatif
(en %)

niveau d'études	2005	2006	2007
CAP/BEP	51,9	39,6	13,1
niveau IV professionnel	12,2	13,9	29,5
ens. général et technologique	10,6	15,8	13,1
ens supérieur	17,5	23,8	37,7
autres	7,9	6,9	6,6
TOTAL	100	100	100

On ne peut guère aller plus loin dans la caractérisation des parcours par ces méthodes, l'observation statistique réalisée précédemment étant faite à partir d'une seule cohorte, soit un effectif qui devient vite insuffisant dès lors qu'on isole un état, ou un sous échantillon. Pour pallier cette limite, il est possible de rassembler les données des trois cohortes, et de reconstituer les parcours des jeunes mois par mois.

C'est ainsi un parcours de 1313 individus qu'on peut reconstituer. Il est donné par le graphique suivant :

Graphique 8 : parcours sur trois ans de l'ensemble de l'échantillon



Lecture du graphique : les mois de parcours ont été codés de sept-01 pour le mois de septembre qui suit l'année du passage par la MGI (septembre 2002, 2003 ou 2004 selon les cohortes) à mai-04 pour le mois de mai de la troisième année scolaire qui suit le passage par la MGI (mai 2005, 2006 ou 2007 selon les cohortes). Les parcours ainsi représentés se déroulent donc sur 33 mois. Exemples de lecture : en septembre de la première année de parcours, 36 % des jeunes sont en emploi ; en mai de la troisième année de parcours, 55 % sont en emploi.

On a ainsi un profil général de l'ensemble des parcours sur les 3 années qui suivent le passage par la MGI : hausse progressive de la part en emploi, de 36 % à 55 %, baisse corrélative de la part en formation, de 46 % à 23 %. L'évolution du chômage est plus complexe : hausse régulière pendant deux ans, de 8 à 19 %, pour atteindre un maximum à la rentrée de la troisième année (septembre 03), puis légère baisse pendant la troisième année, pour concerner à l'issue des trois années 13 % de l'échantillon. La part de l'inactivité, quant à elle, est relativement stable, aux alentours de 6-8 %.

Une présentation de ce type peut être trompeuse : elle donne l'impression de populations différenciées par leur état sur l'ensemble de la période (par exemple « les jeunes en emploi », les « jeunes inactifs »). Or rien ne dit que ces états sont stables : par exemple, il n'est pas évident que les personnes en emploi le premier mois du calendrier le soient toujours 32 mois plus tard : elles peuvent avoir repris des études, être au chômage, avoir cessé toute activité, ... Pour analyser plus finement les parcours, il faut donc déterminer des trajectoires-

types, ce qui est possible par une procédure de classification ascendante hiérarchique (CAH)⁶⁹. On obtient la répartition suivante :

Tableau 44 *parcours-types sur trois ans des cohortes 2001, 2002, 2003*

Parcours-types	effectifs	fréquences
Formation	204	15,50%
Précarité	304	23,20%
Chômage et inactivité	154	11,70%
Emploi	312	23,80%
Formation courte puis activité	190	14,50%
Formation longue puis activité	149	11,30%
TOTAL	1313	100%

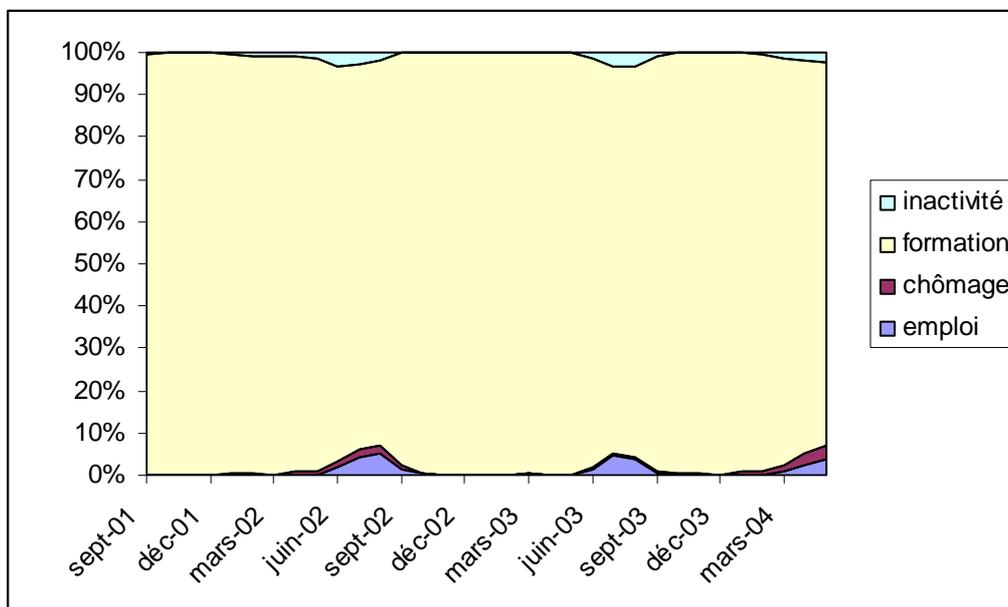
Les parcours mis en évidence donnent une image plus réaliste de l’insertion des jeunes. Au-delà du taux de chômage de 25 % au bout de trois ans précédemment estimé à partir des observations en coupe transversale, il apparaît que ce sont 34,9 % des jeunes repérés par la MGI qui ont connu des situations très précaires pendant les trois années (parcours-types « précarité » et « chômage et inactivité »).

Cette classification des parcours permet ainsi des regroupements, du type de ceux qu’on a effectué précédemment dans l’analyse du raccrochage. Pour caractériser celui-ci, les catégories « formation », « formation courte puis activité » et « formation longue puis activité » ont été agrégées. En distinguant les catégories de parcours, on peut également mieux mesurer les indicateurs d’insertion en fonction des parcours suivis. Ainsi le taux de chômage des « raccrocheurs » n’est-il « que » de 17,8 % au bout des 33 mois de parcours, contre 24,6 % pour les non raccrocheurs. Cet indicateur est d’autant plus remarquable que l’ancienneté sur le marché du travail des non raccrocheurs étant plus importante que celle des raccrocheurs, on aurait pu s’attendre à un avantage relatif pour ceux-ci. Le fait que ce ne soit pas le cas est un premier indicateur de l’effet positif du retour en formation sur l’insertion professionnelle. On reviendra sur l’analyse des facteurs favorisant ou non tel ou tel parcours

⁶⁹ Il s’agit d’une classification ascendante hiérarchique, à partir des données sous forme disjonctive complète (distance mesurée par le carré de la distance euclidienne usuelle), en utilisant la méthode de Ward comme procédure de regroupement. Pour plus de précisions sur les méthodes de détermination des trajectoires-types, voir Grelet, 2002

dans le chapitre suivant. Auparavant, on peut retenir quelques caractéristiques des parcours-types, et surtout les mettre en perspective avec des entretiens illustrant chacun des parcours.

Graphique 9 Parcours type 1 : formation (204 observations, 15,5 %)

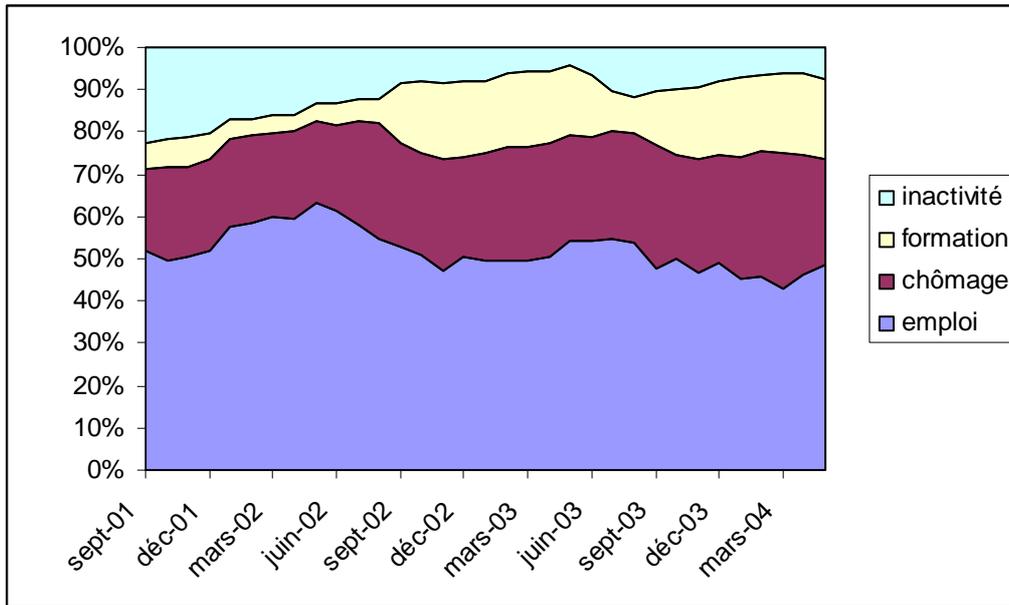


15 % des jeunes restent en formation pendant au moins trois ans. Un peu moins de 40 % de ce groupe est en études supérieures à l'issue des trois années. Une proportion à peu près équivalente est en formation professionnelle de niveau V ou IV, le reste étant en formation générale ou technologique du secondaire.

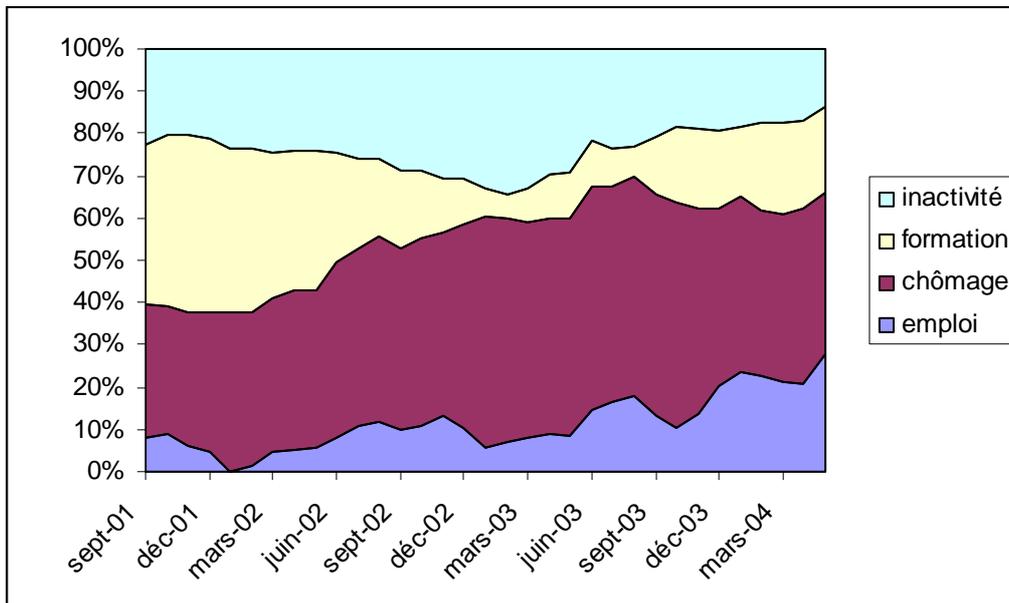
Le parcours de Romain est, dans ce cadre, exceptionnel. Après un échec au bac, à quelques points près, il décide d'abord d'arrêter ses études, donc de ne pas redoubler, puis finalement s'inscrit en MOREA IV pour repasser le bac. Durant cette année-là, il change de projet d'études. « *La première année de lycée, j'avais fait une demande pour être en BTS " métiers de l'eau", pour les analyses d'eau. J'avais été accepté au BTS, mais j'avais pas eu mon bac, donc ça avait pas pu se faire. Et arrivé en MOREA, j'ai rencontré d'autres gens, dont un qui avait un frère qui était à la fac, en bio, qui m'en a parlé. Je me suis plus renseigné sur le cursus universitaire, et je me suis dit, je vais faire biologie géologie, à la fac.* ». Le bac obtenu, il s'inscrit à la fac de sciences : « *Ouais, et donc je suis rentré en première année de géologie. J'hésitais encore en première année, parce qu'en première année, on est mélangé entre biologie et géologie. Et finalement j'ai fait géologie, parce qu'y avait astrophysique, et écologie. D'ailleurs, c'est ça qui m'a étonné, parce qu'en général, la physique, j'aimais pas tellement, je bloquais un peu sur la physique. Et arrivé en géologie en*

fait, donc y a les applications physiques, là j'ai été pris de passion pour ça. Finalement j'ai continué une deuxième année de géologie, après avec les options astrophysique, licence géologie, et puis après, toujours option géophysique, et là je suis en master 2 recherche géosciences planétaires. » Au moment de l'entretien, cinq ans après le passage par la MGI, Romain est en master recherche, et envisage de faire un doctorat. C'est évidemment une revanche sur un parcours scolaire qui, sans être catastrophique, avait été marqué par des difficultés récurrentes (un redoublement en troisième), difficultés synonymes de stigmatisation pour certains enseignants, notamment, selon son professeur de français au collège : « Je sais que j'ai eu des difficultés avec le prof de français de troisième justement, qui était aussi mon prof principal de la quatrième. Il était mon prof principal de quatrième et de ma deuxième troisième. Et, en fait, je sais pas si c'est moi qui lui ai fait quelque chose, ou si c'est lui, en tous cas, on s'aimait pas quoi, vraiment pas du tout. Ca vient peut être aussi du fait que je traînais pas mal avec quelqu'un de la classe qui était assez turbulent, mais qui était pas pour autant mauvais au niveau des résultats ... Je sais qu'une fois, sans raison, comme ça, en quatrième, où j'avais des résultats pas brillants, en dessous de dix quoi, il m'avait pris comme ça à part, avec le copain, il nous avait dit que, de toutes manières, on arriverait à rien, qu'on était incapables d'aller au lycée. Donc c'est vrai que c'est ... Mais en fait ça m'a un peu poussé à travailler plus. En fait j'y ai repensé quand je suis arrivé en MOREA. Parce que je me baladais en ville, et j'ai croisé ce prof là, et je me suis rappelé de ce qu'il m'avait dit. Je me suis dit, déjà je suis en MOREA, je repasse mon bac, donc c'est déjà que j'ai été plus loin, et je me suis dit je vais lui montrer que je suis capable de faire quelque chose. »

Graphique 10 Parcours type 2 : précarité (304 observations, 23,2 %)



Graphique 11 Parcours type 3 : chômage et inactivité (154 observations, 11,7 %)



Les parcours type 2 et 3 sont marqués par l'instabilité des états : alternance d'épisodes d'emploi, de chômage, de formation, voire de retrait du marché du travail, avec plutôt une majorité d'épisodes d'emploi pour la trajectoire 2, et une majorité d'épisodes de chômage pour la trajectoire 3.

Delphine a connu une trajectoire de type « précarité ». C'est en fait l'incertitude qui domine son parcours pendant deux ans. Après un MOREA qui lui permet de repasser un bac ES, elle s'inscrit en fac de sociologie, mais décroche rapidement.

« - Et puis juste après le bac, qu'est ce que vous avez fait alors ?

- Ben je suis allée à la fac, donc je suis allée en fac de socio. Euh, je suis restée un mois parce que ça correspondait pas du tout à mes attentes. Donc après je suis partie en psycho, et puis, en psycho je suis restée ... trois mois quoi. En fait le système fac ça ne me correspondait pas du tout (...) Déjà la fac, c'est des amphis énormes ... Déjà pour rencontrer du monde c'est pas facile, parce qu'il faut vraiment y être tout le temps. Je crois que, même pour vraiment connaître l'organisation de la fac et le système, je crois qu'il faut vraiment y aller ... Et puis bon en fait on est tout seul quoi, c'est ça. C'est que il y a personne derrière pour nous dire bon allez ... Bon c'est bête hein, mais moi j'avais besoin de ça quoi. Donc du coup, ben, on est un peu volage quoi. Quand on n'a pas envie d'y aller, ben on n'y va pas quoi. OK il fait beau, bon on va aller se balader dehors. C'était un peu ça. J'ai fait un peu ma touriste quoi, j'avais mon bac voilà ... »

Il y a bien une activité professionnelle, mais c'est un petit boulot à temps partiel :
« Alors j'étais serveuse, dans un café, à T.. Donc ben là je travaillais tous les jours, de quatre heures et demi à huit heures et demi, plus le samedi, le samedi matin. »

Un conflit avec l'employeur aboutit à une démission, et laisse Delphine sans activité.
« Ouais, ben environ, allez peut-être trois quatre mois après le début de l'année. Là je me suis dit que fallait pas que je reste comme ça, qu'il fallait que je me prenne en main. ». Grâce à la Mission Locale, Delphine trouve une formation, puis un autre emploi à temps partiel dans une maison de retraite, puis à nouveau le chômage, pour enfin décrocher un contrat de professionnalisation d'Aide Médico-Psychologique. Satisfaite de sa formation, Delphine envisage au moment de l'entretien d'aller plus loin :

« - Et comment vous voyez votre avenir professionnel à plus long terme ?

- Je me vois en fait plus évoluer au niveau de la filière ... plus vers l'éducatif après. Je sais qu'AMP c'est juste en dessous de moniteur-éducateur, donc après pourquoi pas tenter oui moniteur-éducateur, en faisant des validations d'acquis, ou carrément en passant le concours. Et puis ben voilà, par la suite, je sais qu'AMP là, il y a de la demande quoi. Là je suis avec des personnes âgées, mais je compte bien aller vers plein de publics différents quoi. J'ai vraiment envie de rencontrer plein de ... populations différentes quoi. »

Le parcours de Djamila est un exemple de parcours où domine le chômage. Arrivée en France à l'âge de dix-sept ans, après avoir suivi une scolarité normale en Algérie, son pays natal, jusqu'à la classe de seconde, elle est orientée vers un Dispositif Jeunes Allophones (DIJAL) dépendant de la MGI :

« pour bien communiquer, pour savoir plus quoi, c'est tout. (...) Avant le français, c'était pas bizarre pour moi, parce que j'ai déjà étudié le français là-bas en Algérie. Ça veut dire, j'avais besoin que la communication. Parce que je sais pas communiquer, c'est tout, voilà. (...) Après le DIJAL j'ai suivi des formations, j'ai travaillé ...

- La formation que vous avez suivie, c'était quoi ?

- C'était juste pour avoir un projet professionnel, et comment ça marche dans le travail. (...)

- Et ça vous a permis de trouver quelque chose, comme projet ?

- J'ai trouvé un emploi, euh un projet, mais comme je sais pas communiquer, parler et tout, c'était un peu difficile pour moi.

- C'était quoi comme projet ?

- Employé en libre-service. Ils m'ont dit, il faut un CAP, et voilà, ... »

En fait l'orientation en CAP n'est pas possible pour Djamila, trop pénalisée par ses difficultés en français. *« J'avais des difficultés pour chercher un stage, c'est pour ça j'ai arrêté. J'ai arrêté la formation, j'avais fait quatre mois, et après ça j'ai arrêté. »*

Grâce à la Mission locale, Djamila est embauchée dans une structure de l'insertion par l'activité économique, *Pain contre la faim*, pendant un an, sous un Contrat d'accompagnement dans l'emploi. Excepté cette expérience, elle ne travaillera qu'une semaine sur l'ensemble des trois années de parcours, période pendant laquelle Djamila a un enfant.

« - Vous avez des allocations ?

- Non, non, j'ai rien.

- Alors comment ça se passe, pour vivre ?

- *J'ai mon mari, je suis mariée, j'ai un enfant. »*

Pourtant cette installation dans une situation familiale de mère au foyer n'est pas choisie :

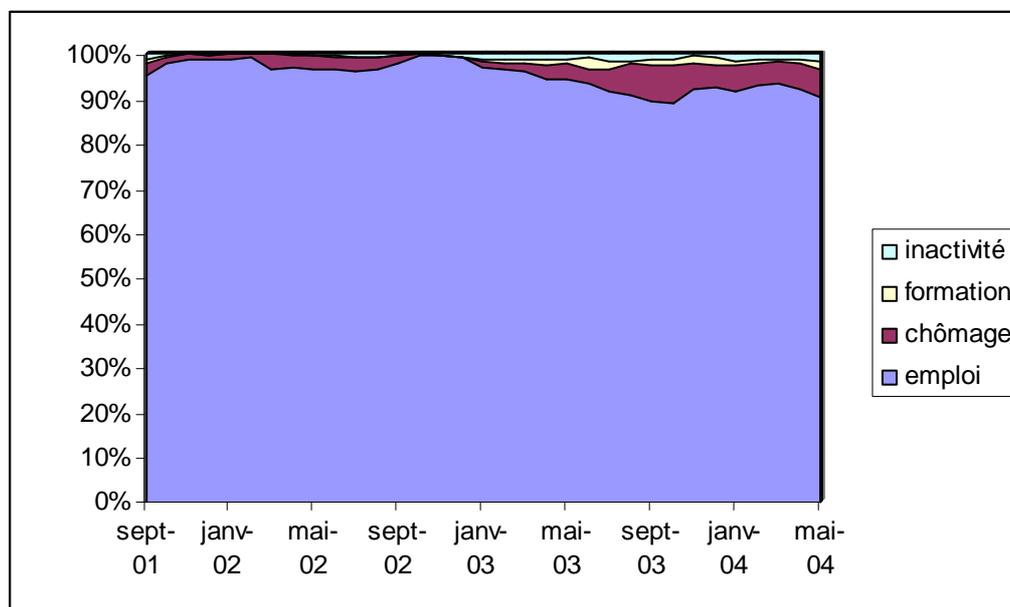
« - *Je suis toujours à la recherche d'un emploi, (...) J'écris des lettres, pour des boîtes d'intérim, mais j'ai rien reçu. »*

La naissance de son fils rend difficilement envisageable une activité dans la journée :
« *C'est pour ça que je cherche en agent d'entretien que le soir, quand mon mari peut s'occuper de mon petit garçon. »*

Restée aux marges du marché du travail, Djamila laisse transparaître le regret d'un décrochage intervenu avec la rupture entre deux systèmes éducatifs trop différents :

« *J'avais envie d'entrer en collège, et lycée, mais ils m'ont dit vous avez pas la possibilité pour entrer au lycée. »*

Graphique 12 Parcours type 4 : emploi (312 observations, 23,8 %)



Globalement, un quart de l'échantillon a connu un parcours d'emploi quasi continu sur trois ans. Les jeunes de ce groupe ont, plus souvent que les autres, suivi un contrat d'apprentissage ou une autre forme d'alternance sous contrat de travail. C'est dans ce groupe que la probabilité d'être en CDI au bout de trois ans est la plus forte, mais cette probabilité ne

dépasse pas 50 % ; autrement dit, la stabilité dans la situation d'emploi n'implique pas nécessairement la stabilité juridique du contrat de travail.

Louis est entré en apprentissage après une action d'accompagnement de la MGI, en classe de troisième, alors qu'il était en situation de rupture avec le collègue. Il y restera pendant les trois années d'observation de la cohorte, et y est encore au moment de l'entretien, quatre ans après le passage par la MGI, pendant lequel Louis a fait un stage. Celui-ci a été davantage un point de départ d'une socialisation au monde du travail que la découverte d'un milieu professionnel spécifique.

« - Et alors ; résultat du stage ?

- Ben, ça s'est super bien passé, le patron était content de moi, et au départ je voulais faire un apprentissage dans cette boîte, mais Ce qu'ils faisaient, c'était pas de l'électrotechnique, ils faisaient de la plomberie et de l'électricité. Il y avait pas exactement l'apprentissage type à ce métier. Alors j'ai fait autre chose. J'ai cherché, j'ai fait un CAP serveur. Je suis super bien dans ce métier. C'est vrai qu'au départ, je disais, jamais je serai habillé en pingouin, et puis en fait, ça me plaît comme ça.

- Et comment vous l'avez trouvé ce contrat d'apprentissage ? Par quelle démarche ?

- Par l'ANPE. En fait j'ai un autre oncle qu'est serveur, qui est parti en Haute Savoie. Et puis c'est vrai que quand il parlait de son métier, c'était intéressant. Bon, j'ai été voir à l'ANPE, j'ai fait un essai au S., et puis j'y est travaillé pendant deux ans.

- Dans le cadre d'un contrat d'apprentissage ?

- Voilà, oui.

- Alors vous avez obtenu votre CAP ?

- Oui.

- Et où vous en êtes maintenant ?

- Je suis actuellement au restaurant « Le R. », où je prépare un brevet professionnel de serveur.

- Pareil, sur un contrat d'apprentissage ?

- Oui, c'est ça.

- Et le diplôme, c'est quand ?

- *C'est au mois d'octobre.*

- *Et après ?*

- *Après je sais pas, soit faire un petit peu de saison ... j'aimerais bien passer sommelier, ou partir à l'étranger, en Europe, Irlande ou Ecosse. »*

Ainsi, au bout de trois ans d'activité professionnelle, Louis est encore loin d'une installation, ne serait-ce que sur un plan strictement financier.

« - *Sur le plan salarial, là vous en êtes à combien ?*

- *Là j'ai vraiment pas grand-chose parce que je gagne à peine 700 euros, je dois me faire 690 euros et quelques ...*

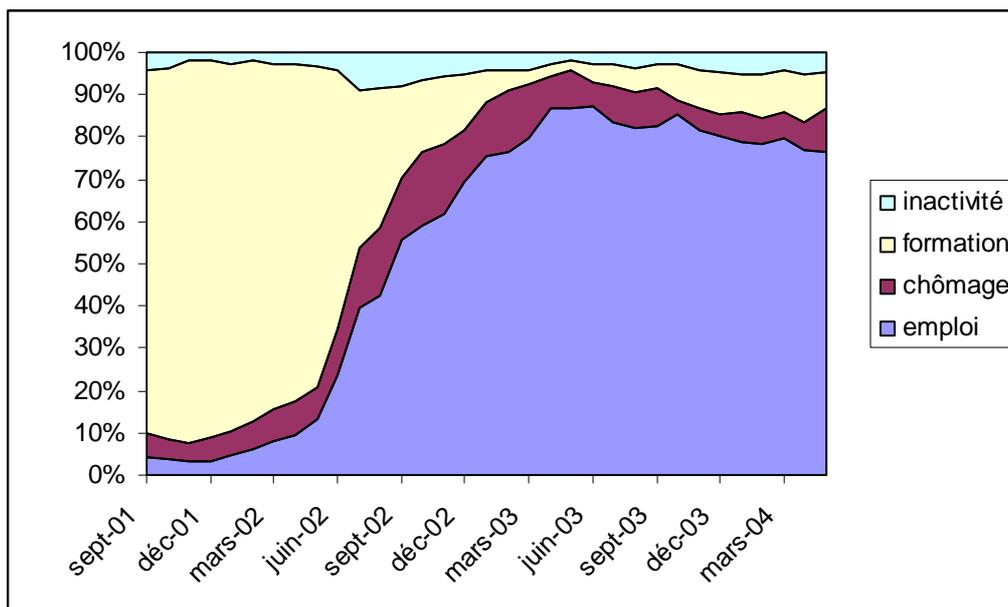
- *Et vous visez quel niveau de salaire ?*

- *Ben un chef de rang gagne actuellement 1100 je crois, 1100 euros, c'est le SMIC, donc après j'ai pas envie de rester au SMIC, j'ai pas envie non plus d'être seulement chef de rang ... Je sais qu'il y a ... Je connais un maître d'hôtel qui gagne un peu plus de 1500 euros, donc déjà ça, j'aimerais mieux. Je sais qu'après avec un brevet professionnel on peut prétendre à rentrer comme maître d'hôtel. Donc, si en plus j'ai ma mention sommellerie avant de rentrer, dans la vie salariale, là je pense qu'il y aura pas de problème.*

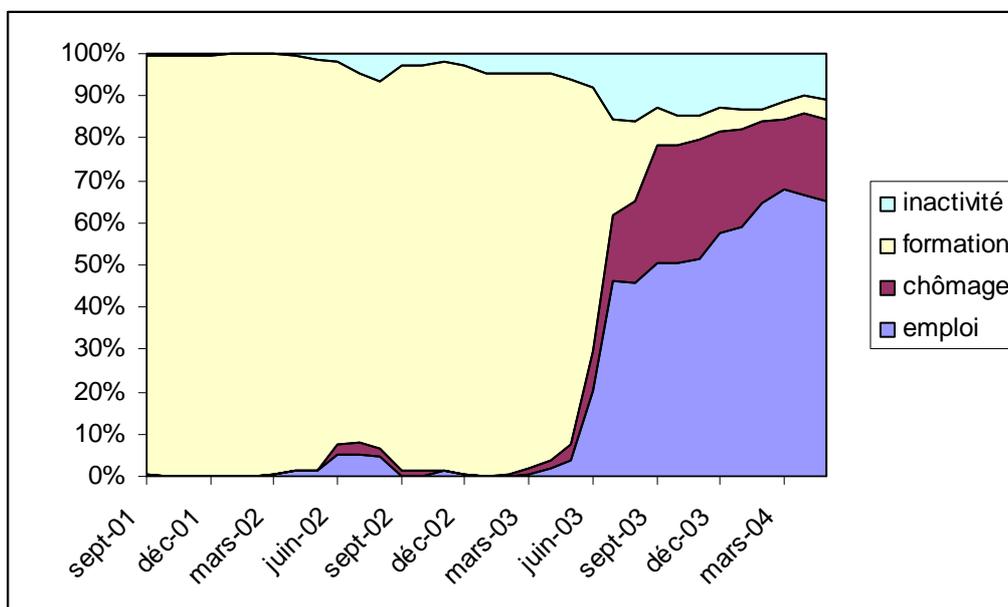
- *C'est un métier qui vous satisfait ?*

- *Oui, parce que déjà on se dépense pas mal, moi il faut que ça bouge, parce que si ça bouge pas ça va pas le faire, et c'est vrai que c'est un métier où ça bouge pas mal. »*

Graphique 13 Parcours type 5 : formation « courte » puis activité (190 observations, 14,5 %)



Graphique 14 Parcours type 6 : formation « longue » puis activité (149 observations, 11,3 %)



Les sortants de formation, « courte » ou « longue » (c'est-à-dire au bout d'un ou deux ans), sont majoritairement issus des formations professionnelles courtes de niveau V, plus rarement de niveau IV (baccalauréat professionnel). Pour ces deux groupes, l'accès à l'emploi est difficile : seuls 65 % de la trajectoire 6 sont en emploi au bout de trois ans, malgré un maintien en formation pendant les deux années qui ont suivi le passage par la MGI.

Le parcours de Fabien illustre ce retour en formation en un an pour obtenir une formation professionnelle, suivi d'un parcours majoritairement en emploi, mais caractérisé par une grande précarité, même si son parcours se termine par un CDI, qu'il envisage d'ailleurs de quitter parce qu'il s'agit d'un temps partiel subi. A partir d'une période de décrochage scolaire assez longue (Fabien reste chez lui sans activité pendant huit mois, alors qu'il était inscrit en terminale), Fabien reprend une formation en bac professionnel vente par l'intermédiaire de la MGI. Compte tenu de son niveau scolaire, il peut faire cette formation en un an au lieu de deux. Son diplôme obtenu, il se lance sur le marché du travail. Les deux années qui suivent sont essentiellement des années de travail : 18 mois de travail contre 5 mois de chômage. Mais les emplois temporaires et à temps partiel se succèdent. « *Après mon bac pro je voulais arrêter directement mes études, j'avais un diplôme donc ça me suffisait, je voulais commencer à travailler directement et donc j'essayais de démarcher un petit peu partout et entre autre dans les supermarchés (...) Donc ben j'ai fais la vente de chrysanthèmes pendant 10 jours ça s'est très bien passé, c'était un peu froid parce que j'étais sur le parking donc c'était pas très agréable mais ça s'est quand même très bien passé et puis je travaillais que du matin, c'était pratique. Et ensuite, ils étaient contents de moi donc ils m'ont embauché pendant 2 mois pour travailler donc en fait je travaillais dans le Leclerc mais j'étais embauché en fait par 2 sociétés Smoby et Majorette, des grandes enseignes de jouets. Et donc pas de problèmes j'ai fait ça pendant 2 mois. Ensuite ils m'ont rappelé 3 semaines après mon contrat pour faire un remplacement cette fois ci dans le rayon bricolage, (...) A côté de ça avec les collègues on avait des horaires qui changeaient donc fallait parfois s'occuper d'autres rayons : vélo, électricité, luminaire peinture, outillage, quincaillerie, de tout quoi. Et c'est vrai que ça m'a permis de bien me former et j'ai fais ça pendant 3 mois (...) Et après donc j'ai travaillé pendant les 2 mois d'été, puis j'ai pas eu des nouvelles pendant un petit moment (...). Je m'étais renseigné pour faire le boulot de commercial, y'a des boites maintenant où un bac pro suffit à être commercial, j'ai tenté (...) j'ai trouvé une boite et je suis pas allé dans la bonne, de purs arnaqueurs qui essayaient de refourguer des produits. (...) à force j'ai lâché l'affaire(...). Là je travaille toujours au même Leclerc, j'avais retravaillé l'hiver d'après parce qu'ils m'avaient redemandé dans les jouets pour Noël et juste après Noël. (...) au début ils proposaient un CDD en 25h, (...) ensuite à partir du mois de septembre dernier où j'ai été embauché en CDI en contrat de 30h, il m'avait pris dans le rayon soupe, huile farine, sel. (...) Pour l'instant j'y suis au moins jusque cet été, et j'ai le droit au moins à un mois de congé, et j'ai pris un mois de congé au mois d'août donc j'y tiens, ça fait trop longtemps que j'ai pas eu de vraies vacances et à partir du mois d'août je*

compte continuer à chercher autre part, (...) Déjà en 35h ça m'arrangerait, parce que 30h financièrement c'est vrai que c'est vraiment limité. »

Cette succession d'emplois temporaires, éventuellement sur un même lieu de travail (la grande surface) mais avec des employeurs différents, est vécue par le jeune comme une « formation », une situation provisoire dans laquelle s'inscrivent encore des projets, même si l'expérience des petits boulots amène Fabien à intégrer la précarité et les conditions de travail difficiles comme une donnée, et la simple perspective d'un emploi plus satisfaisant comme un « rêve » : *« ou alors ce qui me plairait vraiment mais c'est très très dur d'avoir le poste, c'est d'avoir une place à l'espace culturel, alors là je serai aux anges, que je sois aux livres, aux ordinateurs, aux CDs, alors là ce serait vraiment le bonheur parce que c'est quasiment pas de mises en rayon et pratiquement que du conseil, ce serait parfait. »*

Melissa a fait une formation « soigneur d'équidé » en deux ans, à la suite du CIPPA, mais ne va travailler que six mois dans l'année qui suit sa formation.

« - Et donc, à la fin du CIPPA, qu'est ce que tu as fait ?

- En septembre, je suis rentré au...dans une association pour les jeunes où il y avait plein de trucs. Ou j'étais, il y avait cuisine, serveur et puis ben soigneur équidé. C'était des formations sur deux ans et puis ben, j'ai été en soigneur équidé. J'ai fais les deux ans, c'était que du cours mais avec un certain nombre de stages à faire quand même. Et là, ça se passait beaucoup mieux, je faisais vraiment quelque chose qui me plaisait. Vu que c'était dans ma passion, les notes suivaient aussi.

- Et après les deux ans...

- Ben, à la sortie...on a eu un diplôme, le CAPA...Et après...bon, je sais que c'est un métier bouché par là alors donc c'est vrai que si j'ai envie de trouver un métier là dedans...il faut que j'aille plus vers la campagne. Pour l'instant, j'ai pas trop l'intention de m'éloigner. Et donc, ça c'était en 2004 et après...ben, en fait, j'ai pas fait grand chose. J'ai cherché du travail, j'ai regardé dans ce domaine là et vu que j'ai vu que j'en trouvais pas, j'ai regardé dans les autres domaines en fait, un peu partout mais maintenant pour avoir un travail, il faut avoir le permis et...si on a pas de travail, on peut pas se payer le permis et donc j'ai du m'inscrire en intérim. Avant, je m'étais inscrit à l'ANPE aussi.

- Comment ça s'est passé à l'ANPE ?

- Ben, au début, j'ai eu un rendez vous qui s'est bien passé. J'ai été bien accueillie, il n'y a pas de soucis mais finalement...ça m'a rien apporté du tout. Ils m'ont rien trouvé...parce que c'est vrai qu'entre temps, j'ai fais un CES, c'est la mairie qui me l'a trouvé...c'était en cuisine et ça me plaisait pas vraiment et c'est pour ça que j'ai arrêté. J'ai fais six mois et j'ai arrêté.

- Et après ?

- Après ben je l'ai fini et puis ben...pareil, je varie toujours donc euh...vu que je trouve rien, j'ai été m'inscrire en intérim, dans une seule boîte et là...ben...mon inscription est pas encore définitive, il manque quelques papiers mais sinon ça se passe bien. Oui, ils sont accueillants. »

Les exemples cités n'épuisent pas bien sûr la diversité des parcours, mais ils traduisent des cheminements souvent sinueux, où l'accès à l'emploi est toujours difficile.

II L'insertion professionnelle des jeunes sortant de MGI

Au-delà des seuls parcours et de leurs liens avec les caractéristiques des bénéficiaires, on peut caractériser l'insertion professionnelle des personnes repérées par la MGI à partir des situations déclarées aux moments des enquêtes. Celles-ci permettent de décrire relativement précisément les emplois occupés.

II.1 Emploi et chômage un à trois ans après la sortie de la MGI

Avec le temps, le taux d'emploi (part des jeunes en emploi sur l'ensemble de la cohorte) augmente : environ un individu sur deux est en emploi, trois à quatre ans après le passage par la MGI. Cette évolution dans le temps traduit en partie la sortie progressive des bénéficiaires des dispositifs MGI de la formation initiale, le passage de l'école au monde du travail. Cela reflète-t-il pour autant une amélioration de leur position sur le marché du travail ? Pour le déterminer, prenons les seuls actifs et observons l'évolution du taux de chômage (tableaux 45 et 46).

Tableau 45 : emploi et chômage (enquête 2005)
(en %)

situation juin 2005/cohorte	2001	2002	2003	Total
en emploi	74,4	71,9	66,8	71,1
au chômage sans suivre de formation	25,6	28,1	33,2	28,9
Total	100	100	100	100

Tableau 46 : emploi et chômage (enquête 2006)

Situation juin 2006/cohorte	2002	2003	Total
en emploi	74,7	72,2	73,4
au chômage sans suivre de formation	25,3	27,8	26,6
Total	100	100	100

Plus la période écoulée depuis le passage par la MGI est longue, plus le taux de chômage diminue. On passe ainsi d'un taux de chômage de 33,2 % en juin 2005 pour les actifs passés par la MGI en 2003-2004, soit 12 à 21 mois auparavant, à un taux de 25,6 % pour la cohorte 2001-2002, après donc une période de 36 à 45 mois. On retrouve la même tendance, et par ailleurs sensiblement les mêmes chiffres en juin 2006. On peut donc assister à un mouvement, certes lent mais néanmoins significatif, d'insertion professionnelle, avec une réduction progressive du risque de chômage, à partir d'un niveau très élevé.

On retrouve dans le public MGI certains facteurs spécifiques de risque de chômage habituellement constatés dans les enquêtes d'insertion. Le taux de chômage est ainsi nettement plus élevé pour les jeunes nés de père étranger (39,8 % pour l'ensemble des actifs interrogés en 2005) que pour ceux nés de père français (26,5 %). Le niveau de formation à l'entrée du dispositif MGI est également très discriminant. Les jeunes entrés avec un niveau VI-V bis sont ainsi 37,6 % au chômage quand ils sont sur le marché du travail, contre 15,4 % pour ceux qui sont entrés avec un niveau IV. Mais d'autres facteurs, liés au type de mesure, semblent jouer ici. Le taux de chômage est nettement plus élevé pour les jeunes repérés par la

MGI et qui n'ont suivi aucune mesure (36,9 %), ainsi que pour ceux passés par les mesures de remotivation (39,7 %), par rapport aux jeunes ayant bénéficié de mesures de qualification (16,2 %). Il est cependant possible que ces écarts proviennent des caractéristiques des populations. Les personnes passées par les mesures de remotivation sont en effet plus défavorisées socialement et scolairement que celles qui ont bénéficié des mesures de qualification. Cependant le fort taux de chômage enregistré pour les jeunes n'ayant pas suivi de dispositif particulier, alors même que cette population est relativement moyenne en termes de caractéristiques sociales et scolaires, suggère un effet MGI positif sur l'insertion professionnelle.

Pour démêler l'effet des mesures des effets de structures liés aux spécificités de chaque type de mesure, on peut tester l'effet de la mesure, appréhendée à travers des catégories (accueil, remotivation, qualification, aucune mesure), sur la situation des actifs (emploi ou chômage), en contrôlant les caractéristiques des publics. Les variables de contrôle sont ici le sexe, l'âge à l'entrée dans le dispositif, la catégorie socioprofessionnelle du père, le niveau de formation à l'entrée dans le dispositif. Cet effet est testé à partir d'un modèle logistique. Les résultats sont donnés dans le tableau ci-après, à partir de l'enquête 2005, sur les personnes déclarées actives au moment de l'enquête (911 individus).

Tableau 47 : probabilité d'être en emploi plutôt qu'au chômage

	Signif.	Exp(B)
Sexe (fille/garçon)	0,105	0,740
âge	0,236	0,918
Père né en France (rèf à l'étranger)	0,060	1,635
CS du père (réf ouvrier non qualifié)		
ouvrier non qualifié	0,542	
indépendant	0,482	1,336
cadre	0,241	0,632
profession intermédiaire	0,999	1,001
employé	0,365	0,747
ouvrier qualifié	0,850	0,949
niveau de formation (ref VI-Vbis)		
VI-Vbis	0,504	
V	0,696	1,571
IV	0,077	3,146
mesure (ref aucune)		
aucune	0,000	
accueil	0,010	2,333
remotivation	0,799	1,078
qualification	0,001	2,868
Constante	0,198	6,072
		R-deux de Nagelkerke 0,119

Note de lecture : un jeune dont le père est né en France a 1,635 fois plus de probabilité qu'un jeune dont le père est né à l'étranger d'être en emploi plutôt qu'au chômage. Cet effet est significatif au seuil de risque de 0,060, soit 6 %. Quand le seuil de significativité est supérieur à 0,10 on considère que l'effet n'est pas significatif.

En contrôlant les effets du sexe, de l'âge, de l'origine nationale et socioprofessionnelle, et du niveau de formation, l'effet de la mesure est le plus souvent très significatif : les mesures de qualification et d'accueil augmentent considérablement la probabilité d'être en emploi, ou, inversement le fait de n'avoir suivi aucune mesure, accroît considérablement le risque de chômage. L'effet des mesures de motivation n'est pas significatif. L'effet des mesures de qualification confirme l'importance de celle-ci dans

l'accès à l'emploi. Avoir suivi une mesure de qualification multiplie par près de trois la probabilité d'être en emploi par rapport à ceux qui n'ont suivi aucune mesure, et ceci en contrôlant l'effet du niveau de formation à l'entrée du dispositif. A ce titre, la Mission Générale d'Insertion remplit son rôle en permettant l'accès par des voies spécifiques à la certification, pour des publics qui risquaient de se voir écartés de cette certification par l'institution scolaire. Plus étonnant est l'effet élevé, positif et très significatif, du passage par une mesure d'accueil (entretiens, SIO). Il est clair que cet effet « cache » des variables non observées ici. On peut par exemple faire l'hypothèse que le passage par une simple mesure d'accueil, sans entrer ensuite dans un dispositif spécifique, traduit la capacité de l'individu à trouver rapidement et de manière relativement autonome une solution à son problème de décrochage scolaire. La MGI aurait ici plutôt un rôle d'appui et d'orientation pour des individus capables de mobiliser ces ressources dans une démarche autonome. Cette capacité est une qualité qu'on pourrait retrouver sur le marché du travail, et révélerait alors une plus forte employabilité.

II.2 Les caractéristiques des emplois

II.2.1 *Le type de contrat de travail*

Le type de contrat de travail des jeunes en emploi évolue avec le temps comme le montre la comparaison des cohortes dans les deux enquêtes.

Tableau 48 : type de contrat de travail (enquête 2005)
(en %)

type de contrat de travail/cohorte	2001	2002	2003	TOTAL
formation en alternance	7,7	16,8	37,1	19,6
contrat aidé	3,6	2,2	2,7	2,8
CDI	37,6	33,6	18,3	30,5
CDD	26,2	32,7	28,0	29,1
mission d'intérim	24,9	14,6	14,0	18,0
TOTAL	100	100	100	100

N=633

Un premier constat d'évidence : la diminution progressive des contrats en alternance au fur et à mesure du temps. On remarque également un pourcentage élevé de contrats en alternance, 37,1 %, pour la cohorte 2003 en juin 2005, c'est-à-dire un à deux ans après le passage ou le repérage par la MGI. Ce chiffre reste élevé un an plus tard (31,6 %), soit près de 15 points de plus que la génération 2002 en juin 2005, donc à un moment comparable du processus d'insertion. Cela tendrait à montrer un plus grand recours à l'alternance, ou un maintien plus long sur ce genre de contrat, pour la cohorte 2003 comparativement aux autres cohortes. Au bout de trois à quatre ans de parcours, les contrats en alternance ne représentent plus que 7,7 % (cohorte 2001 en juin 2005) à 11,5 % (cohorte 2002 en juin 2006) de l'emploi. A cette diminution relative correspond une hausse de la part des CDI, traduisant pour une partie de l'échantillon une relative stabilisation dans le système d'emploi. Cependant, la part des contrats de travail temporaires reste élevée, sans que des évolutions significatives d'une cohorte à l'autre puissent être observées. Ces contrats ne jouent apparemment pas le rôle de sas vers l'emploi stable qu'on leur attribue souvent, du moins sur la période considérée. Y aurait-il une partie de l'échantillon qui s'installerait durablement sur les segments précaires du marché du travail ? On ne peut répondre à cette question avec le type de méthode adopté ici, en coupe transversale.

L'observation de la cohorte 2003 peut toutefois donner quelques éléments de réponses. Ce sont les mêmes individus qui sont comparés. L'observation du type d'emploi occupé donne les mêmes constats qu'en coupe transversale (tableau 49). La part des jeunes en alternance (contrats d'apprentissage, de qualification, de professionnalisation) décroît avec le temps, et la sortie progressive de ce type de formation. Les formations en alternance sous contrat de travail concernent plus d'un tiers des jeunes en emploi un an après le passage par la MGI. Ils ne sont plus qu'un sur six au bout de six ans. Le processus d'insertion est également visible à travers la hausse progressive de la part des contrats à durée indéterminée, de 17,8 % à 28,9 % des emplois. Cependant, on ne constate pas de baisse significative de la part de l'emploi à durée déterminée, au contraire. Les CDD, y compris les emplois aidés du secteur non marchand, et l'intérim, représentent globalement la moitié des emplois occupés par l'échantillon, quelle que soit la date d'observation de la cohorte.

Tableau 49 : type de contrat de travail des personnes en emploi de la cohorte 2003
(en %)

Type de contrat	2005	2006	2007
alternance	36,1	31,4	18,3
CDI	17,8	21,2	28,9
CDD	32,4	26,1	33,2
Intérim	13,6	20,3	18,3
Total	100	100	100

Mais les salariés en emplois précaires le restent-ils sur l'ensemble de la période ? Il est possible de croiser la situation des mêmes personnes en « début » (2005) et « fin » (2007) de parcours. On l'a fait ici pour les seuls contrats de travail de type CDD, intérim (regroupés ici sous le nom de travail temporaire) et CDI. Il s'agissait de voir si, pour les mêmes personnes, on pouvait observer une évolution significative du type de contrat. Par exemple, les jeunes en contrats temporaires sont-ils en CDI deux ans après, ou sont-ils encore en contrat temporaire ? Les résultats sont à prendre avec précaution, puisque, compte tenu du fait que nous n'avons pris que les personnes en emploi aux deux périodes observées (2005 et 2007), en excluant les contrats d'apprentissage et les emplois aidés, l'échantillon est faible (N = 54).

Tableau 50 : situation des personnes en contrat de travail en juin 2005 et juin 2007
(en %)

type d'emploi/Contrat de travail			Jun 2007	Total
		CDI	emploi à durée déterminée	
Jun 2005	CDI	77,3	22,7	100
	emploi à durée déterminée	31,3	68,8	100
	Total	50	50	100

Ces réserves faites, le résultat confirme ce qu'on a évoqué plus haut, et qui est assez inquiétant sur la qualité de l'insertion des jeunes : les jeunes en emploi temporaire sont majoritairement dans la même situation deux ans plus tard⁷⁰.

Une dernière indication sur la précarité des emplois occupés est fournie par le type d'emplois occupés par la partie de l'échantillon qui a suivi un parcours « emploi » sur trois ans. Plus d'un tiers d'entre eux sont encore en emploi temporaire, alors qu'ils ont été en emploi de manière pratiquement continue sur trois à quatre années. L'emploi temporaire semble donc caractériser le processus d'insertion professionnelle des jeunes peu qualifiés de manière très générale, y compris quand ce processus fait apparaître une installation stable en situation de travail. Du coup, c'est cette notion de stabilisation qui est à interroger : une expérience d'emploi continue sur trois ou quatre ans (stabilisation au sens économique) peut très bien être associée à une relative précarité du lien juridique entre le salarié et son employeur (précarité juridique).

II.2.2 *Secteurs d'activité, professions, temps de travail et salaires*

Les emplois occupés par les débutants sur le marché du travail sont généralement spécifiques, surtout sur un marché du travail segmenté où les jeunes occupent les emplois les moins valorisés. Les particularités des premiers emplois s'observent en premier lieu par les secteurs d'activité qui les accueillent.

La répartition par secteurs peut être comparée à celle des premiers emplois des sortants de l'enquête du CEREQ « Génération 98 » (CEREQ, 2002), qui donne des indications sur le type de secteur où sont recrutés les jeunes sortant du système éducatif sans qualification.

⁷⁰ Le test de Mac Nemar ne révèle pas de changement significatif de situation entre les deux dates.

Tableau 51 : secteur d'activité des jeunes en emploi

Ensemble des sortants MGI en emploi

Secteur d'activité	Effectifs	%
Agriculture	25	4,0
industrie	154	24,7
bâtiment-travaux publics	85	13,6
transport	21	3,4
commerce	116	18,6
autres services marchands	121	19,4
services non marchands (associations, administrations publiques)	101	16,2
TOTAL CIT.	623	100

Tableau 52 : secteurs d'activité des jeunes en emploi (Génération 98)

(en %)

Secteur d'activité	Ensemble	Non qualifiés
Agriculture	2	4
industrie	21	25
bâtiment-travaux publics	6	12
transport	3	3
commerce	18	19
autres services marchands	25	22
services non marchands (associations, administrations publiques)	25	15
TOTAL CIT.	100	100

La répartition sectorielle est très proche de celle des jeunes non qualifiés dans Génération 98 : sur-représentation de l'industrie, et, de manière plus marquée encore, du secteur bâtiment-travaux publics, sous-représentation des services et particulièrement des services non marchands.

Les emplois occupés sont très majoritairement des emplois d'exécution, ouvriers ou employés, avec un poids particulièrement important des ouvriers non qualifiés.

Tableau 53 : professions exercées

Emploi actuel	Effectifs %	
Professions indépendantes, cadres et professions intellectuelles	13	2,1
Professions intermédiaires	48	7,7
Employés administratifs	70	11,2
Employés de commerce	72	11,5
Personnels des services directs aux particuliers	52	8,3
Ouvriers qualifiés	161	25,7
Ouvriers non qualifiés	194	31,
Ouvriers agricoles	16	2,6
Total	626	100

Tableau 54 : temps de travail (heures/semaine)

Temps de travail	Effectifs %	
Moins de 20	67	10,7
De 20 à 30	33	5,3
De 30 à 35	46	7,3
De 35 à 39	398	63,6
39 et plus	82	13,1
Total	626	100

77% des personnes en emploi le sont à temps plein. Le taux d'emploi à temps partiel est cependant élevé (23 %). Par comparaison, l'enquête du CEREQ « Génération 2001 » donne un taux de 10 % trois ans après la sortie du système éducatif. On a donc là vraisemblablement une surreprésentation des « petits boulots » propre aux jeunes les moins qualifiés.

Le salaire moyen est de 870 € mensuels. 45 % des jeunes gagnent moins de 900 €. Là encore, les données révèlent une insertion sur les segments les moins valorisés du marché du travail.

Tableau 55 : salaires mensuels nets en euros

Salaire actuel	Effectifs	%
Moins de 300	18	3,1
De 300 à 600	132	22,4
De 600 à 900	114	19,3
De 900 à 1200	212	35,9
De 1200 à 1500	89	15,1
De 1500 à 1800	16	2,7
1800 et plus	9	1,5
Total	590	100

II.3 Accès à l'emploi et jugement porté sur les emplois

L'accès à l'emploi se fait majoritairement par candidatures ou démarches spontanées (28,5 %), ou par relations personnelles (29 %). L'accès à l'emploi par les organismes est plus rarement cité par les enquêtés (10 %). On a ici un indicateur à la fois d'autonomie (démarches spontanées), et de « capital social » (relations). Par opposition, les jeunes passant par un organisme sont ceux qui sont les moins bien dotés en autonomie et en capital social. Par ailleurs l'étude des relations mobilisées peut être analysée à travers la distinction liens forts / liens faibles (Granovetter, 1982). Les premiers renvoient aux relations mobilisées à partir du cercle des connaissances personnelles dans la sphère privée. Les seconds sont de l'ordre des réseaux constitués par l'expérience scolaire ou professionnelle. Parmi les jeunes ayant accédé à l'emploi par leurs relations, 39 % ont utilisé ces liens faibles, 61 % ayant bénéficié plutôt de liens forts. On peut faire l'hypothèse que cette « force des liens forts », contraire à ce qui est constaté en général dans l'accès à l'emploi, traduit surtout la faiblesse des réseaux scolaires et professionnels pour les personnes les plus démunies en termes de qualification, et, par conséquent, l'importance cruciale des réseaux familiaux pour ces personnes. D'où aussi l'importance du risque de chômage, quand ces liens familiaux sont inexistantes ou inefficaces pour obtenir un emploi.

Les modalités d'accès varient surtout en fonction des caractéristiques sociodémographiques des personnes. Par contre, elles ne sont pas significativement reliées aux dispositifs. Les garçons accèdent plus souvent à l'emploi par l'intérim, les filles utilisent

davantage les annonces. La probabilité d'obtention d'un emploi à la suite de démarches individuelles (candidatures spontanées) augmente avec le niveau de formation, le recours aux relations personnelles est plus fréquent pour les niveaux V de formation. L'origine socioprofessionnelle a également un effet : les enfants de cadres obtiennent plus souvent un emploi à la suite de candidatures spontanées, les enfants d'indépendants mobilisent davantage de relations personnelles, alors que les enfants d'ouvriers ont utilisé plus que la moyenne les organismes du service public de l'emploi.

Enfin les personnes en emploi se déclarent en grande majorité satisfaites de leur emploi (86,5 %). Paradoxalement, la profession exercée ou le salaire n'ont pas d'effet sur la satisfaction. Toutefois le type de contrat de travail a un effet (indice de satisfaction plus faible pour les intérimaires, le plus fort pour les contrats en alternance et les emplois aidés), ainsi que le secteur d'activité (insatisfaction plus forte dans l'industrie et le commerce, satisfaction plus forte dans le bâtiment et les services non marchands).

Pour conclure sur cette description de l'insertion professionnelle, on peut retenir que les mesures de qualification ont un impact fort et positif sur la probabilité d'accéder à l'emploi. Pour la partie de l'échantillon qui se déclare en emploi aux moments des enquêtes, on observe dans cette étude que les emplois occupés sont souvent précaires, plus souvent dans l'industrie et le bâtiment, pour des emplois d'exécution, plus souvent à temps partiel, que pour les autres sortants du système éducatif, ces caractéristiques renvoyant aux segments secondaires du marché du travail. Enfin l'accès à l'emploi se fait en mobilisant surtout des réseaux de connaissances personnelles et de proximité.

Plus généralement quelques ordres de grandeur résument les parcours des jeunes repérés par la MGI. Prêt d'un jeune sur deux retourne en formation initiale après le passage par la MGI, un sur sept y reste pendant au moins trois ans. Ces retours en formation concernent majoritairement les formations professionnelles de niveaux V et IV, mais sur l'ensemble de l'échantillon un jeune sur quinze va aller jusqu'à l'enseignement supérieur. Un quart de l'échantillon a connu un parcours d'emploi quasi continu sur trois ans. Les jeunes de ce groupe ont, plus souvent que les autres, suivi un contrat d'apprentissage ou une autre forme d'alternance sous contrat de travail. C'est dans ce groupe que la probabilité d'être en CDI au bout de trois ans est la plus forte, mais cette probabilité ne dépasse pas 50 % ; autrement dit, la stabilité dans la situation d'emploi n'implique pas nécessairement la stabilité juridique du contrat de travail. D'ailleurs la moitié des emplois occupés sont peu qualifiés : les jeunes

passés par l'expérience du décrochage alimentent les segments secondaires du marché du travail. Plus préoccupante encore est la situation de ceux qui n'auront connu que des emplois de courte durée, ou une inactivité qui masque une quasi-exclusion du marché du travail. Les conditions dans lesquelles les jeunes s'insèrent sont particulièrement dures. Dans ce contexte la qualification semble être malgré tout un enjeu important, et on a vu que le passage par les mesures de qualification de la MGI avait le mérite de diminuer le risque de chômage. Qu'en est-il plus généralement de l'effet des mesures de la MGI sur les parcours ? Quel est le poids de cet effet par rapport à ceux qui pénalisent ces jeunes en insertion, leur passé scolaire, leur environnement social ? Le dernier chapitre fait le point sur ce que les enquêtes permettent de mesurer comme effet propre des mesures de la MGI sur les parcours.

CHAPITRE 13 : L'EFFET DES MESURES SUR LES PARCOURS D'INSERTION

A partir des enquêtes, on a pu déterminer plusieurs parcours-type. Comment expliquer ces différences de parcours entre jeunes ayant été repérés comme décrocheurs ? Il est possible de dresser un portrait des individus de chacun des parcours à partir des variables retenues dans l'enquête. En observant directement le profil de chaque groupe, on peut obtenir une description de sa composition, en termes sociodémographiques et scolaires, et de sa provenance en termes de mesures MGI. Cependant on ne peut en tirer une analyse sur les facteurs d'appartenance à ces groupes du fait de l'importance des effets de structure et de l'interdépendance des variables. Pour réaliser cette analyse, il faut considérer l'effet de chaque variable « toutes choses égales par ailleurs », et sur des groupes de personnes relativement homogènes.

I Caractéristiques des individus dans chaque parcours.

I.1 Caractéristiques sociodémographiques

Concernant les variables sociodémographiques, le parcours-type « emploi » se différencie nettement des autres parcours sur trois points : une population plus âgée, plus masculine, et moins souvent issue de parents nés à l'étranger. Le parcours-type « chômage et inactivité » touche des individus plus jeunes, et plus souvent d'origine étrangère. Par contre, sur ces trois caractéristiques (sexe, âge, origine nationale), les autres parcours-types ne se distinguent pas significativement entre eux. L'origine socioprofessionnelle est contrastée entre parcours « formation » et « formation longue puis activité » d'une part, avec plus d'enfants de cadres et de professions intermédiaires, et parcours « précarité » et « chômage et inactivité » d'autre part, avec plus d'enfants d'ouvriers non qualifiés. Le parcours « emploi » est plus fréquent pour les enfants d'ouvriers qualifiés.

I.2 Caractéristiques scolaires

Pour ce qui est des caractéristiques scolaires, on remarque des écarts significatifs entre les groupes. La dimension « difficultés scolaires », appréhendée par l'indicateur « redoublement en primaire », sépare nettement deux types de trajectoires : les trajectoires de formation, où les difficultés scolaires sont moins importantes, les trajectoires d'emploi et/ou de précarité, où ces difficultés concernent un plus grand nombre de personnes. Le niveau de formation atteint juste avant la prise en charge par la MGI oppose également le parcours « chômage et inactivité » où sont surreprésentés les faibles niveaux de formation, et le parcours « formation », où les niveaux IV sont plus fréquents. Le parcours « formation courte puis activité » concerne plus souvent le niveau V que les autres parcours. Vu de cette manière, l'appartenance à un parcours-type donné semblerait dépendre des caractéristiques des personnes, indépendamment du dispositif MGI.

I.3 Parcours et mesures

Pourtant les mesures suivies dans le cadre de la MGI « colorent » également les parcours : plus d'action de certification professionnelle dans le parcours « emploi », plus d'actions de remotivation dans les parcours précaires, plus d'action de certification niveau IV dans les parcours de formation. Au-delà de la mesure, les différences se portent également sur le vécu de la mesure par les bénéficiaires : on retrouve plus de personnes ayant déclaré être assidues dans les parcours de formation que dans les autres parcours, et les plus insatisfaits des mesures MGI se retrouvent plus fréquemment dans les parcours de précarité. Cela traduit-il un effet des mesures sur les trajectoires ? Il est délicat de répondre par l'affirmative, compte tenu de l'interdépendance entre les variables retenues. Par exemple, l'entrée en parcours de formation est plus fréquente, on l'a dit plus haut, pour les enfants de cadres. Mais est-ce lié à un effet propre à ce milieu social, ou est-ce l'effet d'une surreprésentation des enfants de cadres dans les mesures de certification niveau IV par rapport aux autres mesures, sachant que les bénéficiaires de ces mesures poursuivent plus fréquemment des études ?

On peut tenter de répondre à la question des effets propres de chaque variable à partir d'une régression logistique multinomiale. Cette approche permet de déterminer les effets « toutes choses égales par ailleurs » de chaque variable indépendante sur les différentes modalités de la variable dépendante que constitue les parcours-types, en prenant pour référence un parcours particulier. Pour reprendre l'exemple précédent, on peut ainsi mesurer l'effet propre du milieu social, à mesure MGI équivalente, sur la probabilité de suivre un parcours de formation plutôt qu'un parcours d'emploi.

II L'effet propre des variables observées

II.1 Un modèle multinomial d'appartenance aux parcours-type

Le modèle présenté dans le chapitre 3 est utilisé ici pour isoler l'effet de chaque variable. Selon ce modèle, les parcours dépendent des caractéristiques sociodémographiques des personnes, de leur expérience scolaire, et des mesures qu'elles ont suivies. Ces trois groupes de variables explicatives étant elles-mêmes liées entre elles, la régression logistique vise à isoler l'effet propre de chaque variable.

La variable à expliquer est ici le parcours établi selon les cinq modalités décrites précédemment. La modalité de référence est le parcours « emploi » : cela signifie que le modèle donne la probabilité d'être dans un parcours donné (par exemple « formation »), plutôt qu'en parcours « emploi ».

Le premier groupe de variables explicatives est constitué des caractéristiques sociodémographiques. Il est constitué de quatre variables : sexe, âge, origine socioprofessionnelle, niveau de formation. La littérature montre que ces quatre variables ont habituellement un effet propre sur les trajectoires de formation⁷¹.

Le second groupe concerne les mesures de la MGI. Deux effets pouvaient être envisagés par hypothèse : un effet lié au type de mesure et un effet lié à l'intensité de la mesure. Le premier effet est testé à partir de la variable « type de mesure ». Celle-ci rend compte à la fois de l'objectif de la mesure (remotivation ou qualification), et du niveau auquel prépare la mesure de qualification (IV ou V). Les modalités retenues sont alors « accueil » (aucune mesure suivie, entretiens, SIO), « actions de remotivation et d'orientation » (CIPPA,

⁷¹ Voir le chapitre 7 pour une revue de cette littérature.

MODAL, AA, ITAQUE), « actions de certification niveau IV » (MOREA IV) et « actions de certification niveau V » (MOREA V, FI). L'intensité de la mesure est mesurée par l'assiduité pendant la mesure, à partir des déclarations du bénéficiaire dans l'enquête 2005.

Le troisième groupe se rapporte à l'expérience scolaire : la variable « redoublement en primaire » est indicatrice de difficultés cognitives rencontrées dès le premier degré d'enseignement, la variable « rapports avec les enseignants »⁷² traduit le degré d'engagement du jeune par rapport à la norme scolaire.

Les résultats de la régression sont donnés dans le tableau 56. Sont indiqués ici les odd ratios (exp B) et leur niveau de significativité.

⁷² Celle-ci est repérée à partir de la question n° 99 du questionnaire de juin 2005 : « En général, comment vous entendiez-vous avec les enseignants ? »

Tableau 56 : régression multinomiale des facteurs d'appartenance à un parcours type

	Formation		Précarité		Chômage		Form. courte		Form. longue	
	Signif.	Exp(B)								
âge	0,000	0,660	0,998	1,000	0,961	1,005	0,016	0,802	0,017	0,781
Fille (réf garçon)	0,001	2,102	0,001	1,896	0,001	2,202	0,042	1,544	0,008	1,833
Né en France (réf à l'étranger)	0,017	0,469	0,140	0,654	0,004	0,394	<i>0,099</i>	<i>0,591</i>	0,004	0,380
Niveau de formation										
niveau VI	<i>0,072</i>	<i>0,329</i>	0,530	0,705	0,857	1,110	0,147	0,393	0,725	0,753
niveau Vbis	0,495	0,701	0,688	1,207	0,937	0,960	0,761	0,850	0,290	2,096
niveau V	0,873	0,916	0,822	1,114	0,291	0,565	0,301	1,741	0,231	2,363
niveau IV (réf niveau V)	0,244	2,021	0,669	1,242	0,017	0,219	0,714	1,250	0,205	2,682
assidu (réf non assidu)	0,293	1,309	0,626	1,115	0,881	0,958	0,216	1,373	0,018	2,005
bons rapports / enseignants (réf mauvais rapports)	0,167	0,677	0,264	0,747	0,013	0,483	0,384	0,774	0,785	1,096
Mesure										
Aucune	0,944	1,033	0,188	1,687	0,031	4,487	0,866	0,920	0,367	1,586
Accueil	0,879	1,070	0,362	1,418	0,163	2,651	0,943	1,034	0,758	1,171
Remotivation	0,152	1,809	0,120	1,783	<i>0,075</i>	<i>3,361</i>	0,841	1,094	0,591	1,286
Qualification niveau V (réf Qualification niveau IV)	0,013	0,124	0,886	0,938	0,989	1,011	0,284	0,573	0,152	0,422
CS père										
Indépendants	0,667	1,226	0,495	0,757	0,588	1,314	0,890	0,937	0,257	1,517
cadres	<i>0,088</i>	<i>2,156</i>	0,979	0,990	0,118	2,192	0,858	0,918	0,041	2,730
professions intermédiaires	<i>0,067</i>	<i>2,208</i>	0,786	0,902	0,558	1,337	0,974	1,014	0,040	2,614
employés	0,588	1,265	0,247	1,483	0,229	1,710	0,278	1,544	0,048	2,443
ouvriers qualifiés (réf ouvriers non qualifiés)	0,693	0,863	0,486	0,816	0,970	1,014	0,703	1,138	0,891	1,057
redoublement en primaire (réf non red)	0,000	0,378	0,777	0,944	0,659	1,112	0,141	0,706	0,364	0,790
R2 de Nagelkerke	0,220									
Modalité de référence : emploi										

Note de lecture : une fille a 2,102 fois plus de chances qu'un garçon d'être en parcours formation plutôt qu'en parcours emploi ; avoir redoublé en primaire diminue de 62,2 % (1 - 0,378) la probabilité d'être en parcours formation plutôt qu'en parcours emploi. Les chiffres en gras représentent les effets significatifs au seuil de risque inférieur à 5 %, les chiffres en italique représentent les effets significatifs au seuil de risque compris entre 5 et 10 %. Les autres effets ne sont pas considérés comme significatifs.

II.2 Variables sociodémographiques et expérience scolaire

On retrouve tout d'abord un certain nombre d'effets liés aux caractéristiques sociales des personnes.

La variable sexe a un effet toujours significatif sur le type de trajectoire. Être une fille augmente à la fois la probabilité de suivre un parcours précaire plutôt qu'un parcours d'emploi stable, et par ailleurs un parcours de formation plutôt qu'un parcours d'emploi. Une fille a 2,2 fois plus de risque qu'un garçon d'être en parcours de « chômage et inactivité » plutôt qu'en parcours « emploi », et 2,1 fois plus de chance d'être en parcours « formation ». Ce résultat est à mettre en perspective avec d'une part les phénomènes de discrimination et de ségrégation selon le genre sur le marché du travail, et, d'autre part, la division sexuelle des tâches dans l'espace domestique. L'inactivité, chez les parents ou dans le couple, peut être vue comme une solution de repli socialement acceptable chez une fille faiblement dotée en qualification scolaire. Par ailleurs on retrouve la plus forte propension des filles à suivre une formation, y compris à un niveau de formation faible au départ.

L'âge à l'entrée dans le dispositif a également un effet important sur le raccrochage en formation : plus l'entrée dans le dispositif MGI se fait jeune, plus forte est la probabilité de suivre un parcours de formation.

La variable nationalité, vue à travers l'indicateur « lieu de naissance du père », a un effet important sur l'ensemble des trajectoires. Avoir un père né à l'étranger diminue la probabilité d'être en parcours « emploi » plutôt que n'importe quel autre parcours, l'effet étant particulièrement significatif pour le parcours « chômage - inactivité ». Il est remarquable que cet effet joue aussi en faveur des parcours « formation » et « formation puis activité ». Tout se passe comme si l'origine étrangère éloignait d'un accès direct à l'emploi, soit par la précarité sur le marché du travail, soit par l'orientation vers la formation. Il est possible que celle-ci traduise également des aspirations plus fortes en termes de réussite scolaire.

L'origine socioprofessionnelle a un effet sur le caractère formation ou emploi du parcours. Les enfants de cadres et de professions intermédiaires ont une probabilité plus forte que les autres d'être en « formation », et surtout en « formation longue puis activité » plutôt

qu'en emploi : rappelons que pour ce dernier parcours, il s'agit de retour en formation de deux ans, le plus souvent au niveau V professionnel.

Le niveau de formation à l'entrée dans le dispositif MGI peut être considéré comme un indicateur de l'expérience scolaire : plus le niveau à l'entrée est faible, plus c'est le signe de difficultés scolaires importantes. On peut y associer le redoublement en primaire, également indicateur de difficultés scolaires importantes. On voit ici que les plus faibles niveaux de formation (niveau VI, c'est-à-dire décrochage au niveau du collège) diminuent la probabilité de suivre un parcours de formation sur trois ans. Cet effet se retrouve au niveau de l'indicateur « redoublement ». Le « raccrochage scolaire » a donc un caractère sélectif que ne parvient pas à contrecarrer le dispositif MGI. Par ailleurs le niveau de formation IV diminue le risque de parcours de chômage, par rapport à un parcours d'emploi stable. Classiquement, ce sont les mieux formés au départ qui ont la plus forte probabilité de s'insérer dans des conditions de relative stabilité. L'engagement scolaire, mesuré ici par les rapports avec les enseignants, n'a pas d'effet sur la probabilité de raccrocher en formation, mais en a un sur la probabilité de suivre un parcours emploi plutôt qu'un parcours de chômage et d'inactivité.

A travers ces effets des caractéristiques individuelles, on a, au fond, une image des barrières et des orientations qui modèlent les flux des jeunes actifs peu qualifiés sur le marché du travail. D'un côté, un accès à ce marché assez rapide pour les enfants de classes populaires, mais des barrières à l'accès à l'emploi pour les filles, les personnes d'origine étrangère, et les moins qualifiés scolairement. De l'autre, une orientation plus marquée vers la formation pour les enfants issus des classes moyennes, mais aussi pour les enfants d'origine étrangère. De ce fait la problématique raccrochage en formation / entrée sur le marché du travail renvoie partiellement aux dispositions sociales des individus, indépendamment de l'orientation de la politique éducative. Qu'on analyse ces dispositions en termes stratégiques, ou en termes de déterminismes sociaux, cela signifie que les parcours s'appuient sur des logiques sociales construites à partir des ressources dont disposent les personnes, et que les mesures de la politique éducative, ou de la politique de l'emploi ne sont qu'une partie de ces ressources. L'effet des caractéristiques individuelles montre pour le moins que les ressources culturelles, les réseaux sociaux, les attentes vis-à-vis de la formation sont autant d'éléments qui structurent le choix entre accès au marché du travail ou retour en formation.

II.3 L'effet des mesures

Cette conclusion partielle ne signifie pas que l'effet des mesures soit totalement négligeable, au contraire. Deux effets sont visibles ici :

- d'une part l'inscription dans le dispositif, si elle ne joue visiblement aucun rôle sur le fait d'être en emploi ou en formation, a un effet de protection du chômage : les jeunes n'ayant suivi aucune mesure ont 4,5 fois plus de risque que ceux qui ont suivi une mesure de qualification d'être en parcours « chômage – inactivité » plutôt qu'en parcours « emploi ».
- d'autre part il y a un fort contraste entre les mesures de qualification. Les mesures de niveau V éloignent de la formation et rapprochent de l'emploi, les mesures de niveau IV ont l'effet inverse. Le passage par une mesure oriente donc le type de trajectoire, et illustre bien l'effet d'une politique d'insertion menée au niveau du système éducatif dans un contexte de relation formation-emploi fortement structurée par la certification scolaire. Cette politique vise surtout l'accès à la certification. Les mesures qu'on a qualifiées de « certification niveau V » permettent d'accéder directement à cette certification, en donnant des moyens spécifiques aux élèves ayant échoué aux épreuves terminales du cycle professionnel court. Pour les autres mesures de qualification, c'est bien le même objectif qui est visé, mais indirectement, par le retour en formation initiale. De ce point de vue, la MGI atteint son objectif, puisqu'elle produit un effet net sur ces retours en formation, indépendamment des facteurs plus sociologiques évoqués plus haut (origine socioprofessionnelle, origine nationale). Rien n'indique dans les données retenues que ces parcours de formation soient à terme plus favorables à l'insertion des jeunes. On ne peut que rappeler le lien entre niveau de formation et insertion professionnelle des jeunes tel qu'il apparaît par exemple dans les enquêtes Générations du CEREQ (CEREQ, 2004). On a tout lieu de penser que ces « raccrochages » en formation améliorent la position relative des bénéficiaires et diminuent le risque de chômage au moment de l'entrée sur le marché du travail. Cependant le type de mesure suivie n'a aucun effet

significatif sur la qualité des parcours d'emploi (parcours « précarité » plutôt que « emploi »).

- les mesures de remotivation ont peu d'effets sur les parcours, si ce n'est d'augmenter significativement le risque de parcours de chômage, comparativement à une mesure de qualification de niveau IV.

III Effet des variables suivant le type de mesure

Pour compléter l'analyse ci-dessus, et éclairer davantage l'impact des mesures, on a voulu estimer l'effet des variables en distinguant plusieurs sous-échantillons en fonction des mesures suivies. On a pu en effet observer trois publics distincts en fonction de l'origine sociale : le public des CIPPA, plus souvent d'origine populaire, le public des MOREA IV, plus souvent issu des classes moyennes, et l'ensemble des autres mesures, au profil plus mélangé. Le protocole visant toujours à comparer avec un groupe témoin de « non participants », la difficulté consistait ici à appairer chacun de ces sous-échantillons avec un groupe de non participants de caractéristiques comparables. On a choisi ici comme mode d'appariement le critère de niveau de formation déterminant l'éligibilité aux mesures considérées. On compare ainsi les participants à une mesure (ou à un groupe de mesures) à des non participants de même niveau de formation initiale au moment de leur repérage par la MGI. Sont considérés ici comme « non participants » les jeunes n'ayant suivi aucune mesure, ou ayant suivi une mesure d'accueil (entretiens, SIO), ou encore étant inscrit à une mesure sans être assidu.

Le groupe des CIPPA est apparié aux « non participants » de niveaux VI-Vbis (groupe 1, N = 452). Le groupe des MOREA IV est apparié aux « non participants » de niveau IV (groupe 2, N = 326). Les autres bénéficiaires sont appariés aux « non participants » de tout niveau, sauf niveau IV, spécifique aux seuls MOREA IV (groupe 3, N = 640).

Les variables indépendantes sont repérées par les mêmes indicateurs que dans la partie précédente : sexe, âge, origine socioprofessionnelle, niveau de formation à l'entrée dans le dispositif, redoublement en primaire, rapport avec les enseignants. Cependant le niveau de formation n'est plus pris en compte pour les deux premiers sous-échantillons, puisqu'ils sont homogènes sur cet indicateur. La variable « mesure » n'est repérée que par un indicateur à

deux modalités : aucune mesure ou accueil d'une part, mesure d'autre part, puisque chaque groupe est défini par une mesure spécifique, en comparaison avec des « non participants ».

Il était difficile de faire pour chaque groupe une régression multinomiale : les effectifs sont insuffisants pour les CIPPA et les MOREA. On a donc choisi de réaliser plusieurs modèles binomiaux pour chaque groupe, en mettant en avant un type de parcours par rapport aux autres :

- un parcours « emploi », correspondant au parcours-type 4 ;
- un parcours « précarité », qui regroupe les parcours-type 2 et 3 ;
- un parcours « formation », qui regroupe les parcours-type 1, 5 et 6.

En croisant les sous-échantillons avec les parcours ainsi définis, on obtient la répartition suivante :

	Emploi	Précarité	Formation	Total
Groupe 1	100	186	166	452
Groupe 2	80	90	156	326
Groupe 3	159	226	255	640

Que donnent les modèles logistiques d'appartenance à ces trois parcours ? Pour simplifier la présentation, ne sont indiqués que les odd-ratios correspondant aux effets significatifs au seuil de risque de 10 %.

Tableau 57 : probabilité de suivre un type de parcours. Groupe 1 (CIPPA / non qualifiés)

	Parcours précaire	Parcours emploi	Parcours formation
Suivi de mesure			
Mesure (référence : aucune mesure)	n.s	n.s	n.s
Sexe			
Fille (référence : garçon)	n.s	0,4995	n.s
Age			
âge	1,208	n.s	n.s
Rapports avec les enseignants			
Bons rapports (référence : mauvais)	n.s	n.s	n.s
Redoublement en primaire			
A redoublé en primaire (référence : n'a pas redoublé)	n.s	n.s	n.s
Lieu de naissance du père			
En France (référence : à l'étranger)	n.s	n.s	n.s
Catégorie socioprofessionnelle du père			
Référence : ouvriers non qualifiés	n.s	n.s	n.s
Indépendants	n.s	n.s	n.s
Cadres	2,4534	n.s	n.s
Professions intermédiaires	n.s	n.s	n.s
Employés	n.s	0,3123	n.s
Ouvriers qualifiés	n.s	n.s	n.s

En gras : effets significatifs au seuil de risque de 5 %

Pour le groupe 1, qui représente, rappelons-le, les jeunes les plus en difficulté en termes de qualification, c'est à dire les jeunes de CIPPA, et les non qualifiés n'ayant suivi aucune mesure ou n'ayant suivi qu'une mesure d'accueil, les variables retenues ont très peu d'effets. On retrouve l'effet du genre : une fille a 2 fois moins de probabilité de suivre un parcours emploi qu'un garçon. Il y a également un effet d'âge sur le risque de précarité : plus le jeune non qualifié est âgé au moment du repérage, plus le risque de parcours précaire augmente. Deux éléments méritent d'être soulignés sur cette indétermination : avoir suivi un CIPPA ou non n'a aucun effet significatif sur aucun type de parcours ultérieur ; aucune variable retenue n'a d'effet sur le fait de suivre un parcours formation plutôt qu'un autre parcours. En modifiant la définition du parcours formation dans le sens de la prise en compte exclusive des parcours de formation « longs » (c'est-à-dire deux-trois ans ou plus), on ne voit apparaître que les déterminants classiques de ces parcours (être une fille favorise la poursuite de formation, avoir redoublé en primaire défavorise cette poursuite). En tout état de cause, on ne voit apparaître ici aucun effet propre de la mesure CIPPA.

Tableau 58 : probabilité se suivre un type de parcours. Groupe 2 (MOREA / niveau IV)

	Parcours précaire	Parcours emploi	Parcours formation
Suivi de mesure			
Mesure (référence : aucune mesure)	n.s	0,4934	2,4053
Sexe			
Fille (référence : garçon)	n.s	0,5629	1,1387
Age			
âge	1,4312	n.s	0,7505
Rapports avec les enseignants			
Bons rapports (référence : mauvais)	n.s	2,8901	n.s
Redoublement en primaire			
A redoublé en primaire (référence : n'a pas redoublé)	2,5504	n.s	n.s
Lieu de naissance du père			
En France (référence : à l'étranger)	n.s	2,8652	0,3753
Catégorie socioprofessionnelle du père			
Référence : ouvriers non qualifiés			
Indépendants	n.s	n.s	n.s
Cadres	n.s	n.s	n.s
Professions intermédiaires	n.s	n.s	n.s
Employés	n.s	n.s	n.s
Ouvriers qualifiés	n.s	n.s	n.s

Les résultats sont très différents pour le groupe 2 (MOREA et non participants de niveau IV). Tout d'abord les modèles donnent des indications sur les profils des jeunes en fonction du parcours suivi : ceux qui sont en parcours emploi sont plus souvent des garçons, ils déclarent plus souvent que les autres avoir eu de mauvais rapport avec les enseignants ; les jeunes de parcours formation sont plus jeunes au moment de la mesure, déclarent plus souvent avoir eu de bons rapports avec les enseignants, et sont plus souvent issus de parents nés à l'étranger ; les jeunes en parcours précaires sont plus âgés au moment du repérage par la MGI, et ont connu plus souvent des difficultés scolaires précoces, signalées par le redoublement en primaire. Surtout la mesure a un effet très important de raccrochage en formation, mais aussi d'éloignement du marché du travail, du moins à court terme. Le passage par une mesure (ici il s'agit exclusivement du MOREA) discrimine fortement les parcours. Ceux qui ont suivi assidument ce dispositif ont de fortes chances de poursuivre une formation d'au moins un an. A l'inverse, les jeunes décrocheurs de niveau IV qui ne passent pas par ce dispositif entrent fréquemment sur le marché du travail l'année qui suit le repérage MGI. Plusieurs explications peuvent être avancées de ce fort contraste selon que la mesure a été suivie ou non. On peut en premier lieu émettre l'hypothèse que l'absence d'inscription en MOREA peut trouver son

origine dans l'opportunité d'un emploi, ou d'une formation en alternance sous contrat de travail. La différenciation des parcours interviendrait dès le début, en fonction des possibilités offertes soit par le marché du travail, soit par l'offre de formation. Une deuxième hypothèse est celle d'une mobilisation plus forte des raccrocheurs investissant dans la formation et trouvant dans le MOREA une ressource permettant de réaliser cet investissement. Enfin, une autre hypothèse plausible de la nette différence de parcours selon que l'on a été inscrit ou non en MOREA réside dans le type de difficultés rencontrées : échecs répétés au bac pour ceux qui s'inscrivent dans le dispositif, où ils trouveront éventuellement des solutions adaptées à leurs difficultés, décrochage avant même de passer l'examen pour les autres, prolongeant leur rejet de l'école par le rejet du dispositif, ou même, peut-être, rejet par le dispositif lui-même qui est *a priori* réservé aux jeunes ayant effectué deux terminales « ordinaires ».

Tableau 59 : probabilité de suivre un type de parcours. Groupe 3 (autres mesures / niveaux VI-V)

	Parcours précaire	Parcours emploi	Parcours formation
Suivi de mesure			
Mesure (référence : aucune mesure)	0,6702	n.s	1,5491
Sexe			
Fille (référence : garçon)	n.s	0,4193	1,4703
Age			
âge	n.s	1,2673	0,7765
Rapports avec les enseignants			
Bons rapports (référence : mauvais)	0,5634	n.s	n.s
Redoublement en primaire			
A redoublé en primaire (référence : n'a pas redoublé)	1,4626	1,702	0,4456
Lieu de naissance du père			
En France (référence : à l'étranger)	0,5457	2,8978	n.s
Catégorie socioprofessionnelle du père			
Référence : ouvriers non qualifiés			
Indépendants	n.s	n.s	n.s
Cadres	n.s	n.s	2,5165
Professions intermédiaires	n.s	0,4797	2,9102
Employés	n.s	0,5008	1,945
Ouvriers qualifiés	n.s	n.s	n.s

Pour le troisième groupe, les modèles montrent de nombreux effets des variables sociodémographiques et scolaires sur les parcours des jeunes. Encore une fois être une fille réduit fortement la probabilité de suivre un parcours « emploi », mais augmente celle d'un parcours de raccrochage. Même effet très significatif du lieu de naissance du père : quand il

est hors de France la probabilité de suivre un parcours emploi est presque divisée par trois, et la probabilité de suivre un parcours « précarité » est multipliée par deux. L'âge d'entrée dans le dispositif a également un effet très significatif : plus il est bas, plus forte est la probabilité de poursuivre une formation, plus il est élevé, plus forte est la probabilité d'être en parcours « emploi ». Les variables d'expérience scolaire jouent également un rôle important, et pas seulement sur le parcours « formation » (la probabilité de poursuivre des études est divisée par deux quand on a redoublé en primaire) : le redoublement en primaire augmente de manière significative la probabilité d'être en parcours de précarité, où on enregistre également l'effet de l'engagement scolaire à travers l'indicateur « rapports avec les enseignants ». Les jeunes ayant déclaré avoir eu de mauvaises relations avec leurs enseignants sont significativement plus souvent en parcours précaires. Passer par une mesure a un effet très significatif, dans deux directions : une relative protection contre le risque de parcours précaire, et une augmentation de la probabilité de raccrochage. On peut enfin remarquer que l'origine sociale a pour ce groupe un effet significatif, à la différence des deux autres. Pour ces derniers, la faible hétérogénéité sociale de chaque groupe explique vraisemblablement le peu d'effet du milieu social : il y a trop peu de diversité sociale pour en percevoir les effets. Au contraire dans le troisième groupe, les origines sociales sont plus diversifiées. Les enfants de cadres et de professions intermédiaires ont significativement plus de probabilités de raccrocher en formation que les autres.

Pour conclure on voit ici trois situations différentes au regard des mesures MGI et de leurs effets. Pour les moins qualifiés, peu ou pas d'effets sur des parcours dont les déterminants sont peu visibles à travers cette étude. Il faut en effet souligner que cette population « non qualifiée » au sens de la nomenclature de 1969 est loin d'être totalement en parcours de « précarité ». Elle connaît des parcours assez diversifiés : 60 % environ vont reprendre une formation ou s'intégrer rapidement dans le monde du travail. À part les effets du genre et de l'âge, rien ici ne permet de dresser un « profil » de raccrocheur ou de jeune travailleur. Il est possible aussi que le contenu de la formation en CIPPA joue un rôle important qui n'est pas perçu ici, et qui demanderait un travail d'enquête spécifique. Pour les autres, l'effet des mesures est surtout un effet de raccrochage, déjà montré pour l'ensemble de l'échantillon. L'intérêt d'une approche différenciée par groupes est donc de constater que cet effet de retour en formation quand on est passé par une mesure MGI est avéré, sauf pour les moins qualifiés. C'est un constat assez banal dans le domaine des politiques d'insertion : les

mesures les plus efficaces ont souvent un effet sélectif, ou tout du moins elles n'ont pas l'effet contre-sélectif qu'elles sont censées avoir.

IV Parcours et autonomisation.

Sans y voir l'effet des mesures du dispositif, les indications sur l'autonomie des jeunes apportent un éclairage final à cette étude. Car c'est bien cette finalité que poursuit une action publique d'insertion : faire en sorte que chaque personne puisse accéder à la maîtrise de ses propres conditions d'existence. Cette maîtrise dépend de multiples facteurs, qui interviennent à un moment donné (les conditions économiques du moment, l'environnement social dans lequel on vit, etc.), mais aussi et surtout dans le cadre d'un processus. La notion de parcours, telle qu'on l'a utilisée ici rend bien compte de la construction de l'autonomie dans le temps. Mais qu'entend-on par autonomie ? On adoptera ici une conception statutaire de l'autonomie reposant sur la détention d'attributs significatifs (Galland, 2001, 2007) : avoir un emploi stable, jouir d'un logement indépendant, disposer de revenus essentiellement tirés de l'activité, être en mesure de partager sa vie avec quelqu'un.

IV.1 Le modèle social de l'autonomie des jeunes en France

L'autonomie ne se définit toutefois pas dans l'absolu. Elle se construit en référence à un modèle social. Il y a donc des configurations sociétales de l'autonomie (Galland, 2001, Van de Velde, 2008). Le modèle français peut être caractérisé en trois points :

- Premièrement, un accès à l'indépendance économique retardé par l'allongement de la durée des études et la précarisation des parcours d'insertion.
- Deuxièmement un accès relativement précoce au logement et à la vie de couple
- Troisièmement un accès à l'autonomie des jeunes reposant sur le double soutien des familles et des aides publiques, permettant ainsi une autonomie de logement pour de nombreux jeunes, alors même qu'ils n'ont pas les moyens d'assurer une véritable indépendance résidentielle.

On peut finalement situer le modèle français à mi-chemin entre un modèle nordique, fondé sur une décohabitation précoce et reposant sur des transferts publics importants en faveur des jeunes, et un modèle méditerranéen, où la décohabitation tardive est associée à une solidarité familiale intergénérationnelle forte (Galland, 2001). Qu'en est-il de ce modèle d'autonomisation pour les jeunes ayant connu une situation de décrochage scolaire ? Quels sont les effets des parcours suivis sur les conditions de vie des jeunes ?

IV.2 Les indicateurs d'autonomie

On a centré l'observation sur les éléments de ces conditions de vie qui se rapportent à l'autonomie des personnes, à travers les indicateurs suivants :

- les ressources dont dispose la personne : comprennent-elles des aides de la famille et de l'entourage ? Des aides issues de la redistribution sous formes d'allocations, de minima sociaux, etc.?
- l'habitat : le jeune a-t-il ou non décohabité du milieu familial ?
- la possession d'un moyen de transport motorisé (voiture, moto, scooter, etc.), comme indicateur d'une autonomie de déplacement ;
- le départ en vacances dans les douze derniers mois, comme indicateur de niveau de vie, pas seulement en termes monétaires, mais également dans la capacité ou non à profiter d'une autonomie en termes de revenus.

La dépendance de ces indicateurs avec les parcours est la plus souvent très forte. Les jeunes en parcours emploi ont fortement diminué leur dépendance aux ressources de l'entourage et aux transferts sociaux. Les plus dépendants à ces ressources sont les jeunes en parcours « formation » pour les ressources en provenance de l'entourage, et les jeunes en parcours « précarité » et « chômage et inactivité » pour les transferts sociaux (voir tableaux 60 et 61).

Tableau 60 : parcours types et ressources provenant de l'entourage
(en %)

Ressources provenant de l'entourage	Oui	Non	Total
Chômage et inactivité	42	58	100
Emploi	14	86	100
Précarité	27	73	100
Formation courte puis activité	25	75	100
Formation longue puis activité	31	69	100
Formation	61	39	100
Total	31	69	100

Tableau 61 : parcours-types et perception de revenus sociaux
(en %)

Perception de transferts sociaux	Oui	Non	TOTAL
Chômage et inactivité	38	62	100
Emploi	23	77	100
Précarité	36	64	100
Formation courte puis activité	27	73	100
Formation longue puis activité	32	69	100
Formation	31	69	100
TOTAL	31	70	100

Le lien entre parcours et décohabitation est moins net. Si les jeunes de parcours emploi sont ceux qui ont le plus fréquemment décohabité, les autres parcours ne permettent pas de distinguer des situations différentes. Par contre, les deux autres indicateurs sont très dépendants des parcours suivis (voir tableaux 62 et 63). Tout d'abord, l'autonomie de transport. La possession d'un véhicule motorisé sépare nettement le parcours emploi (80 % des jeunes ont un véhicule), et le parcours chômage et inactivité (le taux d'équipement tombe à 37 %). C'est aussi pour ce parcours que le taux de départ en vacances est le plus faible (30 %), alors qu'il est maximum pour le parcours « formation » (62 %). Il est plus faible quand le jeune suit un parcours « emploi » (54 %)

Tableau 62 : parcours-type et autonomie de transport
(en %)

Possession d'un véhicule motorisé				
		oui	non	
			TOTAL	
Chômage et inactivité		37	63	100
Emploi		80	20	100
Précarité		66	34	100
Formation	courte	puis		
activité		69	30	100
Formation	longue	puis		
activité		65	35	100
Formation		59	41	100
TOTAL		65	35	100

Tableau 63 : parcours-type et départ en vacances
(en %)

Départ en vacances				
		oui	non	
			TOTAL	
Chômage et inactivité		30	70	100
Emploi		54	46	100
Précarité		43	57	100
Formation	courte	puis		
activité		45	55	100
Formation	longue	puis		
activité		45	55	100
Formation		62	38	100
TOTAL		48	53	100

IV. 3 Trois profils d'autonomisation.

Au vu de ces indicateurs, trois profils (au sens idéal type) se dégagent, en fonction des parcours suivis. Pour les jeunes en parcours « formation » (rappelons le, il s'agit d'un parcours de formation pendant les trois années qui suivent le passage par la MGI), la dépendance vis-à-vis du milieu familial est forte, ce qui permet le maintien d'un niveau de vie en fonction du milieu familial. L'autonomisation est à l'inverse la plus forte pour les jeunes ayant suivi le parcours « emploi », mais avec un niveau de vie plus faible que dans le cas précédent, du fait d'une insertion sur des emplois peu rémunérés et précaires. Mais ce niveau de vie est encore plus dégradé pour les jeunes des autres parcours, la situation la plus préoccupante étant celle des jeunes du parcours « chômage et inactivité ». Même s'ils sont les

plus nombreux à recevoir des revenus sociaux, il est tout à fait remarquable que seul une minorité en bénéficie (38 %). La faiblesse de la prise en charge par la redistribution des jeunes les plus en difficulté (exclusion du dispositif RMI du fait de l'âge, de l'assurance chômage par absence ou faiblesse des droits acquis) est ici particulièrement visible, et contribue certainement à la grande pauvreté d'une partie importante de la population en décrochage scolaire.

Ces dernières remarques permettent de souligner combien l'enjeu de la lutte contre le décrochage scolaire dépasse le simple cadre de l'école. Il s'agit bien d'une question sociale, ou plutôt d'une manifestation de la question sociale telle qu'elle se pose aujourd'hui à nos sociétés. Les ruptures précoces de scolarité sont le produit de conditions sociales, tout autant qu'elles les alimentent. Manifestation d'une précarisation qui gagne l'ensemble de la société, elles touchent plus souvent les catégories les plus démunies économiquement et socialement. Les parcours qui en résultent sont d'autant plus difficiles que ces ruptures interviennent dans un milieu social défavorisé. L'analyse des parcours révèle également combien une rupture de scolarité est pénalisante pour les filles, pour lesquelles l'entrée sur le marché du travail sans qualification renforce les handicaps et les obstacles qu'elles rencontrent habituellement dans leur insertion professionnelle. Le même constat peut être établi pour les jeunes d'origine étrangère. Pour autant, l'étude des données montre qu'une action réparatrice et spécifique telle qu'elle est assurée par la MGI a un effet significatif sur les parcours des jeunes. Elle favorise un retour en formation, et, par là, augmente les chances des jeunes d'obtenir une certification, ce qui équivaut à une qualification professionnelle dans la configuration sociétale des relations formation emploi en France. Toutefois, cet effet avéré pour l'ensemble de l'échantillon étudié, est quasi-nul pour les jeunes les plus défavorisés scolairement et socialement. A ce niveau où se manifeste le plus durement la question sociale, l'action publique de traitement du décrochage scolaire a peu d'effets. Mais plus généralement, l'action qualifiante de la MGI aboutit-elle à une véritable insertion professionnelle ? Après tout le dispositif poursuit explicitement cet objectif. On a vu précédemment que celui-ci est peu pertinent au regard du fonctionnement concret de la MGI. A l'étude des parcours, les effets sur l'insertion sont plus faibles que ceux portant sur le retour en formation. Ils ne sont cependant pas négligeables : une diminution du risque de chômage d'une manière générale, une diminution du risque de précarité pour une partie des jeunes décrocheurs, ceux qui

interrompent leur scolarité en cours de second cycle. Cet effet sur l'insertion est probablement lié à la certification que permet d'obtenir le suivi d'une mesure. A ce titre, l'étude des parcours montre que la convention académique reste forte. D'un autre côté les difficultés d'insertion persistantes rencontrées par les jeunes diplômés professionnels montrent également les limites de la convention professionnelle dans la société française : les emplois obtenus, du moins dans les premières années de parcours, restent eux-mêmes précaires et peu valorisés. S'ils permettent d'accéder à une certaine autonomie, c'est assez loin du modèle dominant de la jeunesse française, celui de l'étudiant accédant rapidement à une certaine forme d'indépendance, sans l'engagement précoce dans la vie active qui s'impose à de nombreux jeunes décrocheurs.

CONCLUSION

L'étude de la Mission générale d'insertion fait finalement apparaître un double paradoxe. A bien des égards, cette mission en tant que telle, comme le dispositif qui porte son nom, restent en marge du système éducatif français. Pourtant, les effets de son action auprès des jeunes décrocheurs sont loin d'être négligeables. Sur le principe, la MGI vise l'insertion. Pourtant, dans la pratique, elle permet surtout à certains jeunes de retourner en formation.

Ces apparentes contradictions peuvent trouver une résolution en resituant la MGI dans le cadre de l'institution éducative d'une société donnée, la société française. Le travail réalisé dans cette thèse a d'abord consisté à concevoir un cadre théorique qui permette de comprendre l'articulation entre politique éducative et configuration sociétale. Ce cadre se situe dans la lignée des approches mettant au premier plan les principes de justification, les représentations, les cadres cognitifs : théorie des conventions, approches sociétales, analyse cognitive des politiques publiques (Boltanski et Thévenot, 1991 ; Verdier, 2000a ; Muller, 1990). Plus particulièrement, l'idée de convention permet de comprendre comment s'organisent les objectifs, les représentations et les pratiques des politiques éducatives. Grâce à ce concept, on peut caractériser une configuration spécifique de l'institution éducative, non seulement en termes de convention dominante, mais aussi en termes de compromis. Le travail présenté s'est particulièrement attaché à montrer l'existence d'un compromis académique / professionnel dans le système scolaire français, ce qui permet de rendre compte à la fois de l'inertie relative de ce système, mais aussi de son évolution, et des contradictions qui le traversent. On rejoint, par cette démarche, l'ensemble des travaux mettant en évidence les spécificités des systèmes éducatifs, et la relative résistance de ces spécificités aux facteurs de convergence vers un modèle scolaire global (Mons, 2007 ; Meuret, 2007 ; Verdier, 2008).

L'analyse de la construction du dispositif valide l'hypothèse selon laquelle le traitement du décrochage scolaire dépend étroitement d'une configuration sociétale. Au fond, l'action de la MGI révèle, en négatif, les traits saillants du régime français d'éducation : prééminence d'une convention académique productrice de décrochage pour les perdants de la compétition scolaire, appel à la convention professionnelle pour construire des solutions aux décrocheurs, émergence d'une convention universaliste qui interpelle la responsabilité du système dans son ensemble.

A cet égard, le développement de la problématique du décrochage scolaire traduit une transformation du système éducatif français. Il ne s'agit pas simplement d'une transformation liée à la hausse importante des effectifs scolarisés dans l'enseignement du second degré et le supérieur. Cette transformation ne se réduit pas non plus au changement de public fréquentant ces niveaux d'enseignement. La transformation dont on parle ici porte sur les principes mêmes qui fondent l'école. Longtemps organisés autour de la convention académique, ceux-ci sont entrés en crise, parce qu'ils ne permettent plus à eux seuls d'orienter l'action, que ce soit celle des usagers, les élèves et leurs parents, ou celle des professionnels, enseignants, personnel d'orientation et d'encadrement. Certes la convention académique reste forte comme en témoignent l'attachement à la performance scolaire comme indicateur du mérite, ou le poids du diplôme comme signal de compétence. Mais d'un autre côté, l'omniprésence de la compétition scolaire et l'élimination des plus faibles qui en résulte ne sont plus acceptables. D'autres principes sont là, plus ou moins contradictoires avec les précédents, plus ou moins objet de compromis nouveaux, et qui, d'une manière ou d'une autre affaiblissent la légitimité du régime d'éducation en France. Les missions de l'école se fondent aujourd'hui aussi sur une convention universaliste, dans laquelle tous les individus ont droit à une formation générale commune, et sur une convention professionnelle, dans laquelle l'école prépare à l'emploi. Concrètement les repères des uns et des autres se fondent sur des compromis entre conventions différentes : une formation commune, mais une sélection des élites pour des formations spécifiques, une formation professionnelle, mais une sélection des meilleurs élèves de ces formations sur la base de compétences scolaires générales. Ces opérations de compromis ont fait émerger une norme d'achèvement de la scolarité, en France comme dans beaucoup d'autres pays : l'achèvement et la certification des études secondaires. Cette norme est moins une contrainte extérieure qu'un repère pour l'action des jeunes et des familles. Par symétrie, le décrochage scolaire est le symptôme de la difficulté, ou de l'incapacité d'une partie du public scolaire à trouver ses repères dans l'univers normatif que constitue l'école.

Le décrochage scolaire est donc la traduction, sous forme de problème, de la norme d'achèvement de la scolarité des jeunes. C'est un problème social massif aujourd'hui en France, touchant plus de 100 000 jeunes par an. Les jeunes des milieux populaires restent nettement plus exposés à ce risque. Mais, au-delà de la question générale des inégalités sociales, la problématique du décrochage tend à donner plus de responsabilité au système éducatif dans les causes des difficultés scolaires, notamment parce qu'elle met en évidence le rôle des carrières scolaires et des effets établissements dans la genèse des ruptures.

Si le décrochage scolaire est reconnu comme un problème social ou scolaire par la recherche en éducation et en sciences sociales, cette reconnaissance n'a pas suscité le même écho partout. En France la notion même provoque toujours une certaine méfiance. Les recherches menées ont montré le rôle de l'échec scolaire précoce, ou ont analysé les phénomènes d'institutionnalisation de dispositifs de gestion de flux des élèves. Mais peu de travaux sont consacrés aux sorties sans diplômes des jeunes de plus de seize ans.

Cette relative marginalisation se retrouve dans la place qu'occupe le dispositif MGI au sein de l'Education nationale comme dans les politiques d'insertion. Créée dans un contexte où le terme d'insertion servait de notion fourre-tout pour légitimer les nouvelles politiques sociales, la MGI s'est trouvée dans une situation relativement dominée par le service public de l'emploi, dont l'action est davantage orientée vers les dimensions économique et d'utilité sociale de l'insertion. Si un sondage rapide visait à demander au grand public ce qui existe aujourd'hui pour les jeunes ayant décroché de l'école, on aurait plus de chance de voir mentionner la Mission locale que la MGI. Cette dernière reste par ailleurs en marge du système éducatif. La raison essentielle vient de la définition de son action à partir d'un public doublement problématique. Tout d'abord par sa situation : le décrochage place les jeunes dans une situation hors norme pour l'ensemble de l'institution scolaire. Ensuite ces ruptures sont peu visibles institutionnellement quand les jeunes ont atteint l'âge de fin de scolarité obligatoire. Pour assurer cette faible visibilité et ne pas remettre en cause fondamentalement le fonctionnement des établissements scolaires, il suffit qu'elles ne concernent qu'une faible part des effectifs aux différents niveaux de classe, même si, au bout du compte, par le cumul de ces ruptures, on aboutit à ce qu'un jeune sur six sorte du système éducatif sans diplôme autre que le brevet des collèges. En conséquence, la MGI développe une action réparatrice spécifique, destinée essentiellement au raccrochage en formation, à partir de mesures diverses (orientation, construction de projets, remises à niveau, préparation d'examens). Mais cette

action semble avoir peu de prise sur l'ensemble du système éducatif dans son fonctionnement et son orientation, et elle ne touche qu'une faible part du public éligible.

Celui-ci ne peut pas être caractérisé de manière simple. Il y a par définition un trait commun : le risque ou la situation de décrochage scolaire. Dans tous les cas, sous des formes et à des degrés divers, il y a pour ces jeunes un « problème scolaire », une histoire différente de celle qui est attendue et valorisée par l'institution. Au-delà de l'absence de certification ou de qualification, c'est bien de cela dont il s'agit : des trajectoires scolaires toujours marquées à un moment ou à un autre par une discontinuité, une rupture, que celle-ci soit une exclusion, un abandon, un échec à l'examen, ou encore l'impossibilité de suivre le parcours que l'on a choisi. Cependant, en dehors de ce risque de décrochage scolaire, on ne peut pas caractériser de manière homogène le public concerné. La première raison est que le décrochage peut intervenir à des niveaux très différents du parcours scolaire, et, de ce fait, traduire des difficultés scolaires très diverses. En conséquence les personnes en risque de décrochage ont des profils scolaires très hétérogènes : des grandes difficultés d'apprentissage de l'élève de collège qui n'a pas de solution d'affectation dans le second cycle, jusqu'aux difficultés académiques dans des disciplines spécifiques de l'élève de terminale qui a échoué plusieurs fois aux épreuves du baccalauréat. Du coup apparaît également une assez forte hétérogénéité sociale du public, surprenante par rapport à ce qu'un déterminisme sociologique laisse habituellement à penser. Certes une partie de cette hétérogénéité vient de la diversité des niveaux scolaires évoquée précédemment. Les élèves en très grande difficulté, et qui risquent de sortir « sans qualification » au sens de la nomenclature française, c'est-à-dire au niveau du collège ou d'une première année de l'enseignement professionnel, sont très majoritairement issus des catégories les plus défavorisées des classes populaires. D'un autre côté, les élèves qui risquent de décrocher au niveau d'une terminale de l'enseignement général, sans avoir obtenu le baccalauréat, sont plus souvent issus des classes moyennes. Mais en dehors de ces deux cas, il n'y a pas véritablement un profil sociologique homogène. Dans l'enquête qu'on a menée, plus de la moitié des jeunes repérés relève de ces situations intermédiaires de décrochage en cours de second cycle, et viennent donc de milieux sociaux divers. Par ailleurs, ce sont ces situations intermédiaires qui s'accroissent, du fait de la forte diminution des non affectations en fin de troisième et de la hausse des taux de réussite au baccalauréat. La deuxième raison pour laquelle il n'est pas possible de caractériser le public comme homogène se rapporte à la diversité des expériences scolaires des jeunes. En fait les difficultés qu'ils rencontrent ne sont pas réductibles à une simple question de « niveau » scolaire. Pour

beaucoup d'élèves, le problème relève de l'orientation suivie, du sens donné aux études, ou encore du rapport à l'institution scolaire, soit en termes de normes (les règles sont plus ou moins bien acceptées, intériorisées, etc.), soit en termes de valeurs (l'élève peut accorder plus ou moins de valeur à l'enseignement, l'école, etc.). L'hétérogénéité des publics ne relève donc pas simplement des différences de mesures.

En ce qui concerne celles-ci, rappelons encore une fois qu'il est délicat d'apprécier leurs effets. On peut cependant considérer certains des résultats présentés dans cette thèse comme solides. Les plus évidents se rapportent aux effets en termes de formation. Outre la satisfaction tirée des actions de la MGI, les mesures semblent apporter un bénéfice significatif en termes de raccrochage en formation, et, encore plus, en termes d'accès à la certification. Toutefois, ce constat est à nuancer sur plusieurs points. L'effet des mesures MGI est positif pour les élèves ayant fréquenté assidument les formations proposées. Certes c'est un indicateur qui renforce la validité de l'hypothèse d'un effet positif des mesures, mais qui montre aussi que l'engagement du jeune dans le dispositif est déterminant. Or plus de 20 % des jeunes inscrits dans le dispositif déclarent ne pas avoir été assidus. L'inscription dans une mesure MGI ne suffit donc pas à initier un parcours de raccrochage. Deuxième point important : l'effet de certification est particulièrement important dans les mesures de qualification, dont on a vu qu'elles avaient un effet sur la certification des bénéficiaires, et, par conséquent, sur leurs parcours ultérieurs. A ce niveau, tout dépend du type de certification. Deux cas de figure sont à distinguer : les certifications de type bac général qui permettent de poursuivre des études, et les certifications professionnelles, CAP, BEP, bac pro, permettant d'accéder au marché du travail. L'action de certification de la MGI a donc deux volets. Un premier volet est directement lié à la question de l'insertion professionnelle des jeunes, et agit à travers la certification professionnelle des personnes. On l'a vu à propos des mesures de qualification de niveau V (MOREA V, formation intégrée pour les apprentis), cette action est effective : le passage par ces mesures détermine une entrée rapide dans le monde du travail, dans des conditions qui, toutefois, ne sont pas toujours excellentes. En tous cas ce résultat rejoint les constats réalisés par le CEREQ sur le caractère déterminant de la certification au niveau V sur les parcours d'insertion (CEREQ, 2004). Le second volet relève d'un objectif de raccrochage. La certification générale détermine en effet la poursuite d'études. Là aussi, l'action est effective, puisque le passage par un MOREA IV est un facteur important, toutes choses égales par ailleurs, de poursuite d'études pendant au moins trois ans.

C'est également à ce deuxième volet de la politique d'insertion de l'Education nationale qu'on peut rattacher également les mesures dites de « remotivation », puisqu'elles visent avant tout à un raccrochage en formation, y compris en alternance. A l'intérieur de ce groupe, les mesures s'adressant aux jeunes décrochant en cours de formation à partir de la classe de seconde (générale ou professionnelle) semblent avoir un effet significatif de raccrochage. Par contre, pour le CIPPA, c'est-à-dire la mesure destinée aux élèves les plus en difficulté, force est de constater qu'il présente peu d'effets sur les parcours ultérieurs des jeunes, que ce soit en termes de formation ou d'emploi.

Les effets sur l'insertion professionnelle sont plus incertains. Ils sont médiatisés par les effets précédents sur les retours en formation et sur la certification. Compte tenu de l'importance de la certification sur le marché du travail, il n'est pas surprenant de constater que les mesures de qualification éloignent du risque de chômage, et que l'absence de tout suivi de mesure augmente ce risque. Mais aucun effet significatif n'apparaît sur la qualité de l'insertion professionnelle. Suivre un parcours de raccrochage en formation ne protège pas de la précarité. Ces itinéraires précaires ne sont pas affectés par la politique éducative pour les décrocheurs. Si celle-ci participe d'une mise au travail d'une partie de la jeunesse, elle ne permet pas, à l'issue des trois premières années de parcours, l'accès à l'emploi stable, aux perspectives de carrière et à une installation durable.

Plus précisément, les jeunes passés par la MGI connaissent des parcours très diversifiés que l'on peut classer en trois grandes catégories. Premièrement des parcours de formation (hors alternance), sur des durées plus ou moins longues, pour un peu plus de 40 % des jeunes. 26 % restent au moins deux ans dans le système éducatif, 15 % trois ans ou plus. Globalement on a ici la mesure de l'effet « raccrochage » du dispositif MGI. Deuxièmement des parcours d'emploi, dès la sortie du dispositif, souvent à partir de contrats en alternance, pour un quart environ des jeunes. Enfin, une troisième famille de parcours se caractérise par l'instabilité des états, entre formation, emploi et chômage, voire retrait du marché du travail. Il y a évidemment une gradation à l'intérieur de ce groupe, qui va du travail intermittent jusqu'à l'inactivité complète, mais on peut considérer que ces parcours plus ou moins difficiles concernent plus d'un tiers des jeunes. Outre l'effet des mesures dont il a été question plus haut, et dont on a vu que leurs effets étaient limités, ce sont les caractéristiques sociodémographiques et scolaires qui pèsent le plus sur ces parcours. Deux variables ont un effet très important : le sexe, et le lieu de naissance des parents. Les filles et les personnes dont les parents sont nés à l'étranger sont plus souvent sur des parcours formation et des

parcours précaires, c'est-à-dire les parcours les plus éloignés de la stabilisation rapide en emploi.

Ces résultats prolongent, en les confirmant ou en les amendant, des analyses portant aussi bien sur les transformations du système éducatif, sur les sortants sans qualification et sur l'effet des dispositifs d'insertion. La MGI est exemplaire des phénomènes d'adjonction institutionnelle (Thelen, 2003) caractéristiques du système éducatif français : celui-ci se transforme plutôt par ses marges. Le décrochage scolaire que repère la MGI est plus fréquent dans les milieux socialement et économiquement défavorisés. Mais, comparativement aux travaux menés sur la déscolarisation (Millet et Thin, 2005), il semble que la population des non diplômés soit plus hétérogène socialement, et scolairement. Le dispositif MGI, qui a une visée correctrice d'un problème social, ne parvient pas complètement à produire des effets contre-sélectifs, c'est-à-dire des effets qui bénéficieraient en premier lieu aux plus défavorisés. L'évaluation faite dans cette thèse rejoint par là un constat souvent établi pour les politiques d'insertion des jeunes (Lefresne, 2003).

Pourtant, ce travail sur le traitement du décrochage scolaire révèle de nombreux points obscurs, et qui peuvent constituer aujourd'hui un véritable programme de recherche, notamment à partir des données quantitatives, disponibles mais peu exploitées : quels sont les facteurs de risque des sorties sans diplôme ? Quels sont les effets de l'établissement scolaire, de l'offre de formation, de l'état du marché du travail, des incitations financières sur le risque de décrochage ? Les actions préventives sont-elles efficaces ? A toutes ces questions, on a des réponses, tirées des recherches américaines essentiellement. Or il semble douteux qu'on puisse transposer directement ces résultats d'un contexte sociétal à l'autre.

Terminons sur quelques pistes suggérées par les données de cette recherche, et qui peuvent inspirer l'action publique dans le domaine du décrochage scolaire. Tout d'abord sur l'existence du dispositif MGI. On l'a déjà dit, les questionnaires ont révélé un taux de satisfaction plutôt élevé de la part des jeunes. Plus précisément, lors des entretiens, les jeunes interrogés ont souvent évalué positivement les actions menées au sein du dispositif, parce qu'elles leur renvoyaient autre chose que l'évaluation scolaire souvent négative à laquelle ils avaient été confrontés. Et c'est précisément cet autre regard qui permet de raccrocher une formation, de réparer un diplôme dans de meilleures conditions. Par ailleurs les mesures les mettent en situation de responsabilité, par exemple pour chercher une formation ou un stage. Enfin, il y a une dimension « à la carte », individualisée, qui les place également en situation de sujet actif. Au total, l'action spécifique et réparatrice des mesures donne des

indications sur les pratiques permettant le raccrochage scolaire. Mais ces pratiques peuvent également apporter des éléments de réflexion au sein même des équipes éducatives, dans le cadre d'une prévention du décrochage scolaire en amont, dans les établissements eux-mêmes, comme les textes le prévoyaient d'ailleurs au départ.

Dans le discours des jeunes, la question de l'orientation revient assez fréquemment. C'est évidemment lié à la prescription du projet (Castra, 2003) qui s'impose à tout individu dans notre société, et qui fait que chaque personne est sommée de créer son projet, même si elle ne dispose que de peu de ressources pour le réaliser. Mais c'est aussi certainement un réel problème institutionnel dans le système éducatif français aujourd'hui : beaucoup de jeunes visiblement se sentent mal informés, estiment avoir fait des choix de formation sans en connaître les véritables enjeux, ou, plus grave encore, estiment avoir été trompés sur les orientations proposées. Là encore, les entretiens avec les jeunes suggèrent la nécessité de repenser l'orientation en amont, dans les établissements, dans une véritable démarche de construction de l'information.

Enfin les parcours de ces jeunes mettent en lumière l'importance des ressources dont ils disposent à partir de leur entourage, et ce, dans tous les domaines. Cela va du soutien affectif à un moment difficile de leur trajectoire à la relation mobilisée pour décrocher un stage ou un emploi. Il y a là une source d'inégalités importantes, qui laissent dans une situation de dénuement les jeunes disposant de peu de ressources familiales. Aucune action d'insertion ne peut être menée si elle ne s'accompagne pas de mesures permettant à tous les jeunes de disposer d'un minimum de ressources, tant financières qu'humaines, en termes d'accompagnement, leur donnant une véritable capacité à être autonome. Et cet accès aux ressources pour les plus démunis est précisément du ressort de l'action publique.

D'autres pratiques pédagogiques, une orientation scolaire informée, et des moyens plus importants pour les plus démunis : voilà à grands traits un projet éducatif réellement démocratique, qui puisse répondre aux aspirations de tous les jeunes, et qui repose donc sur une convention éducative universaliste.

BIBLIOGRAPHIE

- ADJERAD Saïd, BALLETT Jérôme (2004), *L'insertion dans tous ses états*, Paris : L'Harmattan, 174 p.
- ALEXANDER Robin (2003), « Pédagogie, culture et comparaisons : visions et versions de l'école élémentaire », *Revue française de pédagogie*, n° 142, pp. 5-19.
- ANDERSON-LEVITT Kathryn (2004), "Reading Lessons in Guinea, France and the United-States : Local Meanings or Global Culture ?", *Comparative Education Review*, 48(3), pp. 229-252.
- ANGRIST. Joshua D, LAVY Victor (2004), "The Effect of High Stakes High School Achievement Awards: Evidence from a School-Centered Randomized Trial", IZA Discussion paper n° 1146
- AUCOUTURIER Anne-Lise (1994), *Panels et évaluation des politiques de l'emploi*, Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques, Paris : La Documentation française, 136 p.
- ARROW Kenneth J. (1973), "Higher education as a filter", *Journal of Public Economics*, n° 2, pp. 193-216.
- BAILLERGEAU Evelyne (2007), « Intervention sociale, prévention et contrôle social. La prévention sociale d'hier à aujourd'hui », *Déviante et société*, vol. 32 (1), pp. 3-20.
- BALL Stephen, VAN ZANTEN Agnès (1998), « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques », *Education et sociétés*, n° 1, pp. 47-71.
- BARROSO João (2005), « Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : de la régulation du système à un système de régulations », in DUTERCQ Yves (dir.), *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 151-171.
- BARTON Paul E. (2005), *One Third of A Nation: Rising Dropout Rates and Declining Opportunities*. Policy Information Report, Princeton: Educational Testing Service, 48 p
- BARTON Paul E. (2006), « The Dropout Problem: Losing Ground », *Education Leadership*, vol. 63, n° 5, February, pp. 14-18.
- BATIN-PEARSON Sara, NEWCOMB Michael D., ABBOTT Robert D., HILL Karl J., CATALANO Richard F., HAWKINS J. David (2000), « Predictors of Early High School Dropout : A Test of Five Theories », *Journal of Educational Psychology*, 92(3), pp. 568-582.
- BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger (1975), *L'école primaire divise*, Paris : F. Maspero, 119 p.
- BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger (1989), *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris : Le Seuil, 198 p.
- BAUTIER Elisabeth (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan, 233 p.
- BAUTIER Elisabeth (2008), « Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage » Communication au colloque « *Ce que l'école fait aux individus* », CENS, CREN, Nantes, 17-18 juin.

BAUTIER Elisabeth, GOIGOUX Rolland (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148, pp. 89-100.

BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves (1997) « Apprendre : des malentendus qui font la différence » in TERRAIL Jean-Pierre (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, pp. 105-122.

BAYLE-ALPIN Marie-Laure (2000), *Mission d'insertion des établissements scolaires. La politique éducative d'insertion du système éducatif*, Paris : L'Harmattan, 318 p.

BEAUD Stéphane (2003), *80 % au bac ... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris : La Découverte, 342 p.

BECKER Gary S. (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*, Chicago: University of Chicago Press, 412 p.

BECKER Howard S. (1997 [1952]) « Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves » in FORQUIN Jean-Claude, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck et INRP.

BECKER Howard S. (1960), « Notes on the concept of commitment », *American journal of sociology*, 66(3) pp. 32-40

BEDARD Kelly (2001), "Human Capital versus Signalling Models: University Access and High School Dropouts", *Journal of Political Economy*, 109 (4), pp. 749-775

BEDUWE Catherine, GERME Jean-François (2003), « Vers une stabilisation des niveaux de formation en France ? », Document de travail n° 47, Centre d'Etudes de l'Emploi

BEL Maïten (1986), « La notion de qualification dans l'approche des relations emploi / formation par la planification française », in TANGUY Lucie (dir.) *L'introuvable relation formation / emploi. Un état des recherches en France*, Paris : La Documentation française, pp. 189-196.

BENABOU Roland, KRAMARZ Francis, PROST Corinne (2004), « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992 », *Economie et statistiques* n° 380, pp. 3-34.

BENHAIM-GROSSE Jeanne (2008), « Le suivi et le devenir des élèves accueillis en classes et ateliers-relais. Année scolaire 2005-2006 », *Note d'information-DEPP*, n° 08.13.

BERNARD Pierre-Yves (2006), « Engagement et processus de décrochage », colloque international *Adolescences, entre défiance et confiance*, Revue Spirale, 5-6-7 avril, Roubaix.

BERNARD Pierre-Yves, LEFRESNE Florence (1992), « Contrats Emploi-solidarité. Diversité des formes d'utilisation », *Travail et emploi*, n° 52, pp. 71-86.

BERNARD Pierre-Yves, MICHAUT Christophe (2009), « La place de la certification dans le traitement du décrochage scolaire. L'exemple de la Mission Générale d'Insertion de l'Education nationale », *Education et Sociétés*, à paraître.

BERNSTEIN Basil (1975), *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : éditions de Minuit, 352 p.

BILLAUDOT Bernard (2004) « Institutionnalisme(s), rationalisme et structuralisme en science sociale », *Economie et Institutions*, n°4, 1er semestre, 5-50.

BLAYA Catherine, HAYDEN Carol (2003), *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*, rapport de recherche, LARSEF, Bordeaux, 82 p.

BLAUG Mark (2001) « Que faire des “décrocheurs” ? Un commentaire », *Formation professionnelle* n° 22, avril pp 43-50.

BLOCH Marie-Cécile, GERDE Bernard (dir.) (1998), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique sociale, 302 p.

BOLTANSKI Luc, THEVENOT Laurent (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard, 483 p.

BONNERY Stéphane (2003) « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers », *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol 36, n° 1, pp. 39-57

BONNERY Stéphane (2004) « Un problème social émergent », *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, n° 35, avril.

BONNERY Stéphane (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : La Dispute, 215 p.

BONNERY Stéphane, MARTIN Elisabeth (2002), *Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, Paris : ESF Editeurs, 256 p.

BONNEVIALLE Lionel (2008), « Le contrat d'insertion dans la vie sociale (CIVIS) : la moitié des jeunes sur la voie de l'insertion professionnelle après 18 mois », *Premières synthèses*, DARES, n° 29.3, juillet.

BORDIGONI Marc (2001), « Les jeunes sortis de l'école sans diplôme face au risque d'exclusion », *CEREQ Bref* n° 171.

BOUDON Raymond (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin, 239 p.

BOUDON Raymond (1979), *La logique du social. Introduction à l'analyse sociologique*. Paris : Hachette, 279 p.

BOURDIEU Pierre (1979), « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 3-6.

BOURDIEU Pierre (1980), *Le sens pratique*, Paris : éditions de Minuit, 480 p.

BOURDIEU Pierre, CHAMPAGNE Patrick (1993), « Les exclus de l'intérieur », in Pierre BOURDIEU, *La misère du monde*. Paris : Le Seuil, pp. 913-923

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude (1964) *Les héritiers. Les étudiants et la culture* Paris : éditions de Minuit, 192 p.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude (1970) *La reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : éditions de Minuit, 284 p.

BOURDON Jean (1999), « La rentabilité de l'investissement éducatif : un concept permanent de référence dans une réalité changeante ? » in PAUL Jean-Jacques, *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, Paris : ESF éditeurs, pp. 215-248.

BOWLES Samuel, GINTIS Herbert (1976), *Schooling in capitalist America*. Londres : Routledge & Kegan Paul PLC, 350 p.

- BROCCOLICHI Sylvain (1993), « Un paradis perdu », in BOURDIEU Pierre (dir.), *La Misère du monde*, (pp. 951-976), Paris : éditions du Seuil.
- BROCCOLICHI Sylvain (1998 a), « Qui décroche ? », in Marie-Cécile BLOCH, Bernard GERDE (dir.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique sociale, pp. 39-51.
- BROCCOLICHI Sylvain (1998 b), « Les interruptions précoces d'étude », *X-Y-ZEP* n° 4, pp. 3-5.
- BOCCOLICHI Sylvain, LARGUEZE Brigitte (1996), « Les élèves sans qualification moins de cinq ans après leur entrée au collège », *Éducation et formations*, n° 48.
- BRODATY Thomas, CREPON Bruno et FOUGERE Denis (2007), « Les méthodes micro-économétriques d'évaluation et leurs applications aux politiques actives de l'emploi », *Économie et Prévision*, n° 177, p. 93-118.
- BRYK Anthony S, THUM Yeow Meng (1989), "The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Investigation", *American Educational Research Journal*, 26(3), pp. 353-383.
- BUISSON-FENET (2004), « Un "tiens" vaut-il mieux que deux "tu l'auras" ? Les Actions Courtes Qualifiantes et les philosophies scolaires de l'insertion », *Journées de la recherche sociale du CNAM, 27 et 28 janvier 2004*.
- BUISSON-FENET Hélène (2007), « L'éducation scolaire au prisme de la science politique : vers une sociologie politique comparée de l'action publique éducative ? », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 14 (3), pp. 385-397.
- CAHIERS PEDAGOGIQUES (2006), *Décrocheurs ... comment raccrocher ?* n° 444, juin.
- CAILLE Jean-Paul (1999), « Qui sort sans qualification du système éducatif ? », *Note d'information - DPD*, n° 99.30.
- CAIRNS Robert B., CAIRNS Beverley D, NECKERMAN Holly J (1989), "Early School Dropout: Configurations and Determinants" *Child Development*, 60 (6), pp. 1437-1452.
- CAMERON Stephen V., HECKMAN James J. (2001) "The Dynamics of Educational Attainment for Black, Hispanic, and White Males," *Journal of Political Economy*, 109 (3), pp. 455-499.
- CAMPINOS-DUBERNET Myriam, MARRY Catherine (1986), « De l'utilisation d'un concept empirique : la qualification. Quel rapport à la formation ? » in TANGUY Lucie (dir.) *L'introuvable relation formation / emploi. Un état des recherches en France*, Paris : La Documentation française, pp. 197-232.
- CASTEL Robert (1995), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard, 490 p.
- CASTRA Denis (2003), *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris : Presses Universitaires de France, 243 p.
- CASTRA Denis, VALLS Francis (2007), *L'insertion malgré tout. L'intervention sur l'offre et la demande, 25 ans d'expériences*, Toulouse : Octarès, 140 p.
- CERC (2008), *Un devoir national. L'insertion des jeunes sans diplôme*. Conseil de l'emploi des revenus et de la cohésion sociale, Rapport n° 9, 113 p.
- CEREQ (2002), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 98*, Document CEREQ, Marseille, 75 p.

- CEREQ (2004), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001*, Document CEREQ, Marseille, 92 p.
- CEREQ (2007), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2004*, Document CEREQ, Marseille, 86 p.
- CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves (1992), *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin, 253 p.
- CHARLOT Bernard (1997), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, 112 p.
- CHARTIER Roger, JULIA Dominique, COMPERE Marie-madeleine (1976), *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, Paris : Société d'édition d'enseignement supérieur, 304 p.
- CHAUVEL Louis (1998), *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXème siècle*, Paris : PUF, 301 p.
- COLEMAN James (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, US Department of Health, Education and Welfare.
- CONSEIL ECONOMIQUE ET SOCIAL DE POITOU CHARENTES (2008), *Le décrochage scolaire : quelles actions pour lutter contre les sorties prématurées du système scolaire ?* Rapport.
- CORCUFF Philippe (1993), « Un OVNI dans le paysage français ? Eléments de réflexion sur l'évaluation des politiques publiques en France », *Politix*, n° 24, pp. 190-209.
- COUDRIN Caroline (2006) « Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième », *Note d'information- DEPP*, n° 06.11
- COUTROT Laurence, LAUTMAN, Jacques (2005) « L'adéquation au regard des employeurs : des contenus de formation aux niveaux », in Jean-François GIRET, Alberto LOPEZ, José ROSE (dir.), *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte, pp. 47-60.
- CRISTOFOLI Sophie, STEFANO Alexia (2009), « L'absentéisme des élèves dans le second degré en 2006-2007 », *Note d'information-DEPP*, n° 09-18
- DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et de la statistique) (2009), « Activité des jeunes et politiques de l'emploi », *Tableau de bord trimestriel*, juin.
- DAVID Paul A. (1994), "Why are institutions the "carriers of history"? Path dependence and the evolution of conventions, organizations and institutions", *Structural Change and Economic Dynamics*, 5 (2), pp.205-220.
- DEARDEN Lorraine, EMMERSON Carl, FRAYNE Christine, MEGHIR Costas (2006), "Education Subsidies and School Drop-Out Rates", CEE discussion paper, LSE.
- DELAMOTTE Eric (1998), *Une introduction à la pensée économique en éducation*, Paris : PUF, 213 p.
- DEFRESNE Marion (2008), « L'insertion par l'activité économique en 2006 », *Premières synthèses*, DARES, n° 25.1, juin.
- DEMAILLY Lise (2001), « Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires », in DEMAILLY Lise (dir.), *Evaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques, ?*, pp. 13-30

- DENANTES Jacques (2008), « Echouez d'abord, on s'occupera de vous ensuite », *Actualité de la formation permanente*, n° 210, pp. 55-61.
- DEPP (Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective) (2005) *Repères et Références Statistiques*, Ministère de l'Education nationale et de l'enseignement supérieur.
- DEPP (2006) *Repères et Références Statistiques*, Ministère de l'Education nationale et de l'enseignement supérieur.
- DEPP (2008), *Repères et Références Statistiques*, Ministère de l'Education nationale et de l'enseignement supérieur.
- DEROUET Jean-Louis (1992), *Ecole et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris : Métailié, 296 p.
- DORN Sherman (1993), "Origins of the "Dropout Problem"", *History of Education Quarterly*, vol. 33, n°3, pp. 353-373
- DORN Sherman (1996), *Creating the Dropout: an Institutional and Social History of School*. Westport, CT: Praeger, 167 p.
- DOUGLAS Mary (2004 [1986]), *Comment pensent les institutions*, Paris : La Découverte, 226 p.
- DUBAR Claude (éd.) (1987), *L'autre jeunesse. Des jeunes sans diplôme dans un dispositif de socialisation*, Lille : PUL, 263 p.
- DUBREUIL Philippe, FORT Marc, MORIN Elisabeth, RAVAT Jean-Claude (2005), *Les sorties sans qualification. Analyse des causes, des évolutions et des solutions pour y remédier*. Rapport de l'IGEN et de l'IGAENR, Ministère de l'Education nationale et de la recherche, 69 p.
- DUPRAY Arnaud (2000), « Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification des compétences productives ? » *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 29(2), pp. 261-289.
- DURKHEIM Emile (1922), *Education et sociologie*, Paris : Librairie Felix Alcan, réédité par les Presses Universitaires de France, collection Quadrige, 131 p.
- DURKHEIM Emile (1937 [1895]), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris : Librairie Felix Alcan, réédité par les Presses Universitaires de France, collection Quadrige, 154 p., 1^{ère} édition : 1895.
- DURU-BELLAT Marie (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Le Seuil, 106 p.
- DURU-BELLAT Marie, JAROUSSE Jean-Pierre, MINGAT Alain (1993), « Les scolarités de la maternelle au lycée ». *Revue française de sociologie*, n°34, p. 43-60
- DUTERCQ Yves (2001 a), « Ceux qui n'y vont pas et ceux qui n'en veulent plus », *Enfance et Psy*, n° 16, pp. 114-119.
- DUTERCQ Yves (2001 b), « Evaluation des politiques éducatives et usage stratégique de l'innovation » in Lise DEMAILLY (dir.), *Evaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques, ?*, pp. 47-62
- DUTERCQ Yves (2002), « Le non-recours à l'enseignement de service public » in WARIN P. (dir.), *Le non-recours aux services de l'Etat : mesure et analyse d'un phénomène méconnu*. Rapport pour la DGAFP. Grenoble, CERAT, septembre, pp. 33-103

- DUTERCQ Yves (dir.) (2005a), *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 204 p.
- DUTERCQ Yves (2005b), « Comment une collectivité territoriale se saisit de la décentralisation de l'éducation », in DUTERCQ Yves (dir.) (2005a), *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 119-130.
- DUVAL Jean-Marie (2005), « Les sorties précoces au collège dans l'académie de Bordeaux », *Education et Formation* n° 71, juin, pp. 151-164.
- EKSTROM Ruth B., GOERTZ Margaret E., POLLACK Judith M., ROCK Donald A. (1986), "Who Drop Out of High School and Why? Findings from a National Study", in NATRIELLO (ed.), *School Dropouts. Patterns and Policies*, New York: Teachers College Press, pp. 52-69.
- ESPINASSE Jean-Michel (1998), « L'insertion professionnelle des débutants. Vers une définition micro-économique », in Philippe MEHAU, Philippe MOSSE, *Les politiques sociales catégorielles*, Paris : L'Harmattan, pp. 250-269.
- ESTERLE-HEDIBEL Maryse (2007), *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*, Lille : Presses Universitaires du Septentrion, 309 p.
- EYMARD-DUVERNAY François (1989), « Conventions de qualité et formes de coordination », *Revue économique* n° 2, pp. 329-360.
- FAN Chengze S. (1993) "Schooling as a Job Process", *Economics Letters*, vol. 41, pp. 85-91.
- FINN Jeremy D. (1989), "Withdrawing from School", *Review of Educational Research*, 59(2), pp. 117-142.
- FORTIN Laurier, ROYER Egide, POTVIN Pierre, MARCOTTE Diane, YERGEAU Eric (2004), « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (3), pp. 219-231.
- FOUCAULD Jean-Baptiste de, ROTH Nicole (2002), *Pour une autonomie responsable et solidaire*, rapport au Premier ministre, La Documentation française, 224 p.
- FRANKLIN Cynthia, STREETER Calvin L. (1995), "Assessment of Middle Class Youth At-risk to Dropout: School, Psychological and Family Correlates", *Children and Youth Services Review*, 17(3), pp. 433-448.
- FREDRICKS Jennifer A., BLUMENFELD Phyllis C., PARIS Allison H. (2004), "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence", *Review of Educational Research*, vol. 74, pp.59-109.
- FRIEDMAN Milton (1955) "The Role of Government in Education," in Robert A. SOLO (ed.) *Economics and the Public Interest*, Rutgers University Press.
- GARONNA Paolo, RYAN Paul (1989), « Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées », *Formation Emploi* n° 25, pp. 78-90.
- GASQUET Céline (2003), « Les jeunes sans qualification. Un groupe hétérogène, des parcours d'insertion divers », *CEREQ Bref* n° 202
- GASQUET Céline, ROUX Valérie (2006), « Les sept premières années de vie active des jeunes non diplômés : la place des mesures publiques pour l'emploi », *Economie et Statistiques* n° 400 pp. 17-43.
- GEAY Bertrand (2003 a), « La construction institutionnelle de la déscolarisation », *Ville-Ecole-Intégration Enjeux* n° 132, mars, pp 19-27

- GEAY Bertrand (2003 b), « Catégorisation des trajectoires et méconnaissance institutionnelle. La construction du regard sur le "déscolarisé" », *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, n° 2, pp. 21-42
- GEAY Bertrand (2003 c), « Du "cancre" au "sauvageon". Les conditions institutionnelles de diffusion des "politiques d'insertion" et de "tolérance zéro" », *Actes de la recherche en sciences sociales, Les contradictions de la « démocratisation » scolaire*, n° 149, Septembre, pp. 21-31.
- GEAY Bertrand, GIRIER Aude (2002), « Trajectoires sociales, familiales et institutionnelles : portraits de jeunes déscolarisés. Introduction », in SASO, SACO, ARES, *L'espace social de la déscolarisation. Trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles*, rapport de recherche, pp. 139-141
- GIRET Jean-François (2000), *Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes*, Paris : CNRS Editions, 246 p.
- GIVORD Pauline (2006), « L'insertion des jeunes sur le marché du travail entre 2002 et 2004 », *INSEE Première*, n° 1061
- GLASMAN Dominique (1998), « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle », in Marie-Cécile BLOCH, Bernard GERDE (dir.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique sociale, pp. 9-23.
- GLASMAN Dominique (2004), « Qu'est ce que la "déscolarisation" ? » in Dominique GLASMAN, Françoise OEUVRARD (dir.) (2004), *La déscolarisation*, La Dispute, Paris, pp. 13-69.
- GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise (dir.) (2004), *La déscolarisation*, Paris : La Dispute, 313 p.
- GOBLOT Edmond (1925), *La barrière et le niveau. Etude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*. Paris : Librairie Felix Alcan, 81 p.
- GORZ André (1988), *Métamorphoses du travail. Quête du sens. Critique de la raison économique*, Paris : Galilée, 303 p.
- GOUDARD Maurice (1944), *La défense du libéralisme*, Paris : éditions Artistiques, 291 p.
- GRANOVETTER Mark (1982), "The strength of weak ties: a network theory revisited", in MARSDEN Peter, LIN Nan, *Social structures and network analysis*, Beverly Hills: Sage publishers, pp. 105-130.
- GRELET Yvette (2002), *Des typologies de parcours, méthodes et usages*, note de travail, CEREQ.
- GRELET Yvette (2006), « Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes », *CEREQ Bref* n° 226
- GUERIN-PLANTIN Chantal (2000), « Nul ne doit quitter l'école sans qualification », *VEI Enjeux*, n° 122, septembre, pp. 235-246.
- GUIGUE Michèle (1998), « Le décrochage scolaire », in BLOCH Marie-Cécile GERDE , Bernard (dir.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique sociale, pp. 25-38.
- GUIGUE Michèle (2000), « Des raisons de décrocher de l'école ? », in Fabienne TANON (dir.), *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation*, Paris : L'harmattan, pp. 59-81.

GUIGUE Michèle (dir.) (2008), *Des jeunes de 14 à 16 ans « incasables » ? Itinéraires d'élèves aux marges du collège*, Rapport pour l'Observatoire national de l'enfance en danger, 175 p.

HALL Peter A. (1993) "Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The Case of Economic Policymaking in Britain", *Comparative politics*, vol. 25, n° 3, pp. 275-296.

HALL Peter A., TAYLOR Rosemary C. R. (1997), « La science politique et les trois néo-institutionnalismes », *Revue française de science politique*, vol. 47, no 3-4, pp. 469-495

HAMEL Marie-Pierre (2006), *Le non-recours aux prestations sociales chez les populations vivant en situation de précarité ou d'exclusion*, rapport présenté à la Direction générale de l'action sociale, CEVIPOF, 207 p.

HAMILTON Stephen F. (1986), "Raising Standards and Reducing Dropout Rates", in NATRIELLO (ed.), *School Dropouts. Patterns and Policies*, New York: Teachers College Press, pp.148-167.

HASSENTEUFEL Patrick, SMITH Andy (2002), « Essoufflement ou second souffle ? L'analyse des politiques publiques "à la française" », *Revue française de science politique*, vol. 52, n° 1, février, pp. 53-73.

HAUSER Robert M., SIMMONS Solon J., PAGER Devah I. (2004), "High School Dropout, Race/Ethnicity, and Social Background from the 1970s to the 1990s" in ORFIELD Gary (dir.), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Publishing Group, p. 85-106.

HERY Evelyne (2003), « Quand le baccalauréat devient mixte », *Clio, Histoire, femmes et sociétés*, n° 18, pp. 77-90.

HIRSCHMAN Albert O. (1995 [1970]), *Défection et prise de parole*, Paris : Fayard, 212 p.

HIRSCHMAN Charles, PHARRIS-CIUREJ Nikolas (2006) "How Many Students Really Graduate from High School? The Process of High School Attrition", working paper, Department of Sociology and Center for Studies in Demography and Ecology, University of Washington, June, 44 p.

HUSSENET André, SANTANA Philippe (2004), *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, rapport n° 13.

INRP (2007), « Sorties sans diplôme et inadéquation scolaire », *La lettre d'information*, Institut national de recherche pédagogique, n° 28, juin, 12 p.

IRIBARNE Philippe d' (1993), *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris : Le Seuil, 280 p.

ISAMBERT-JAMATI Viviane (1985), « Genèse de la notion d'échec scolaire », in Eric PLAISANCE, *L'échec scolaire*, Paris : Éditions du CNRS, pp.155-164

JANOSZ Michel (2000) « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI-Enjeux* n° 122, pp. 105-127.

JANOSZ Michel, ARCHAMBAULT Isabelle, MORIZOT Julien, PAGANI Linda S. (2008), « School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout », *Journal of Social Issues*, 64(1), pp. 21-40.

- JANOSZ Michel, LE BLANC Marc (2005). « L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants communs aux trajectoires multiples. » in BRANDIBAS Gilles et FOURASTE Raymond (Eds.), *Les accidentés de l'école*, Paris : L'Harmattan, pp. 67-97.
- JANOSZ Michel, LE BLANC Marc, BOULERICE Bernard, TREMBLAY Richard E. (1997). "Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples" *Journal of Youth and Adolescence*, 26, pp. 733-759.
- JANOSZ Michel, LE BLANC Marc, BOULERICE Bernard, TREMBLAY Richard E. (2000) « Predicting different types of school dropouts : A typological approach on two longitudinal samples », *Journal of educational psychology*, 92 (1), pp. 171-190
- JAROUSSE Jean-Pierre (1999), « Evaluer les systèmes éducatifs : de quoi parle-t-on ? », in PAUL Jean-Jacques, *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, Paris : ESF éditeurs, pp. 159-184.
- JENCKS Christopher (1972), *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York: Basic Books, 399 p.
- JIMERSON Shane, EGELAND Byron, SROUFE L. Alan, CARLSON Betty (2000), "A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development", *Journal of School Psychology*, 38(6), pp. 525-549.
- JOBERT Bruno (dir.) (1994), *Le tournant néo-libéral en Europe. Idées et recettes dans les pratiques gouvernementales*, Paris : L'Harmattan, 328 p.
- JOXE Louis (1972), *Rapport de la Commission d'étude sur la profession enseignante dans le second degré*, Paris : La Documentation française, 146 p.
- KAUFMAN Phillip (2004): "The National Dropout Data Collection System: History and the Search for Consistency", in ORFIELD Gary (ed.), *Dropout in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*, Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, pp. 107-130.
- KRONICK Robert F., HARGIS Charles H., (1990) *Who Drops Out and Why. And the Recommended Action*. Springfield : Charles C. Thomas, 209 p.
- LA CHALOTAIS Louis-René de (1996), *Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse*, Paris, L'Harmattan, 132 p., 1^{ère} édition : 1763.
- LABOV William (1993 [1972]), *Le parler ordinaire*, Paris : Editions de Minuit, 520 p.
- LAGRANGE Hugues, CAGLIERO Suzanne (2001), *Rapport de recherche sur la déscolarisation dans le Mantois*, 49 p.
- LAHIRE Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 310 p.
- LAPOSTOLLE Guy (2004), *La démocratisation de l'enseignement secondaire sous les deux septennats de François Mitterrand*, thèse de doctorat, sous la direction de Serge Wolikow, Université de Bourgogne, 617 p.
- LASCOUMES Pierre, LE GALES Patrick (2007), *Sociologie de l'action publique*, Paris : Armand Colin, 127 p.
- LAZUECH Gilles (2008), « L'insertion par l'activité économique et les logiques territoriales. Un effet de resserrement moral », in BARON Cécile, BOUQUET Brigitte et NIVOLLE Patrick, *Les territoires de l'emploi et de l'insertion*, Paris : L'Harmattan, pp. 225-240.
- LEE Valerie E., BURKAM David T. (1992), "Transferring High Schools: An Alternative to Dropping Out ?", *American Journal of Education*, 100, pp. 420-453.

- LEFRESNE Florence (1999), « Place des jeunes sur le marché du travail en France : une approche sectorielle », *Revue de l'IRES*, pp. 197-232.
- LEFRESNE Florence (2003), *Les jeunes et l'emploi*, Paris : La Découverte, 123 p.
- LEGER Florence (2006), « Origine sociale, offre de formation et niveau atteint dans le secondaire », *Note d'information - DEPP* n° 06.15
- LEGER Florence (2008), « Les sorties sans qualification : la baisse se poursuit », *Note d'information-DEPP* n° 08.05
- LOFSTROM Magnus (2007), “Why Are Hispanic and African American Dropout Rates So High?” IZA Discussion Paper n° 3265
- McDILL Edward L., NATRIELLO Gary, PALLAS Aaron M. (1986), “A Population at Risk: Potential Consequences of Tougher School Standards for Student Dropouts”, in NATRIELLO (ed.), *School Dropouts. Patterns and Policies*, New York: Teachers College Press, pp. 106-147.
- Mc NEAL Ralph B. (1997), “High School Dropouts: A Closer Examination of School Effects”, *Social Science Quarterly*, 78 (1), pp. 209-222
- MACHARD Luc (2003), *Les manquements à l'obligation scolaire*, Rapport remis aux Ministres de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, de la famille, de l'enseignement scolaire, Paris : Ministère de la santé, de la famille et des personnes handicapées, 169 p.
- MALGLAIVE Gérard (dir.) (1985), *Observation et évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans. T. 3 : fonctionnement du dispositif et stratégies des jeunes*. Noisy-le-Grand, Ed. ADEP, 415 p.
- MARCHAL Nathalie, MOLINARI-PERRIER Mickaëlle, SIGOT Jean-Claude (2004), « Génération 2001. S'insérer quand la conjoncture se dégrade », *CEREQ Bref* n° 214.
- MARIETTE Audrey, (2008), *L'abandon d'études en baccalauréat professionnel : enquête sur une réalité sociale mal connue*, Rapport pour la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) sous la direction scientifique de Stéphane BEAUD, Nantes : Maison des Sciences de l'Homme Ange Guépin, 198 p.
- MAROY Christian (2006), *Ecole, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires en Europe*. Paris : Presses Universitaires de France, 386 p.
- MAS Stéphanie (2002), « Un jeune sur deux en emploi à la sortie de TRACE », *Premières synthèses*, DARES, n° 34.1, août.
- MAS Stéphanie (2004), « Bilan de cinq ans de programme TRACE : 320 000 jeunes en difficulté accompagnés vers l'emploi », *Premières synthèses*, DARES, n° 51.1, décembre.
- MAURICE Marc, SELLIER François, SILVESTRE Jean-Jacques (1982), *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris : Presses Universitaires de France, 375 p.
- MAURIN Eric (2007), *La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation*, Paris : Le Seuil, 267 p.
- MAYEUR Françoise (2004), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome III : De la Révolution à l'Ecole républicaine*, Paris : Perrin, 778 p.
- MEDA Dominique (1994), *Le travail, une valeur en voie de disparition*, Paris : Flammarion, 358 p.

- MEHAN Hugh (1979), *Learning Lessons: Social Organisation in the Classroom*, Cambridge: Harvard University Press, 227 p.
- MEHAUT Philippe (1997), « Le diplôme, une norme multivalente ? » in Martine MOBUS et Eric VERDIER (eds.), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs*, Paris : L'Harmattan, pp. 263-276.
- MERLE Pierre (2002), *La démocratisation de l'enseignement*, Paris : La Découverte, 122 p.
- MERLE Vincent (1997), « L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ? », *Formation professionnelle*, n° 12, CEDEFOP, pp. 37-49.
- MEUNIER Arlette (2002), « Catégorisation spontanée et illusion comptable », in SACO, SASO, ARES (2002), *L'Espace social de la déscolarisation. Trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles*, rapport multicopié, pp. 21-55.
- MEUNIER Arlette, PROTEAU Laurence, THIAUDIERE Claude (2004) « Déscolarisation ou élimination non différée ? » in GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise, *La déscolarisation*, (pp. 73-87) Paris : La Dispute.
- MEURET Denis (2007), *Gouverner l'école. Une comparaison France / Etats-Unis*, Paris : Presses Universitaires de France, 217 p.
- MILL James Stuart (1998 [1859]), *On Liberty and other essays*, Oxford: Oxford University Press, 632 p.
- MILL James Stuart (1999 [1849]), *Principle of Political Economy*, Oxford: Oxford University Press, 512 p..
- MILLET Mathias, THIN Daniel (2003), « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs-relais », *Actes de la recherche en sciences sociales, Les contradictions de la « démocratisation » scolaire*, n° 149, septembre, p. 32-41.
- MILLET Mathias, THIN Daniel (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris : PUF, 318 p.
- MISHEL Lawrence, ROY Joydeep (2006), *Rethinking High School Graduation Rates and Trends*, Economic Policy Institute: Washington, 108 p.
- MOBUS Martine, VERDIER Eric (eds.), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs*, Paris : L'Harmattan, 322 p.
- MONS Nathalie (2007), *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF, 202 p.
- MORA Virginie (2004), « Lorsque le processus d'insertion professionnelle paraît grippé », *CEREQ-BREF* n° 206.
- MULLER Pierre (2006 [1990]), *Les politiques publiques*, Paris : Presses Universitaires de France, 128 p.
- NCES (National Center for Education Statistics) (2007 a) *Mini-Digest of Education Statistics*, U.S Department of Education, 75 p.
- NCES (2007 b), *Digest of Education: 2006*. U.S Department of Education, Institute for Education Sciences.

- NCES (2008), *Digest of Education Statistics: 2007*, U.S Department of Education, Institute for Education sciences, 720 p.
- NATRIELLO Gary (ed.) (1986), *School Dropouts: Patterns and Policies*, New-York: Teachers College Press, 185 p.
- NATRIELLO Gary (2003), article « Dropout », *Encyclopaedia of education*, New York, Macmillan.
- NICOLE-DRANCOURT Chantal, ROULLEAU-BERGER Laurence (2001), *Les jeunes et le travail. 1950-2000*, Paris : Presses Universitaires de France, 266 p.
- ORFIELD (ed.) (2004), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Publishing Group, 306 p.
- OSETE Cédric, GLASMAN Dominique (2006), « La demande », in *Décrocheurs ...comment rattracher ? Dossier, Cahiers pédagogiques n° 444*, juin, pp. 16-19.
- PARSONS Talcott (1955), *Eléments pour une sociologie de l'action*, Paris : Plon, 355 p.
- PENTY Ruth C. (1956), *Reading Ability and School Drop-Out*, Teachers College Studies in Education, New York: Columbia University, 97 p.
- PEPIN Birgit (2005), « Conceptions du métier et pratiques pédagogiques des enseignants en Angleterre, en France et en Allemagne : l'exemple des professeurs de mathématiques », in BRISARD Estelle, MALET Régis *Modernisation de l'école et contextes culturels*, Paris L'Harmattan, pp. 195-217.
- PERRENOUD Philippe (1995), *La fabrication de l'excellence scolaire. Du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève : Droz , 348 p.
- PERRET Bernard (2001), *L'évaluation des politiques publiques*, Paris : La Découverte, coll. Repères, 124 p.
- PIKETTY Thomas (2004), « L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997 », mimeo.
- POLANYI Karl (1983 [1944]), *La grande transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*, Paris : Gallimard, 419 p.
- POULET-COULIBANDO Pascale (2004), « Les différents concepts de "faibles niveaux d'étude" », DEPP, note du 25 mars.
- PROST Antoine (1968), *L'enseignement en France 1800-1967*, Paris : Armand Colin, 524 p.
- PROST Antoine (1992), *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris : Éditions du Seuil, 242 p.
- PROST Antoine (2004), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome IV : l'École et la famille dans une société en mutation. Depuis 1930*. Paris : Perrin, 808 p.
- PROTEAU Laurence (2003), L'invention d'une nouvelle catégorie de classement et d'action : la « déscolarisation », ses spécialistes et ses dispositifs », *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, n° 2, pp. 99-122.
- RAMOGNINO Nicole (2004), « La construction sociale de la catégorie de déscolarisation », in GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise (dir.), *La déscolarisation*, Paris : La Dispute, pp. 113-130.

- RAVON Bertrand, (2000) *L' « échec scolaire »*. Histoire d'un problème public, Paris : In Press Editions
- RAYOU Patrick (2000), "Une génération en attente", *VEI Enjeux*, n° 122, pp. 48-62.
- REIN Wilhelm (1911), article « Allemagne », in Ferdinand BUISSON (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris : Hachette, réédition sous format électronique par l'INRP.
- REYNAUD Bénédicte (1988) « Le contrat de travail dans le paradigme standard », *Revue Française d'Economie*, vol. 3, n° 4, p. 157-194.
- RIFKIN Jeremy (1997), *La fin du travail*, Paris : La Découverte, 476 p.
- RIST Raymond C. (1977), « On the understanding the processes of Schooling: the Contributions of "Labelling Theory" », in KARABEL J., HALSEY A.H (eds.), *Power and ideology in education* (pp. 295-305), New York : Oxford University Press.
- ROCHE Sebastian (2001), *La délinquance des jeunes. Les 13-19 ans racontent leurs délits*. Paris : Le Seuil, 320 p.
- ROCHEX Jean-Yves (1993), *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris : Presses Universitaires de France, 300 p.
- ROCHEX Jean-Yves (1994) « Normes et normativité en sociologie de l'éducation », *Futur Antérieur*, n° 19-20, janvier, pp. 195-206.
- ROSANVALLON Pierre (1989), *Le libéralisme économique. Histoire de l'idée de marché*. Paris : Le Seuil, 238 p.
- ROSE José (1998), *Les jeunes face à l'emploi*, Paris : Desclée de Brouwer, 260 p.
- ROSE José (2006), « Diplômes et certifications. Les termes du débat et les lignes du programme de recherche », in TEISSIER Josiane, ROSE José (eds.), *La certification, nouvel instrument de la relation formation-emploi. Un enjeu français et européen*. Reliefs n° 16, Marseille : Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, pp. 13-32.
- ROSENTHAL Robert, JACOBSON Lenore (1971), *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Paris : Casterman, 293 p.
- ROZENWALD Fabienne (2008), « La réussite scolaire des femmes et des homes en Europe », *Note d'information-DEPP*, n° 08.11
- RUMBERGER Russell W. (1987), "High school drop out: a review of issues and evidences", *Review of Educational Research*, vol. 57, n° 2, pp. 101-121.
- RUMBERGER Russell W. (1995) "Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools", *American Educational Research Journal*, 32(3), pp. 583-625.
- RUMBERGER Russell W. (2004a), "Why Students Drop Out of School", in ORFIELD Gary (dir.), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Publishing Group, p. 131-155.
- RUMBERGER Russell W. (2004b), "What Can Be Done to Reduce the Dropout Rate", in ORFIELD Gary (dir.), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Publishing Group, p. 243-254.
- RYAN Paul (2001), "The School-to-Work Transition. A Cross-National Perspective", *Journal of Economic Literature*, vol. 39, pp. 34-92.

SACO, SASO, ARES (2002), *L'Espace social de la déscolarisation. Trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles*, rapport multicopié, septembre.

SCHRODER Lena (2004), "The role of youth programs in school-to-work transition", working paper, Institute for Labour Market Policy Evaluation

SCHWARTZ Bertrand (2007 [1981]), *Rapport pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Rennes : Apogée, 235 p.

SILVESTRE Jean-Jacques (1986 a), « Marché du travail et crise économique : de la mobilité à la flexibilité », *Formation Emploi* n° 14, pp. 54-61.

SILVESTRE Jean-Jacques (1986 b), « Economie du travail et théorie de la production : la notion d'espace de qualification », in TANGUY Lucie (dir.) *L'introuvable relation formation / emploi. Un état des recherches en France*, Paris : La Documentation française, pp. 257-263.

SIMONIN Bernard (2002), *Les mesures d'aide aux emplois du secteur non marchand*, rapport, Conseil national de l'évaluation, Commissariat général du Plan, février, Paris : La Documentation française, 449 p.

SIROTA Régine (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris : Presses Universitaires de France, 195 p.

SOSKICE David, HANKE Bob (1997), « De la construction des normes industrielles à l'organisation de la formation professionnelle. Une approche comparative », in MOBUS Martine et VERDIER Eric (eds.), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs*, Paris : L'Harmattan, p. 245-262.

SPENCE Michael (1973), "Job Market Signaling," *The Quarterly Journal of Economics*, MIT Press, vol. 87(3), pp. 355-74.

SUM Andrew, HARRINGTON Paul, BARTISHEVICH Charles, FOGG Neeta, KHATIWADA Ishwar, MOTRONI Jacqui, PALMA Sheila, POND Nathan, TOBAR Paulo, TRUB'SKYY Mykhaylo, (2003) "The hidden crisis in the high school dropout problems of young adults in the U.S. : recent trends in overall school dropout rates and gender differences in dropout behaviour", Center for labor market studies, The Business roundtable, February, Washington D.C.

TANGUY Lucie, MEHAUT Philippe (1986), « Les théories qui ont indirectement dominé les approches de la formation », in TANGUY Lucie (dir.) *L'introuvable relation formation / emploi. Un état des recherches en France*, Paris : La Documentation française, pp. 103-121

TANON Fabienne (dir.) (2000), *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation*, Paris : L'harmattan, 232 p.

TERRAIL Jean-Pierre (2002), *Ecole : l'enjeu démocratique*, Paris : La Dispute, 157 p.

TESSENEER R.A, TESSENEER L.M (1958), "Review of the Literature on School Dropouts", *NASSP Bulletin*, 42 (238), pp. 141-153.

THELEN Kathleen (2003), « Comment les institutions évoluent : perspectives de l'analyse comparative historique », *L'année de la régulation*, 7, pp. 13-44.

THELOT Claude (1993), *L'évaluation du système éducatif*, Paris : Nathan, 160 p.

THERET Bruno (2000), « Institutions et institutionnalismes : vers une convergence des conceptions de l'institution ? » in TALLARD Michèle, THERET Bruno et URI Didier (dir.), *Innovations institutionnelles et territoires*, de Paris : L'Harmattan, p. 25-68.

THEVENOT Laurent (1985), « Les investissements de forme », *Cahiers du Centre d'Etudes de l'Emploi*, Conventions économiques, PUF.

THEVENOT Laurent (2006), *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte, 311 p.

THUROW Lester (1975), *Generating Inequality: Mechanisms of Distribution in the U.S. Economy*, New York: Basic Books, Inc., 258 p.

TOURNEUX Maurice (1911), article « Diderot » in Ferdinand BUISSON (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris : Hachette, réédition sous format électronique par l'INRP.

TINTO Vincent (1975), "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research", *Review of Educational Research*, vol. 45, n° 1, pp. 89-125.

VAN DE VELDE Cécile (2008), « L'autonomie des jeunes adultes, une affaire d'Etat ? Des politiques publiques aux cultures familiales en Europe », *Informations sociales* n° 145, pp. 112-121.

VAN HAECHT Anne (1998), « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? », *Education et sociétés*, n° 1, pp. 21-46

VAN ZANTEN (2001), *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris : Presses Universitaires de France, 424 p.

VAN ZANTEN (2008), « Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France : du monopole à l'externalisation de l'expertise », *Sociologie et sociétés*, vol XL, n° 1, pp. 69-92.

VANDENBERGHE Vincent (1998), « L'enseignement en Communauté française de Belgique: un quasimarché », *Reflents et Perspectives de la vie économiques*, Vol. 37, No 1, pp. 65-75.

VASQUEZ-BRONFMAN Anna (2000), « Elaborer de nouveaux concepts pour mieux comprendre une réalité sociale qui change », in Fabienne TANON (dir.), *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation*, Paris : L'harmattan, pp. 31-57.

VERDIER Eric (1996), « L'insertion des jeunes "à la française": vers un ajustement structurel ? », *Travail et emploi* n° 69, pp. 37-54.

VERDIER Eric (2000 a), « Analyse sociétale et changement institutionnel: le cas de l'éducation et de la formation professionnelle initiale » in TALLARD Michèle, THERET Bruno et URI Didier (dir.) *Innovations institutionnelles et territoires*, Paris : L'Harmattan, pp. 101-128

VERDIER Eric (2000 b) « La certification de la formation professionnelle des jeunes : des régimes nationaux mis à l'épreuve » in TREMBLAY Diane-Gabrielle et DORAY Pierre, *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôle des acteurs et des collaborations*, Presses Universitaires du Québec, pp. 65-90.

VERDIER Eric (2001), « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation Emploi* n° 76, pp. 11-34.

VERDIER Eric (2008), « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et sociétés*, vol 40(1), pp. 195-225.

- VERHOEVEN Marie (2003), « Modèles d'intégration nationaux, dynamiques d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels », *Revue française de pédagogie* n° 144, pp. 9-17.
- VERNIERES Michel (1997) « La notion d'insertion professionnelle » in Michel VERNIERES (coord.), *L'insertion professionnelle. Analyses et Débats*, LES Paris I, Economica, Paris, 197 p.
- VINCENS Jean (1997), « L'insertion professionnelle des jeunes. A la recherche d'une définition conventionnelle », *Formation Emploi*, n° 60, pp. 21-36.
- VINCENS Jean (1998), « L'insertion professionnelle des jeunes. Quelques réflexions théoriques », *Formation Emploi* n° 61, pp. 59-72.
- VOGLER Jean (coord.) (1996), *L'évaluation*, Paris : Hachette, 368 p.
- VOLTAIRE (1983), *Correspondance, tome VIII, 1765-1767*, Paris : Gallimard, 1680 p.
- WALLER Willard (1967 [1932]), *The Sociology of Teaching*, New-York : Wiley and Sons, 467 p.
- WALLON Henri (1985 [1954]) « Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant, » *Enfance*, n° spécial *Henri Wallon. Psychologie et éducation de l'enfance*.
- WARIN Philippe (2003), « Le non-recours aux services publics, une question en attente de reconnaissance », *Informations sociales*, n° 109, pp. 94-101.
- WARIN Philippe, DELPEUCH Thierry, DUMOULIN Laurence, DUTERCQ Yves, GRIETTE Odile, NORMAND Romuald (2002), *Le non-recours aux services publics de l'Etat. Mesure et analyse d'un phénomène méconnu*, rapport de recherche pour le Comité des Etudes et de la Prospective de la Direction Générale de l'Administration et de la Fonction Publique, Grenoble, CERAT, 245 p.
- WEBER Max (1959 [1919]), *Le savant et le politique*, Paris : Plon, 185 p.
- WEBER Max (1964 [1920]), *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris : Plon, 268 p.
- WEBER Max (1971 [1921]), *Economie et société. Tome I : les catégories de la sociologie*, Paris : Plon, 411 p.
- WEHLAGE Gary G., RUTTER A. (1986), "Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem?" in NATRIELLO (ed.), *School Dropouts. Patterns and Policies*, New York: Teachers College Press, pp. 70-88.
- WOODS Peter (1990), *Ethnographie de l'école*, Paris : Armand Colin, 175 p.
- WUHL Simon (1998), *Insertion : les politiques en crise*, Paris : Presses Universitaires de France, 312 p.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	11
Partie I	23
L'évaluation d'une politique éducative : cadre théorique et méthodologique	23
Chapitre 1 : Le problème de l'évaluation	25
I Pourquoi évaluer ?	26
I.1 Evaluation institutionnelle, évaluation scientifique	26
I.2 L'évaluation des politiques éducatives	29
II Quels objectifs évaluer ?	33
II.1 La notion d'insertion	34
II.2 La mission d'insertion de l'Education nationale	36
II.3 Les effets du dispositif MGI	37
Chapitre 2 : Configuration sociétale et politique éducative	39
I Approche institutionnaliste et éducation	40
I.1 Institution éducative et démarche historique	40
I.2 Institution éducative, valeurs, normes, structures et rôles.	41
I.3 Une institution instituante	43
I.4 Institution et éducation	44
I.5 Institutionnalisme, relativisme et comparaisons.	45
II Modèles et régimes d'éducation	46
II.1 Education et travail	46
II.2 L'analyse sociétale	47
II.3 Configuration sociétale, marché du travail et valeurs.	49
II.4 Le modèle d'insertion « à la française »	52
II.5 Régimes, conventions et articulations école/société	56
II.6 Conventions éducatives, critiques et compromis	59
II.7 Problèmes éducatifs et forums	62
III Les politiques éducatives et le décrochage scolaire	66
III.1 Les référentiels de politique éducative	66
III.2 Une typologie des politiques éducatives de traitement du décrochage scolaire	69
III.3 Politiques éducatives et transformations du système.	74
Chapitre 3 : Les données d'un problème social	79
I L'exemple des Etats-Unis	80
I.1 Les difficultés de la mesure	80
I.2 Les critiques de la mesure	82
I.3 Les critiques de la critique	84
II En France, manquements à l'obligation scolaire, sorties sans qualification et sorties sans diplôme du système éducatif	85
II.1 Manquements à l'obligation scolaire, absentéisme et non inscription dans un établissement	85
II.2 Les sortants non qualifiés	87
II.3 Les non diplômés	89
II.4 Les élèves en « grande difficulté »	92
II.5 Les publics des dispositifs	92
III Sorties précoces et insertion professionnelle	95
III.1 De la solution	95
III.2 ...au problème	96
III.3 Chômage et niveau de formation : quels éclairages théoriques ?	101
III. 4 Décrochage scolaire, politique d'insertion et effets des dispositifs.	102

Chapitre 4 : Terrain d'enquête et méthodologies	107
I Un dispositif de traitement du décrochage scolaire.	108
I.1 L'observation d'un dispositif	108
I.2 L'organisation d'ensemble.....	109
I.3 Le public de la MGI.....	110
I.4 Les mesures.....	111
II Les jeunes en situation ou risque de décrochage.	112
II.1 Objectifs de recherche	112
II.2 Un suivi longitudinal	113
II. 3 Les questionnaires	115
II. 4 Les entretiens	118
II.5 Les caractéristiques de l'échantillon étudié.....	119
II.6 Parcours-types et méthodologie de l'évaluation.....	123
Partie II	127
De l'émergence du problème à la construction d'une politique.....	127
Chapitre 5 : La question du décrochage scolaire.....	129
I Le décrochage scolaire aux Etats-Unis.	130
I.1 Une préoccupation ancienne	130
I.2 La construction d'une définition	132
I.3 Un sujet récurrent de débat public	134
II En version française : derrière le décrochage, l'échec scolaire.	136
II.1 Emergence du problème et approche critique : une conception française du décrochage scolaire.	136
II.2 Une légitimité scientifique problématique	140
III Des conceptualisations différentes du côté des sciences sociales : un état, un processus, une construction politique	142
Chapitre 6 : Le décrochage scolaire : une simple question de norme ?	153
I Norme, régularité et légitimité.	154
I.1 Norme et régularité	154
I.2 Une norme sociale.....	155
I.3 Une norme juridique d'achèvement de la scolarité : l'obligation scolaire	157
II La norme du diplôme	165
II.1 L'exemple du baccalauréat	165
II.2 Le diplôme comme opération de jugement	169
II.3 Norme d'achèvement de la scolarité, salariat et capital scolaire	171
II.4 Diplôme et marché.....	173
II.5 Diplôme et incertitude	174
III Les limites de l'approche normative.	176
III.1 Norme de diplôme et effet sociétal.....	176
III.2 Limites d'une approche en termes de déviance.....	178
III.3 Les décrocheurs et la norme d'achèvement de la scolarité	180
Chapitre 7 : Question sociale, question scolaire ?.....	187
I. L'approche par les facteurs de risque	188
I.1 La catégorisation des facteurs	188
I.2 Les facteurs sociaux du décrochage scolaire	192
I.2.1 <i>L'âge</i>	192
I.2.2 <i>Le genre</i>	193
I.2.3 <i>L'appartenance à une minorité ethnique</i>	193
I.2.4 <i>Le milieu socio-économique de l'élève</i>	194
I.2.5 <i>La structure familiale</i>	195

I.2.6 <i>La composition sociale des établissements</i>	195
I.3 Les facteurs scolaires	196
I.3.1 <i>Les catégories de facteurs scolaires</i>	196
I.3.2 <i>Les caractéristiques scolaires des individus</i>	197
I.3.3 <i>L'environnement scolaire</i>	198
II Les analyses en termes de parcours	200
II.1 Les trois temps du décrochage scolaire	200
II.2 Le premier temps : la difficulté scolaire précoce.....	202
II.2.1 <i>Les écarts entre l'école et les élèves en difficulté</i>	202
II.2.1.1 Le langage au cœur des premières difficultés.....	202
II.2.1.2 Des attentes contradictoires	204
II.2.2 <i>Les interactions qui construisent la difficulté scolaire</i>	206
II.3 Le deuxième temps du décrochage : des difficultés aux comportements de rejet de l'école	208
II.4 Le troisième temps du décrochage scolaire : « hors les murs ».....	209
II.5 Au-delà d'un modèle nécessairement réducteur.....	210
III Les théories du décrochage scolaire	214
III.1 L'approche constructiviste des problèmes publics.....	214
III.2 L'approche interactionniste	215
III.2.1 <i>Le modèle interactionniste</i>	215
III.2.2 <i>L'école au cœur du processus</i>	216
III.2.3 <i>Entre l'école et l'élève : engagement et désengagement</i>	218
III.2.4 <i>Engagement multidimensionnel ou unidimensionnel ?</i>	220
Chapitre 8 : Système scolaire et mission d'insertion	225
I La construction d'un problème dans l'espace public	226
I.1 De la solution au problème politique.	226
I.2 Politique d'insertion et convention professionnelle	229
I.3 L'exemple du rapport Schwartz.....	230
I.4 L'expression d'un problème social à travers la demande d'éducation	234
I.5 Problème du décrochage et insécurité.....	235
II Transformations institutionnelles et construction des dispositifs	239
II.1 Une politique éducative expansionniste	240
II.2 Une politique d'insertion professionnelle.....	241
II.3 Une action à la marge du système : militants et expérimentations.....	244
II.4 La création de la Mission générale d'insertion.....	248
II.4.1 <i>Des JED au DIJEN</i>	248
II.4.2. <i>La loi d'orientation de 1989</i>	250
II.4.3 <i>Du DIJEN à la Mission générale d'insertion.</i>	252
II.5 Le programme NouvelleS Chances.....	255
II.6 Une politique européenne	258
Partie III	265
Publics et parcours : une évaluation des effets de la Mission générale d'insertion	265
Chapitre 9 : Un dispositif en tension	267
I MGI et conventions éducatives	268
I.1 De la convention académique à l'élaboration de nouveaux compromis.....	268
I.2 Une action structurelle ou spécifique ?	274
I.3 Entre prévention et réparation.....	278
II Un périmètre flou	281
II.1 Conventions et publics.....	281
II.2 MGI et politique d'insertion	285

II.3 Une faible visibilité	289
II.4 Un non recours problématique	292
III Une double dépendance	299
III. 1 Une politique locale.....	299
III.2 Une politique européenne.....	304
III.3 Une politique nationale ?.....	306
Chapitre 10 : Une mission, des publics ?	311
I Les caractéristiques sociodémographiques du public MGI	312
I.1 Genre et âge	312
I.2 Niveau de formation atteint et milieu social	313
II Parcours scolaires	318
II.1 Les indicateurs de parcours scolaire	318
II.1.1 <i>Le redoublement</i>	318
II.1.2 <i>L'orientation</i>	321
II.1.3 <i>Relations avec les autres</i>	322
II.2 La diversité des parcours scolaires	324
III Le suivi des mesures par les jeunes	337
Chapitre 11 : Les effets en termes de satisfaction et de certification.....	343
I Les bénéfices de la mesure du point de vue des jeunes.	344
I. 1 Satisfaction et évaluation	344
I.2 Une satisfaction plutôt élevée	345
I.3 Ce qu'en disent les jeunes	348
II Le raccrochage en formation	351
II. 1 Mesure et raccrochage	351
II.2 L'effet du suivi de mesure sur le raccrochage	353
III La certification	355
III.1 L'effet direct sur la certification.....	356
III.2 La certification sur trois ans de parcours	358
Chapitre 12 : Parcours des jeunes et insertion professionnelle	363
I. Les parcours sur trois ans	363
I.1 Analyse en coupe transversale	363
I.2 Analyse longitudinale	366
II L'insertion professionnelle des jeunes sortant de MGI	381
II.1 Emploi et chômage un à trois ans après la sortie de la MGI	381
II.2 Les caractéristiques des emplois.....	385
II.3 Accès à l'emploi et jugement porté sur les emplois	391
Chapitre 13 : L'effet des mesures sur les parcours d'insertion	395
I Caractéristiques des individus dans chaque parcours.	395
I.1 Caractéristiques sociodémographiques	395
I.2 Caractéristiques scolaires	396
I.3 Parcours et mesures.....	396
II L'effet propre des variables observées	397
II.1 Un modèle multinomial d'appartenance aux parcours-type.....	397
II.2 Variables sociodémographiques et expérience scolaire	400
II.3 L'effet des mesures.....	402
III Effet des variables suivant le type de mesure	403
IV Parcours et autonomisation.	409
IV.1 Le modèle social de l'autonomie des jeunes en France	409
IV.2 Les indicateurs d'autonomie	410
IV. 3 Trois profils d'autonomisation.....	412

Conclusion..... 415
Bibliographie..... 423

TABLE DES FIGURES

<i>Figure 1 : politique éducative et contexte sociétal</i>	77
<i>Figure 2 : modélisation des parcours</i>	104
<i>Figure 3 : quatre approches du décrochage scolaire</i>	144

TABLE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1 : évolution de la part des sortants du système éducatif aux niveaux VI et Vbis (1965-2005)</i>	87
<i>Tableau 2 : évolution de la part des sortants du système éducatif sans diplôme ou avec le brevet seul (1980-2005)</i>	90
<i>Tableau 3 : structure comparée par niveau de formation des sortants non diplômés et du public MGI, en %.</i>	94
<i>Tableau 4 : calendrier des trois enquêtes successives (2005-2007)</i>	114
<i>Tableau 5 : répartition du public par cohorte</i>	119
<i>Tableau 6 population et échantillon par genre (en %)</i>	120
<i>Tableau 7: population et échantillon par mesure MGI (en %)</i>	121
<i>Tableau 8: comparaison de l'enquête avec « Génération 2001 »</i>	122
<i>Tableau 9 : indicateurs des objectifs de Lisbonne</i>	262
<i>Tableau 10 : motifs de non recours au dispositif MGI</i>	294
<i>Tableau 11 : indices d'activité des MGI par académie</i>	301
<i>Tableau 12 : répartition du public selon le sexe et l'âge au moment de l'enquête.</i>	313
<i>Tableau 13 : répartition du public selon le sexe et le niveau de formation</i>	313
<i>Tableau 14 : répartition par mesures (niveau agrégé)</i>	316
<i>Tableau 15 : répartition par type de mesure</i>	316
<i>Tableau 16 : redoublement en primaire et catégorie socioprofessionnelle du père</i>	320
<i>Tableau 17 : redoublement en primaire et mesures</i>	320
<i>Tableau 18 : mesure et type de 4ème suivie</i>	321
<i>Tableau 19 : choix de l'orientation et perception de la mesure MGI</i>	322
<i>Tableau 20 : rapport avec les enseignants et type de mesure</i>	323
<i>Tableau 21 : conflit et mesures</i>	323
<i>Tableau 22 : typologie du décrochage scolaire à partir des personnes repérées par la MGI</i>	326
<i>Tableau 23 : réponse à la question : « Comment avez-vous suivi la formation proposée par la MGI ? »</i>	337
<i>Tableau 24 : assiduité et mesure</i>	338
Tableau 25 : durée moyenne du dispositif (en mois)	338
<i>Tableau 26 : mesure et motif de fin de mesure</i>	339
<i>Tableau 27 : stage en entreprise et mesure</i>	339
<i>Tableau 28 : stage et type de mesure</i>	340
<i>Tableau 29 : mesure et durée de stage</i>	340

<i>Tableau 30 : âge et satisfaction</i>	345
<i>Tableau 31 : mesure et satisfaction.....</i>	346
<i>Tableau 32 : niveau de formation et satisfaction</i>	346
<i>Tableau 33 : raisons de satisfaction et cohorte</i>	347
<i>Tableau 34 : raisons de satisfaction et mesure</i>	347
<i>Tableau 35 : raccrochage en fonction du suivi d'une mesure MGI.....</i>	352
<i>Tableau 36 : raccrochage en fonction du suivi d'une mesure MGI avec assiduité</i>	353
<i>Tableau 37 : modélisation de la probabilité de raccrochage en formation initiale</i>	354
<i>Tableau 38 : Taux de réussite (admis/présent) au diplôme préparé l'année d'inscription à la MGI</i>	357
<i>Tableau 39 : effet de la MGI sur la probabilité de sortir sans diplôme du système éducatif</i>	360
<i>Tableau 40 : Situation 3 ans après l'année du passage par la MGI</i>	364
<i>Tableau 41 situation des sortants MGI en juin 2005 selon la cohorte</i>	365
<i>Tableau 42 : situation de la cohorte 2003 aux trois enquêtes successives</i>	366
<i>Tableau 43 : type d'études suivies par les jeunes de la cohorte 2003 non sortis du système éducatif.....</i>	367
<i>Tableau 44 parcours-types sur trois ans des cohortes 2001, 2002, 2003.....</i>	369
<i>Tableau 45 : emploi et chômage (enquête 2005)</i>	382
<i>Tableau 46 : emploi et chômage (enquête 2006)</i>	382
<i>Tableau 47 : probabilité d'être en emploi plutôt qu'au chômage</i>	384
<i>Tableau 48 : type de contrat de travail (enquête 2005).....</i>	385
<i>Tableau 49 : type de contrat de travail des personnes en emploi de la cohorte 2003.....</i>	387
<i>Tableau 50 : situations des personnes en contrat de travail en juin 2005 et juin 2007</i>	387
<i>Tableau 51 : secteur d'activité des jeunes en emploi</i>	389
<i>Tableau 52 : secteurs d'activité des jeunes en emploi (Génération 98).....</i>	389
<i>Tableau 53 : professions exercées</i>	390
<i>Tableau 54 : temps de travail (heures/semaine)</i>	390
<i>Tableau 55 : salaires mensuels nets en euros</i>	391
<i>Tableau 56 : régression multinomiale des facteurs d'appartenance à un parcours type</i>	399
<i>Tableau 57 : probabilité de suivre un type de parcours. Groupe 1 (CIPPA / non qualifiés)</i>	405
<i>Tableau 58 : probabilité de suivre un type de parcours. Groupe 2 (MOREA / niveau IV)....</i>	406
<i>Tableau 59 : probabilité de suivre un type de parcours. Groupe 3 (autres mesures / niveaux VI-V).....</i>	407
<i>Tableau 60 : parcours types et ressources provenant de l'entourage</i>	411
<i>Tableau 61 : parcours-types et perception de revenus sociaux</i>	411
<i>Tableau 62 : parcours-type et autonomie de transport.....</i>	412
<i>Tableau 63 : parcours-type et départ en vacances</i>	412

TABLE DES GRAPHIQUES

<i>Graphique 1 : évolution de la part des sortants du système éducatif aux niveaux VI et Vbis (1965-2005)</i>	88
<i>Graphique 2 : effectifs de la MGI (2001-2006)</i>	93
<i>Graphique 3 : taux de chômage selon le niveau de diplôme (1978-2007)</i>	97
<i>Graphique 4 : les inégalités de chômage dans l'OCDE</i>	99
<i>Graphique 5 : origine socioprofessionnelle (père)</i>	314
<i>Graphique 6 : niveau d'études de la mère</i>	314
<i>Graphique 7 analyse de correspondances multiples des caractéristiques sociodémographiques des sortants de MGI</i>	317
<i>Graphique 8 : parcours sur trois ans de l'ensemble de l'échantillon</i>	368
<i>Graphique 9 Parcours type 1 : formation (204 observations, 15,5 %)</i>	370
<i>Graphique 10 Parcours type 2 : précarité (304 observations, 23,2 %)</i>	372
<i>Graphique 11 Parcours type 3 : chômage et inactivité (154 observations, 11,7 %)</i>	372
<i>Graphique 12 Parcours type 4 : emploi (312 observations, 23,8 %)</i>	375
<i>Graphique 13 Parcours type 5 : formation « courte » puis activité (190 observations, 14,5 %)</i>	378
<i>Graphique 14 Parcours type 6 : formation « longue » puis activité (149 observations, 11,3 %)</i>	378

TABLE DES ANNEXES

Annexe A.....	
Corpus documentaire.....	449
Annexe B.....	
Nomenclature des niveaux de formation.....	452
Annexe C.....	
Les sortants sans diplôme de Panel 89.....	454
Annexe D.....	
Les cadres de la MGI, caractéristiques, guide d'entretien et grille d'entretien.....	456
Annexe E.....	
Situations d'observation.....	459
Annexe F.....	
Les questionnaires d'enquête de juin 2005.....	460
Annexe G.....	
Questionnaire d'enquête de juin 2006.....	469
Annexe H.....	
Questionnaire d'enquête de juin 2007.....	477
Annexe I.....	
Entretiens auprès des jeunes, caractéristiques et guide d'entretien.....	483
Annexe J.....	
Classification des parcours des jeunes en situation ou en risque de décrochage.....	488
Annexe K.....	
Modèles logistiques.....	489
Annexe L.....	
Indices de mesure et de repérage par académie.....	490
Annexe M.....	
Données de l'analyse de correspondances multiples.....	492

ANNEXE A

CORPUS DOCUMENTAIRE

En dehors des références scientifiques se rapportant à la bibliographie (pp. 423-439), la présente recherche s'appuie sur des documents de type juridique (lois, décrets, circulaires, etc.), administratif (document interne, rapport), ou du registre de la communication politique (discours, programmes). La liste des documents utilisés est donnée ci-après, par ordre alphabétique des sources, et, pour une même source, par ordre chronologique.

ACADEMIE DE GRENOBLE (2004), *Devenir sur 3 ans des jeunes issus des pôles d'insertion de la Mission générale d'insertion de l'académie de Grenoble, Génération (A) sortie en juin 2000*. Document interne, 4 p.

ACADEMIE DE NANTES (2008), *Commission Parcours individualisé de formation*, document interne.

ACADEMIE DE NANTES, REGION DES PAYS DE LA LOIRE (2007), *Observatoire de l'insertion professionnelle en Pays de la Loire*, 67 p.

ASSOCIATION « JEUNESSE ET ENTREPRISE » (2007), Discours de clôture du colloque de l'association par Xavier Darcos, 16 octobre.

CENTRE D'INFORMATION ET D'ORIENTATION DE LYON-VAISE (non daté), *Raccrocher les décrocheurs : une action préventive dans les Lycées professionnels de l'académie de Lyon*, Annie Bauza-Canellas, 6 p.

CONSEIL NATIONAL DES VILLES (2009), *Avis du Conseil National des Villes sur la première étape de la mise en œuvre de la loi « Prévention et délinquance »*, Bureau du 12 mars, 64 p.

COMMISSION BELLOUBERT-FRIER (2002), *30 propositions pour l'avenir du lycée*, rapport remis au Ministre de l'Education nationale, 20 mars, 76 p.

DELEGUE INTERMINISTERIEL A L'ORIENTATION (2007), *Annexe au schéma national de l'orientation et de l'insertion des jeunes*, 93 p.

FEDERATION DES PARENTS D'ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC (PEEP) (2005), *Discours de François Fillon au congrès de la PEEP*, 5 mai.

GIP CARMEE (Centre d'analyse régional des mutations économiques et de l'emploi) (2008), *Enjeux éducatifs et socio-économiques en Picardie*, diagnostic préalable au PREF, 18 p.

INSPECTION ACADEMIQUE DE LA SARTHE (2005), *Lycéens décrocheurs, raccrocheurs d'école*, Journées d'études, 23 mars, 95 p.

INSPECTION GENERALE DE L'ADMINISTRATION DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE (2005), *La mise en place de la formation en alternance au collège*, rapport remis au Ministre de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, juin, 52 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1989), *Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation*.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1992), *Accueil des élèves au cycle d'orientation*, circulaire n° 92-061, 20 janvier.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1992), *Orientation vers les formations technologiques et professionnelles*, circulaire n° 92-079, 5 février.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1992), *La mission d'insertion des établissements scolaires*, circulaire n° 92-143, 31 mars.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1992), *Développement des formations complémentaires d'initiative locale*, circulaire n° 92-171, 1^{er} juin.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1992), *Mission d'insertion de l'éducation nationale et lutte contre le chômage*, note de service n° 92-264, 4 septembre.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1992), *Accès à la préparation d'un CAP par les formations intégrées*, circulaire n° 92-287, 29 septembre.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1993), *Insertion sociale et professionnelle des élèves : sensibilisation aux questions liées à l'emploi*, circulaire n° 93-183, 25 mars.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1995), *Application de l'article 54 de la loi quinquennale sur le travail, l'emploi et la formation professionnelle*, note de service n° 95-066, 16 mars.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1995), *Le nouveau contrat pour l'école*, loi de programmation n° 95-836 du 13 juillet 1995.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1996), *Mission générale d'insertion*, circulaire n° 96-134, 10 mai.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1999), *Programme NouvellesS ChancesS*, circulaire n° 99-071, 17 mai.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2000), *Mission générale d'insertion de l'Education nationale, Nouvelles Chances*, brochure d'information et fiches thématiques.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2001), *Règles de gestion et de suivi des actions cofinancées par le Fonds social européen*, circulaire n° 2001-109, 13 juin.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2001), *Décret pris en application de l'article L. 423-1 du code de l'éducation et relatif aux groupements d'intérêt public constitués entre l'Etat et des personnes morales de droit public ou de droit privé dans le domaine de la formation continue, de la formation et de l'insertion professionnelles*, Décret n° 2001-757, 28 août.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2005), *Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2005), *Règles de gestion et de contrôle des actions cofinancées par le Fonds social européen Objectif 3-Volet national*, circulaire n° 2005-029, 23 février.

MINISTERE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITE, MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, MINISTERE DE L'AGRICULTURE ET DE LA PECHE (2002), *Accord cadre pour l'insertion des jeunes*, 21 janvier.

MINISTERE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION
PROFESSIONNELLE (1993), *Loi quinquennale n° 93-1313 du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle.*

MISSION GENERALE D'INSERTION (2005), *Bilan de l'activité. Année 2003*, DESCO, 22 p. + annexes.

MISSION GENERALE D'INSERTION (2006), *Bilan de l'activité de la MGI. Année scolaire 2004-2005*, DGESCO, octobre, 25 p.

MISSION GENERALE D'INSERTION (2007), *Bilan de l'activité de la MGI. Année scolaire 2005-2006*, DGESCO, octobre, 24 p.

MISSION GENERALE D'INSERTION (2008), *Bilan de l'activité de la MGI. Année scolaire 2006-2007*, DGESCO, octobre, 25 p.

MISSION GENERALE D'INSERTION DE L'ACADEMIE DE NANTES (2005), *Bilan 2003-2004, Perspectives 2005.*

UNION EUROPEENNE (2007), *Des régions en pleine croissance, une Europe en pleine croissance*, Quatrième rapport sur la cohésion économique et sociale, communication de la Commission, 226 p.

ANNEXE B

NOMENCLATURE DES NIVEAUX DE FORMATION

Le décrochage scolaire est considéré comme un problème s'il ne permet pas d'atteindre le niveau de formation considéré comme la norme minimale d'entrée sur le marché du travail. Il se rapporte donc à la question des niveaux de formation. Ceux-ci peuvent être appréhendés à partir de nomenclatures. La nomenclature interministérielle de 1969 a longtemps servi de référence pour la définition de ces niveaux en France. Dans cette nomenclature, les sortants non qualifiés sont ceux qui sortent avec un niveau VI ou Vbis.

Le processus de Lisbonne repose quant à lui sur la nomenclature de l'UNESCO, appelée CITE (Classification Internationale Type de l'Education). Un niveau inférieur à CITE 3 est considéré comme résultant d'une sortie « précoce » du système scolaire. L'adaptation française de cette norme donne comme équivalent à CITE 3 l'obtention d'un diplôme de fin de second cycle du second degré (CAP, BEP, baccalauréat, ou équivalent). Les services statistiques du Ministère de l'Education nationale ont adopté cette nomenclature en 2005.

Nomenclature française de 1969 :

- ❖ **Niveau VI** : sorties du 1^{er} cycle du second degré avant la 3^{ème} et des formations pré-professionnelles en un an.
- ❖ **Niveau Vbis** : sorties de 3^{ème}, et de second cycle court avant l'année terminale.
- ❖ **Niveau V** : sorties de l'année terminale de second cycle court (CAP, BEP), et abandons du second cycle long avant la terminale (seconde ou première).
- ❖ **Niveau IV** secondaire : sorties de terminale du second cycle long.
- ❖ **Niveau IV** supérieur : sorties de l'enseignement supérieur sans diplôme.
- ❖ **Niveau III** : sorties avec au plus un diplôme bac + 2.
- ❖ **Niveau II et I** : sorties avec un diplôme du second ou troisième cycle universitaire, ou un diplôme de grande école.

Nomenclature CITE (Classification Internationale Type de l'Education) de l'UNESCO :

- ❖ Enseignement pré-primaire (CITE 0),
- ❖ Enseignement primaire (CITE 1),
- ❖ Premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2),

- ❖ Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3),
- ❖ Enseignement post-secondaire non tertiaire (CITE 4),
- ❖ Enseignement tertiaire de type A (CITE 5A) (enseignement supérieur de nature théorique)
- ❖ Enseignement tertiaire de type B (CITE 5B) (enseignement supérieur à visée professionnelle),
- ❖ Programmes de recherche de haut niveau (CITE 6) (doctorat).
- ❖ Cette classification s'entend par niveau certifié (c'est-à-dire avec un diplôme).

ANNEXE C

LES SORTANTS SANS DIPLÔME DE PANEL 89

Pour comparer les caractéristiques des bénéficiaires des mesures MGI avec une population cible, les sortants sans diplôme, une exploitation secondaire des données de l'enquête de la DEPP, Panel 89, a été effectuée. C'est une enquête longitudinale portant sur un échantillon de 21479 personnes, à partir de la population des élèves entrant en sixième en septembre 1989. Si ces élèves suivent un cursus théorique de l'enseignement secondaire général, soit sept années, ils passent le baccalauréat en juin 1997. On peut estimer que leurs caractéristiques sont assez proches de celles des sortants du système éducatif entre 2001 et 2004, soit les dates de sorties des jeunes décrocheurs de notre enquête, du fait de la faiblesse de l'évolution de la structure des sortants depuis le milieu des années 1990.

Sur l'ensemble de l'échantillon, 4053 personnes sont sorties du système éducatif sans diplôme, soit 18,9 % de l'échantillon.

La répartition de ces sortants sans diplôme par type d'établissement, par niveau de classe et par filières d'enseignement, est donnée dans les tableaux suivants.

Tableau C1 : dernier établissement fréquenté par les sortants sans diplôme de Panel 89

Etablissement	Effectif	Fréquence
collège	1608	40,00%
lycée pro	1627	40,50%
lycée GT	732	18,20%
autre	54	1,30%
TOTAL	4021	100%

Tableau C2 : dernière classe fréquentée par les sortants sans diplôme de Panel 89

dernier niveau de classe	Effectifs	Fréquences
6ème et 5ème	58	1,40%
4ème	341	8,50%
3ème	989	24,60%
SES	221	5,50%
seconde pro., gén. ou techno.	494	12,30%
term niveau V(CAP, BEP)	1038	25,80%
1ère	124	3,10%
term niveau IV(bac pro, gén. et tech.)	563	14,00%
autre	194	4,80%
TOTAL	4022	100%

Tableau C3 : dernière filière fréquentée par les sortants sans diplôme de Panel 89

dernière filière fréquentée	Effectifs	Fréquences
collège général	362	9,00%
collège (classes spécifiques)	1025	25,50%
SES	221	5,50%
autre	60	1,50%
Enseignement professionnel	1627	40,50%
Enseignement général	473	11,80%
1ère et term technologique	253	6,30%
TOTAL	4021	100%

N.B :

SES : Sections d'enseignement spécialisé

Les effectifs des tableaux sont légèrement inférieurs à l'effectif total des sortants sans diplôme, du fait des non réponses.

Dans le tableau C3, l'enseignement général inclut le niveau seconde générale et technologique, ce qui n'est pas le cas pour la ligne se rapportant à l'enseignement technologique.

ANNEXE D

LES CADRES DE LA MGI, CARACTÉRISTIQUES, GUIDE D'ENTRETIEN ET GRILLE D'ENTRETIEN

L'attention portée aux principes, aux conventions et au sens de l'action a conduit à interroger les personnes responsables de la mise en œuvre de l'action étudiée. Cinq entretiens ont été réalisés auprès de personnes situées à des niveaux différents de la hiérarchie de la Mission générale d'insertion et de l'Education nationale, du chargé de mission académique et coordonnateur départemental, pour le poste le moins élevé dans cette hiérarchie, au chargé de mission national, pour le poste le plus élevé. Il n'est pas possible d'aller très loin dans la description des personnes interrogées, pour préserver leur anonymat. On se contentera de décrire leur parcours de formation, et leur parcours professionnel, sans mentionner la fonction pour laquelle ils ont été interrogés. La transcription des entretiens est fournie sur le CD-ROM qui accompagne ce document. Elle n'est pas complète : les passages faisant référence aux fonctions occupées n'ont pas été retranscrits.

Liste des entretiens

Noms fictifs	Parcours formation	Parcours professionnel
Dubois	Université, DEUG de sociologie, licence de sciences de l'éducation	Carrière interne à la MGI de Nantes
Dupuy	CAP-BEP, raccrochage par une première d'adaptation, études universitaires, sciences de l'éducation, DESS conduite de projet éducatif (Rennes)	Carrière interne à la MGI de Nantes
Durand	Ecole vétérinaire	Inspecteur de l'enseignement agricole, direction de l'enseignement et de la recherche au ministère de l'agriculture
Dupont	Maîtrise de sciences économiques	gestionnaire d'établissement scolaire, secrétariat général de l'inspection académique de Loire-Atlantique
Dufour	INETOP, licence d'économie, maîtrise de sociologie, diplôme IEP Paris en formation continue	Conseiller d'orientation psychologue, puis Inspecteur de l'Education nationale-Information Orientation

Guide d'entretien cadres MGI.

Ce guide s'adresse aux cadres en responsabilité de la mise en œuvre de la politique éducative. Il vise à fournir un matériau permettant de répondre aux questions suivantes :

Comment caractérisent-ils les publics des dispositifs ou structures dans lesquelles ils exercent une responsabilité ?

Comment définissent-ils le problème qu'ils sont censés traiter ?

Comment évaluent-ils leur marge de manœuvre par rapport à ce problème ?

Quelle perception ont-ils de la reconnaissance de problème par les responsables politiques, hiérarchiques, etc. ?

Quelle perception ont-ils de la reconnaissance de leur action, ou de l'action d'autres professionnels ?

Comment évaluent-ils leur action ?

Ce matériau constitue le terrain sur lequel s'appuie la partie de la thèse consacrée à la construction d'une politique éducative de traitement du décrochage scolaire.

I Parcours et positionnement professionnel de l'interviewé.

- Pouvez-vous préciser la fonction que vous exercez aujourd'hui ?
- Comment êtes-vous arrivé à cette fonction ?
- Plus généralement pouvez-vous me parler de votre parcours professionnel ?
- Quelle est votre formation ?
- Dans le cours de votre formation, avez-vous plus particulièrement retenu des enseignements qui orientent votre pratique professionnelle aujourd'hui ?
- Y a-t-il des personnes dans votre famille qui ont exercé ou qui exercent un métier en rapport avec l'éducation ou la formation ?

II Les publics

- Comment vous définiriez le public de la MGI ?
- Comment ce public est-il repéré ? Quels problèmes ça pose ?
- Est-ce qu'on peut caractériser ce (ou ces) publics socialement ?
- Est-ce qu'on peut caractériser ce (ou ces) publics scolairement ?
- Est-ce que ce public change, ou a changé ?
- Est-ce que les termes « décrocheur » ou « décrochage » permettent selon vous de décrire ces publics ?
- Si non, pourquoi cette réticence par rapport à ce (ces) termes ?

III Le problème

- Quel est le problème pour ces jeunes ? Pourquoi ça pose problème de (décrocher, ou reprendre les situations définies précédemment) ?
- Y a-t-il des personnes (auteurs, chercheurs, collègues, etc.) qui vous ont particulièrement influencé dans la perception de ce problème ?

- Avez-vous vu évoluer ce problème dans le temps ? Comment ça a évolué ?
- Selon vous ces jeunes peuvent-ils s'appuyer sur d'autres ressources que celles apportées par le système scolaire pour réussir leur insertion ?
- Selon vous, le problème du (décrochage, ou autre façons de définir le problème) est-il suffisamment reconnu par les responsables de l'éducation nationale ? Par les chefs d'établissement en général ? Par les enseignants en général ?
- Quel jugement portez-vous sur les moyens mis en œuvre d'une manière générale pour traiter le problème du (décrochage, ou autres façons de définir le problème) ?

IV L'action

- Qu'est ce que concrètement on peut changer à la situation de ces jeunes ?
- A quel niveau se situe votre action : préventif ou curatif ?
- Qu'est ce qui limite votre action ?
- Quels liens avez-vous avec les services publics de l'emploi (ML, ANPE, etc.) ?
- Quels liens avez-vous avec les collectivités territoriales (commune, région) ?
- Quels liens avez-vous avec le milieu associatif ?
- Avez-vous les moyens d'évaluer la portée de votre action auprès des jeunes ?
- Selon vous votre action est-elle suffisamment ou pas assez reconnue par les responsables de l'Education nationale ? Par les chefs d'établissement ? Par les enseignants ?

Grille d'analyse des entretiens des professionnels

Thèmes	Modalités
1 Rapport avec les autres acteurs	Coopératif / conflictuel
2 L'usage des ressources (informations, locaux, personnels)	Partage / contrôle
3 Définition du public	Catégoriser ou non
4 Evolution du public	Stabilité / changement
5 Définition du problème	Scolaire / administratif / social
5 Evolution du problème	Quantitative / qualitative
6 Sens de l'action	Curative / préventive
7 Objectif de l'action	Raccrochage / insertion
8 Niveau d'action	National / local / supranational
9 Reconnaissance et visibilité de l'action	Forte / faible
10 Rapport école / monde du travail	Séparation / coopération
11 Convention	Méritocratique / professionnelle
12 Moyens	Financiers / mobilisations
13 Portée de l'action	Marginal / organique / structurel

ANNEXE E

SITUATIONS D'OBSERVATION

Pendant le déroulement de l'enquête, j'ai été amené à participer à plusieurs réunions et diverses manifestations professionnelles, qui ont permis de nouer des relations avec différents personnels de la MGI ou d'autres organismes en charge de l'insertion des jeunes. Bien que ces situations n'aient pas fait l'objet d'une exploitation systématique, elles ont joué un rôle essentiel dans ma connaissance du dispositif de la MGI, des représentations des uns et des autres sur une politique de traitement du décrochage scolaire.

Séminaire MGI, 26 janvier 2005, Angers : réunion de l'ensemble des coordonnateurs de l'académie ; présentation du projet d'études réalisé par le CREN

Séminaire MGI, 29 juin 2006, Angers : réunion de l'ensemble des coordonnateurs de l'académie ; bilan de la première enquête réalisée par le CREN

Conseil d'administration du GIP-FCIP Expérience, 28 mars 2007, Nantes : présentation des rapports financiers, rapports d'activité des différentes structures gérées par le GIP (MGI, mais aussi Service académique de validation des acquis, Centre académique de formation continue).

Journée régionale des études emploi-formation du CARIF-OREF de la Région des Pays de la Loire, 11 octobre 2007, Angers : présentation du rapport du Conseil économique et social de Région, ateliers sur le thème « Les jeunes et le travail ».

Séminaire INRP-MIVIP (Mission à la valorisation des innovations pédagogiques), 3 et 4 février 2009, Nantes : sur le thème « de l'évaluation des apprentissages à l'évaluation pour les apprentissages », un atelier animé par un coordonnateur de la MGI.

Les rendez-vous des professionnels de l'emploi, 28 avril 2009, Saint-Nazaire : rencontre de professionnels des diverses structures du Réseau public d'insertion des jeunes du bassin de Saint-Nazaire (DDTEFP, AFPA, CIO, ANPE, Missions locales de Saint-Nazaire et de la Presqu'île guérandaise), sur le thème de l'insertion des publics en difficulté.

ANNEXE F

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE DE JUIN 2005

Le devenir des sortants de la Mission Générale d'Insertion.

Bonjour (bonsoir), pourrai-je parler à M. Mme (Prénom Nom) ? Je suis (identité de l'enquêteur, Rectorat de Nantes), et nous effectuons une enquête sur les personnes ayant été en contact avec la MGI. Vous avez rencontré un conseiller de la MGI (si mesure : aucune ou entretien), vous avez suivi une mesure de la MGI (autres cas : citer le nom de la mesure) en (année de la cohorte). Auriez-vous quelques instants à m'accorder ?

1. Numéro de l'observation

2. cohorte

1. 2001 2. 2002 3. 2003

Identité.

3. sexe

1. Fille 2. Garçon

4. Nom

5. Date de naissance

____/____/____

6. Adresse et Téléphone

La mesure MGI

7. Arrivé_le

____/____/____

8. Etablissement

9. Classe (classe suivie l'année scolaire précédent le passage par la MGI)

10. SIO Préalable ?

1. OUI 2. NON

11. Mesure

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> 1. SIO | <input type="radio"/> 2. DIJAL |
| <input type="radio"/> 3. MODAL | <input type="radio"/> 4. CIPPA |
| <input type="radio"/> 5. MOREA IV | <input type="radio"/> 6. ITHAQUE |
| <input type="radio"/> 7. ENTRETIENS | <input type="radio"/> 8. MOREA V |
| <input type="radio"/> 9. AUCUNE | <input type="radio"/> 10. AA |
| <input type="radio"/> 11. MOREA SAVA | <input type="radio"/> 12. FI 2nde année |
| <input type="radio"/> 13. FI 1ère année | <input type="radio"/> 14. Cursus Adapté |
| <input type="radio"/> 15. Handicap | <input type="radio"/> 16. FLE |

12. Date de _sortie (à compléter éventuellement si non renseignée)

____/____/____

13. Motif (si la réponse n'est pas prérenseignée : avez-vous suivi la mesure jusqu'à la fin ? Sinon pour quel motif avez-vous interrompu la mesure ?)

14. Pourquoi n'avez-vous pas suivi un dispositif MGI ?

1. On ne me l'a pas proposé
 2. j'avais d'autres solutions
 3. la mesure ne me convenait pas

Aller à '25. situation actuelle' quelle que soit la réponse. La question n'est pertinente que si Mesure = "ENTRETIENS" ou Mesure = "AUCUNE"

15. Avez-vous effectué un ou plusieurs stages en entreprise pendant la mesure ?

1. oui 2. non

16. Si oui, quelle était la durée totale en stage (en semaine)

La réponse doit être comprise entre 1 et 50.

La question n'est pertinente que si stage MGI = "oui"

17. Dans le cadre de la mesure MGI, prépariez-vous un examen ?

1. oui 2. non

Aller à '21. assiduité MGI' si préparation = "non"

18. Si oui, quel était cet examen (plusieurs réponses possibles):

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. CFG | <input type="checkbox"/> 2. Brevet des collèges |
| <input type="checkbox"/> 3. CAP | <input type="checkbox"/> 4. BEP |
| <input type="checkbox"/> 5. Bac professionnel | <input type="checkbox"/> 6. Bac technologique |
| <input type="checkbox"/> 7. Bac général | <input type="checkbox"/> 8. BTS |
| <input type="checkbox"/> 9. Autres | |

Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).

La question n'est pertinente que si préparation = "oui"

19. Vous êtes vous présenté à l'examen (pour lequel vous avez été préparé)?

1. oui 2. non

Aller à '21. assiduité MGI' si présent examen MGI = "non"

La question n'est pertinente que si préparation = "oui"

20. Avez-vous obtenu cet examen?

1. oui 2. non

La question n'est pertinente que si préparation = "oui"

21. Comment avez-vous suivi la formation proposée par la MGI?

1. Systématiquement 2. assez régulièrement
 3. de temps en temps 4. Pratiquement jamais

22. Avez vous été pas du tout satisfait de la mesure, plutôt pas satisfait, plutôt satisfait, tout à fait satisfait?

1. Pas du tout satisfait
 2. Plutôt pas satisfait
 3. Plutôt satisfait
 4. Tout à fait satisfait

23. Pour quelles raisons étiez-vous plutôt ou tout à fait satisfait ?

1. J'ai réussi à obtenir un diplôme
 2. J'ai obtenu une formation
 3. J'ai obtenu un emploi (contrat en alternance, CDI, CDD, etc.)
 4. Ca m'a permis de construire un projet
 5. Ca m'a permis de renouer avec l'école
 6. J'avais un rapport différent avec les enseignants
 7. Autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases (5 au maximum).

La question n'est pertinente que si perception mesure MGI = "Plutôt satisfait" ou perception mesure MGI = "Tout à fait satisfait"

24. Pour quelles raisons étiez-vous plutôt pas ou pas du tout satisfait de la mesure?

1. le dispositif était trop scolaire (exercices, les profs, administration)
 2. Le dispositif était trop contraignant (horaires, déplacement)
 3. Le dispositif ne correspondait pas à mes projets
 4. c'était mal vu d'être dans ce dispositif
 5. La mesure n'était pas rémunérée
 6. Autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).

La question n'est pertinente que si perception mesure MGI = "Pas du tout satisfait" ou perception mesure MGI = "Plutôt pas satisfait"

Situation actuelle

"Nous allons maintenant aborder votre situation actuelle"

25. Dans quelle situation êtes-vous actuellement ?

1. en poursuite d'études (sans interruption après mon passage par la MGI)
 2. en emploi
 3. au chômage sans suivre de formation
 4. en formation ou reprise d'études (après avoir travaillé ou avoir été au chômage ou en inactivité)
 5. autres (inactivité)

Aller à '26. niveau d'études' si situation actuelle = "en poursuite d'études (sans interruption après mon passage par la MGI)"

Aller à '28. type d'emploi' si situation actuelle = "en emploi"

Aller à '39. Recherche d'emploi' si situation actuelle = "au chômage »

Aller à '48' si situation actuelle = « en formation »

Aller à '53' si situation actuelle = « autres »

26. A quel niveau d'études êtes-vous aujourd'hui ?

- 1. préparation CAP/BEP
- 2. préparation bac pro
- 3. 2de, 1ère, terminale générale et technologique
- 4. enseignement supérieur
- 5. autres

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "en poursuite d'études (sans interruption après mon passage par la MGI)"

27. Si 'autres', précisez :

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "en poursuite d'études (sans interruption après mon passage par la MGI)" et niveau d'études = "autres"

28. Quel type d'emploi exercez-vous ?

- 1. formation en alternance (apprentissage, contrat de qualification, contrat d'adaptation, contrat d'orientation)
- 2. CES
- 3. CEC
- 4. CIE
- 5. Emploi-jeune
- 6. CDI
- 7. CDD
- 8. mission d'intérim
- 9. activité indépendante
- 10. autres, à préciser

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "en emploi"

29. Si 'autres, à préciser', précisez :

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "en emploi"

30. Depuis quelle date exercez-vous cet emploi ?

____/____/____

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "en emploi"

31. Combien d'heures travaillez-vous par semaine (en général)?

La réponse doit être comprise entre 1 et 60.

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "en emploi"

32. Comment avez-vous eu accès à cet emploi ?

- 1. Par une candidature spontanée, une démarche personnelle
- 2. par relations
- 3. pour effectuer une mission d'intérim
- 4. par un organisme (ANPE, Mission Locale, ...)
- 5. par annonces
- 6. par concours
- 7. autres

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "en emploi"

33. Quel type de relations

- 1. Relations familiales
- 2. relations professionnelles (dans le cadre d'expériences professionnelles antérieures ou de stages)
- 3. relations personnelles (amis, voisins, etc.)

La question n'est pertinente que si Accès à l'emploi = "par relations" et situation actuelle = "en emploi"

34. Quel organisme ?

- 1. ANPE 2. Mission locale-PAIO
- 3. Mairie 4. autres

La question n'est pertinente que si Accès à l'emploi = "par un organisme (ANPE, Mission Locale, ...)" et situation actuelle = "en emploi"

35. Quel est votre salaire mensuel net ? (dernier salaire pour les intérimaires, revenus mensuels pour les indépendants)

La réponse doit être comprise entre 1 et 5000.

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "en emploi"

36. Quelle est le secteur d'activité de votre employeur ?

- 1. Agriculture
- 2. industrie
- 3. bâtiment-travaux publics
- 4. transport
- 5. commerce
- 6. autres services marchands
- 7. services non marchands (associations, administrations publiques)

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "en emploi"

37. Quel profession exercez-vous ?

- 1. Agriculteurs exploitants
- 2. Artisans
- 3. Commerçants et assimilés
- 4. Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus
- 5. Professions libérales et assimilés
- 6. Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques
- 7. Cadres d'entreprise
- 8. Professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilés
- 9. Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises
- 10. Techniciens
- 11. Contremaîtres, agents de maîtrise
- 12. Employés de la fonction publique
- 13. Employés administratifs d'entreprise
- 14. Employés de commerce
- 15. Personnels des services directs aux particuliers
- 16. Ouvriers qualifiés
- 17. Ouvriers non qualifiés
- 18. Ouvriers agricoles

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "en emploi"

38. A propos de votre emploi diriez-vous que vous êtes :

- 1. Très satisfait 2. plutôt satisfait
- 3. plutôt insatisfait 4. très insatisfait

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "en emploi"

39. Etes-vous actuellement en recherche d'emploi ?

- 1. oui 2. non

*Aller à '41. ASSEDIC' si Recherche d'emploi = "non"
La question n'est pertinente que si situation actuelle = "au chômage sans suivre de formation"*

40. Si oui, depuis quand ?

___/___/___

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "au chômage sans suivre de formation"

41. Percevez-vous des indemnités des ASSEDIC ?

- 1. oui 2. non

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "au chômage sans suivre de formation"

42. Depuis que vous êtes sans emploi, avez-vous eu recours à la mission locale, la PAIO ?

- 1. jamais 2. une fois
- 3. plusieurs fois

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "au chômage sans suivre de formation"

43. Et avez-vous eu recours à l'ANPE, l'ASSEDIC ?

- 1. jamais 2. une fois
- 3. plusieurs fois

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "au chômage sans suivre de formation"

44. Depuis (voir rép. Q. 39), combien de fois avez-vous présenté votre candidature ou effectué des démarches auprès d'employeurs ?

- 1. jamais 2. une à cinq fois
- 3. six à dix fois 4. plus de dix fois

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "au chômage sans suivre de formation"

45. Avez-vous eu un entretien d'embauche?

- 1. oui 2. non

46. Si oui, combien de fois ?

La réponse doit être comprise entre 1 et 99.

La question n'est pertinente que si Entretien d'embauche = "oui" et situation actuelle = "au chômage sans suivre de formation"

47. Avez-vous eu l'occasion de refuser une proposition d'emploi ?

1. oui 2. non

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "au chômage sans suivre de formation"

48. Depuis quand êtes-vous en formation ?

____/____/____

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "en formation ou reprise d'études (après avoir travaillé ou avoir été au chômage ou en inactivité)"

49. Qui vous a principalement orienté vers cette

1. La MGI
 2. un autre organisme (ANPE, mission locale, PAIO, Mairie)
 3. votre employeur
 4. vous-même
 5. autre (précisez)

formation ?

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "en formation ou reprise d'études (après avoir travaillé ou avoir été au chômage ou en inactivité)"

50. Si 'autre (précisez)', précisez :

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "en formation ou reprise d'études (après avoir travaillé ou avoir été au chômage ou en inactivité)"

51. Cette formation vous prépare-t-elle à un diplôme, un concours de la fonction publique ou une certification professionnelle ?

1. oui 2. non

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "en formation ou reprise d'études (après avoir travaillé ou avoir été au chômage ou en inactivité)"

52. Quel est votre objectif en suivant cette formation ?

1. vous réorienter, changer de métier
 2. trouver un emploi
 3. obtenir une qualification, augmenter votre niveau de formation
 4. autre

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "en formation ou reprise d'études (après avoir travaillé ou avoir été au chômage ou en inactivité)"

53. Si 'autre', précisez :

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "en formation ou reprise d'études (après avoir travaillé ou avoir été au chômage ou en inactivité)"

54. Si vous ne travaillez pas actuellement, c'est principalement

1. pour des raisons familiales (vous allez avoir un enfant, vous vous occupez de votre (vos) enfant(s), d'un autre membre de votre famille)
 2. parce que votre situation va changer prochainement (vous allez occuper un emploi, ou suivre une formation)
 3. parce que vous attendez les résultats d'un concours, d'un examen
 4. parce que vous êtes lassé de chercher un emploi
 5. parce que vous avez des activités bénévoles
 6. pour des raisons de santé
 7. pour d'autres raisons

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "autres (inactivité)"

55. Actuellement, pouvez-vous nous dire d'où proviennent vos ressources ?

1. de votre entourage (conjoint, parents, amis)
 2. d'allocations ou d'indemnités (minima sociaux, allocations familiales, logement, parent isolé, indemnités ASSEDIC)
 3. autres ressources

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

Votre parcours

"Nous allons maintenant retracer votre parcours depuis (année cohorte)"

56. Depuis année (année de la cohorte), avez-vous bénéficié d'une mesure particulière de la Mission locale ou de la PAIO ?

1. oui 2. non

57-88. Votre parcours depuis année (année de la cohorte)

1 : emploi, 2 : chômage, 3 : formation, 4 : inactivité

	1	2	3	4
septembre 2002 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
octobre 2002 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
novembre 2002 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
décembre 2002 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
janvier 2003 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
février 2003	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mars 2003	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
avril 2003	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en mai 2003 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en juin 2003 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
juillet 2003	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
août 2003 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
septembre 2003 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
octobre 2003 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
novembre 2003 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
décembre 2003 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
janvier 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
février 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mars 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
avril 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mai 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
juin 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
juillet 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
août 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
septembre 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
octobre 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
novembre 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
décembre 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
janvier 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
février 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mars 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
avril 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

89. mai 2005 ?

1. emploi 2. chômage 3. formation
 4. inactivité

Votre scolarité

"Nous allons à présent aborder votre scolarité"

90. Avez-vous redoublé pendant votre scolarité ?

1. oui 2. non

91. Si oui, combien de fois ?

La réponse doit être comprise entre 1 et 9.

La question n'est pertinente que si Redoublement = "oui"

92. Quelle(s) classe(s) avez-vous redoublé ?

1. CP
 2. autres classes de primaire
 3. classes de collège
 4. classes de lycée

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

La question n'est pertinente que si Redoublement = "oui"

93. Quel type de 4ème avez-vous suivi ?

1. 4ème générale
 2. 4ème technologique
 3. 4ème d'aide et de soutien
 4. SEGPA

94. Avez-vous eu le sentiment d'éprouver des difficultés pendant votre scolarité en primaire ?

1. oui 2. non

95. Avez-vous eu le sentiment d'éprouver des difficultés au collège ?

1. oui 2. non

Aller à '99. rapport avec enseignants' si Difficultés en collège = "non"

96-98. Parmi ces propositions, pouvez-vous me dire si vous êtes tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, pas du tout d'accord ?

1 : tout à fait d'accord, 2 : plutôt d'accord, 3 : plutôt pas d'accord, 4 : pas du tout d'accord

	1	2	3	4
1) "j'avais des difficultés, mais pourtant je travaillais"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) "j'avais des difficultés, parce que je n'aimais pas l'école".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) "j'avais des difficultés, parce que je ne supportais pas les règles que m'imposait l'école".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

99. En général, comment vous entendiez-vous avec les enseignants:

1. Très bien 2. plutôt bien 3. plutôt mal
 4. très mal

100. Lorsque vous êtes entré en 6ème, êtes-vous

1. avec des enseignants
 2. avec l'administration du collège (CPE, Proviseur, etc.)
 3. avec des élèves
 4. vous n'avez pas connu de conflit
entré en conflit:

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

101. Avez-vous le sentiment d'avoir choisi votre orientation en fin de troisième ?

1. oui 2. non

102. Sur quels critères s'est effectué votre orientation en fin de 3ème ?

1. mes résultats
 2. mes goûts pour certaines matières
 3. un projet professionnel
 4. les conseils de mon entourage (parents, amis)
 5. les conseils des enseignants ou des conseillers d'orientation
 6. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

Les caractéristiques socio-démographiques.

"Pour terminer, quelques questions sur votre famille et vos conditions de vie".

103. Quelle est la situation matrimoniale de vos parents?

1. Mes parents vivent ensemble
 2. ils sont séparés
 3. ils sont divorcés
 4. un de mes parents est décédé (ne pas citer)
 5. mes parents sont tous les 2 décédés (ne pas citer)
 6. autre situation

104. Quelle était la situation de votre père lorsque vous étiez dans la mesure?

1. En emploi
 2. au chômage
 3. retraité
 4. sans activité professionnelle
 5. décédé (ne pas citer)

105. Quelle était la situation de votre mère lorsque vous étiez dans la mesure?

1. En emploi
 2. au chômage
 3. retraitée
 4. sans activité professionnelle
 5. décédée (ne pas citer)

106. Quelle est (ou était) la profession de votre père?

- 1. Agriculteurs exploitants
- 2. Artisans
- 3. Commerçants et assimilés
- 4. Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus
- 5. Professions libérales et assimilés
- 6. Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques
- 7. Cadres d'entreprise
- 8. Professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilés
- 9. Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises
- 10. Techniciens
- 11. Contremaîtres, agents de maîtrise
- 12. Employés de la fonction publique
- 13. Employés administratifs d'entreprise
- 14. Employés de commerce
- 15. Personnels des services directs aux particuliers
- 16. Ouvriers qualifiés
- 17. Ouvriers non qualifiés
- 18. Ouvriers agricoles

107. Quelle est (ou était) la profession de votre mère?

- 1. Agriculteurs exploitants
- 2. Artisans
- 3. Commerçants et assimilés
- 4. Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus
- 5. Professions libérales et assimilés
- 6. Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques
- 7. Cadres d'entreprise
- 8. Professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilés
- 9. Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises
- 10. Techniciens
- 11. Contremaîtres, agents de maîtrise
- 12. Employés de la fonction publique
- 13. Employés administratifs d'entreprise
- 14. Employés de commerce
- 15. Personnels des services directs aux particuliers
- 16. Ouvriers qualifiés
- 17. Ouvriers non qualifiés
- 18. Ouvriers agricoles

108. Quel est le plus haut niveau d'études atteint par votre père?

- 1. fin d'études primaires
- 2. études secondaires niveau brevet des collèges
- 3. études techniques niveau CAP/BEP
- 4. études secondaires niveau baccalauréat
- 5. diplôme professionnel post-baccalauréat (infirmière, instituteur, BTS, DUT, etc.)
- 6. diplôme de l'enseignement supérieur (Licence et plus, ingénieur, etc.)

109. Quel est le plus haut niveau d'études atteint par votre mère?

- 1. fin d'études primaires
- 2. études secondaires niveau brevet des collèges
- 3. études techniques niveau CAP/BEP
- 4. études secondaires niveau baccalauréat
- 5. diplôme professionnel post-baccalauréat (infirmière, instituteur, BTS, DUT, etc.)
- 6. diplôme de l'enseignement supérieur (Licence et plus, ingénieur, etc.)

110. Actuellement, chez qui habitez-vous?

1. les deux parents 2. père
 3. mère 4. seul
 5. en couple 6. en foyer
 7. autre situation

111. Si 'autre situation', précisez :

La question n'est pertinente que si habitat actuel = "autre situation"

112. Au moment de la mesure, chez qui habitiez-vous?

1. les deux parents 2. père
 3. mère 4. seul
 5. en couple 6. en foyer
 7. autre situation

113. Si 'autre situation', précisez :

La question n'est pertinente que si habitat mesure = "autre situation"

114. Possédez-vous un moyen de locomotion motorisé (voiture, vélo-moteur, scooter, moto, camionnette, ...).

1. oui 2. non

115. Etes-vous parti en vacances ces douze derniers mois ? (on parle de vacances à partir de quatre nuitées consécutives hors du domicile habituel)

1. oui 2. non

116. Dans quel pays êtes-vous né ?

1. En France 2. dans un autre pays

117. Et votre père ?

1. En France 2. dans un autre pays

118. Et votre mère ?

1. En France 2. dans un autre pays

119. Accepteriez-vous de vous entretenir avec un chercheur pour parler de votre situation?

1. oui 2. non

120. Date de saisie

___/___/_____

ANNEXE G

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE DE JUIN 2006

Bonjour (bonsoir), pourrai-je parler à M. Mme (Prénom Nom) ? Je suis (identité de l'enquêteur, Rectorat de Nantes), et nous effectuons une enquête sur les personnes ayant été en contact avec la MGI. Vous avez rencontré un conseiller de la MGI (si mesure : aucune ou entretien), vous avez suivi une mesure de la MGI (autres cas : citer le nom de la mesure) en (année de la cohorte). Auriez-vous quelques instants à m'accorder ?

1. Numéro de l'observation

2. cohorte

1. 2001 2. 2002 3. 2003

Identité.

3. sexe

1. Fille 2. Garçon

4. Nom

5. Date de naissance

____/____/____

6. Adresse et Téléphone

7. Mesure

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> 1. SIO | <input type="radio"/> 2. DIJAL |
| <input type="radio"/> 3. MODAL | <input type="radio"/> 4. CIPPA |
| <input type="radio"/> 5. MOREA IV | <input type="radio"/> 6. ITHAQUE |
| <input type="radio"/> 7. ENTRETIENS | <input type="radio"/> 8. MOREA V |
| <input type="radio"/> 9. AUCUNE | <input type="radio"/> 10. AA |
| <input type="radio"/> 11. MOREA SAVA | <input type="radio"/> 12. FI 2nde année |
| <input type="radio"/> 13. FI 1ère année | <input type="radio"/> 14. Cursus Adapté |
| <input type="radio"/> 15. Handicap | <input type="radio"/> 16. FLE |

8. Situation en juin 2005

1. en poursuite d'études (sans interruption après mon passage par la MGI)
2. en emploi
3. au chômage sans suivre de formation
4. en formation ou reprise d'études (après avoir travaillé ou avoir été au chômage ou en inactivité)
5. autres (inactivité)

"Nous allons maintenant aborder votre situation actuelle"

9. Dans quelle situation êtes-vous actuellement ?

1. en poursuite d'études (sans interruption après mon passage par la MGI)
2. en formation par alternance (apprentissage, qualif, professionnalisation)
3. en emploi
4. au chômage sans suivre de formation
5. en formation ou reprise d'études (après avoir travaillé ou avoir été au chômage ou en inactivité)
6. autres (inactivité)

Aller à '10. niveau d'études' si situation actuelle = "en poursuite d'études (sans interruption après mon passage par la MGI)"

Aller à '28. type d'emploi' si situation actuelle = "en emploi"

Aller à '39. Recherche d'emploi' si situation actuelle = "au chômage »

Aller à '48' si situation actuelle = « en formation »

Aller à '53' si situation actuelle = « autres »

10. A quel niveau d'études êtes-vous aujourd'hui ?

- 1. seconde professionnelle
- 2. terminale CAP
- 3. terminale BEP
- 4. brevet professionnel, mention complémentaire
- 5. 1^{ère} année bac pro
- 6. terminale bac pro
- 7. seconde générale et technologique
- 8. première générale et technologique
- 9. terminale générale et technologique
- 10. bac+1
- 11. bac+2
- 12. bac+3 et plus
- 13. autres

La question n'est pertinente que si situation actuelle = "en poursuite d'études (sans interruption après mon passage par la MGI)"

11. En quelle spécialité ?

La question n'est pertinente que si niveau d'études = seconde professionnelle ou terminale CAP ou terminale BEP ou brevet professionnel, mention complémentaire ou 1^{ère} année bac pro ou terminale bac pro

12. En quelle section ?

- 1. L
- 2. ES
- 3. S
- 4. STT
- 5. STI
- 6. SMS
- 7. STL
- 8. Hôtellerie
- 9. STPA
- 10. STAE
- 11. TMD

La question n'est pertinente que si niveau d'études = première générale et technologique ou terminale générale et technologique

13. Dans quel type d'établissement ?

- 1. STS
- 2. IUT
- 3. Université (hors IUT et écoles d'ingénieurs universitaires)
- 4. Ecoles (écoles spécialisées, écoles d'ingénieurs, écoles de commerce)
- 5. CPGE
- 6. autres

La question n'est pertinente que si niveau d'études = bac+1 ou bac+2 ou bac+3 et plus

14. En quelle spécialité ?

La question n'est pertinente que si établissement du supérieur # non réponse

15. Préparez-vous un diplôme dans le cadre de votre formation ?

- 1. oui
- 2. non

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "en poursuite d'études (sans interruption après mon passage par la MGI)"

16. Si oui, lequel ?

- 1. CAP
- 2. BEP
- 3. MC
- 4. BP
- 5. BT
- 6. bac pro
- 7. bac technologique
- 8. bac général
- 9. BTS
- 10. DUT
- 11. licence, diplôme d'Etat (supérieur : infirmier, éduc spé, etc)
- 12. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum). La question n'est pertinente que si diplôme préparé = "oui"

17. Diriez-vous que le passage par la MGI vous a été favorable pour la poursuite de vos études ?

- 1. oui tout à fait
- 2. oui en partie
- 3. pas vraiment
- 4. pas du tout

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "en poursuite d'études (sans interruption après mon passage par la MGI)"

18. Concernant les études que vous suivez actuellement, diriez-vous que vous êtes ...

1. Très satisfait
 2. plutôt satisfait
 3. plutôt insatisfait
 4. très insatisfait

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "en poursuite d'études (sans interruption après mon passage par la MGI)"

19. A quel diplôme ou à quel titre votre contrat en alternance prépare-t-il ?

1. CA
 2. BEP
 3. bac
 4. BTS
 5. autres, à préciser

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "en formation par alternance (apprentissage, qualif, professionnalisation)"

20. Autre, à préciser

La question n'est pertinente que si diplôme alternance = "autres, à préciser"

21. En quelle spécialité ?

La question n'est pertinente que si diplôme alternance # "Non réponse"

22. Concernant la partie formation de votre contrat en alternance, diriez-vous que vous êtes ...

1. Très satisfait
 2. plutôt satisfait
 3. plutôt insatisfait
 4. pas du tout satisfait

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "en formation par alternance (apprentissage, qualif, professionnalisation)"

23. Quel type de contrat de travail avez-vous ?

1. contrats aidés (CES, CEC, CIE, emploi-jeune)
 2. CDI
 3. CDD
 4. mission d'intérim
 5. Emploi-jeune
 6. activité indépendante
 7. autres, à préciser

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "en emploi"

24. Si autres, précisez :

La question n'est pertinente que si Contrat de travail = "autres, à préciser"

25. Depuis quelle date exercez-vous cet emploi ?

____/____/____

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "en formation par alternance (apprentissage, qualif, professionnalisation)" ou Situation juin 2006 = "en emploi"

26. Combien d'heures travaillez-vous par semaine ? (si variable, prendre la semaine en cours, ou la dernière semaine travaillée)

La réponse doit être comprise entre 1 et 60.

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "en formation par alternance (apprentissage, qualif, professionnalisation)" ou Situation juin 2006 = "en emploi"

27. Comment avez-vous eu accès à cet emploi ?

1. Par une candidature spontanée, une démarche personnelle
 2. par relations
 3. à partir d'un stage
 4. à partir d'une mission d'intérim
 5. par un organisme (ANPE, Mission Locale, centre de formation, ...)
 6. par annonces
 7. par concours
 8. autres

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "en formation par alternance (apprentissage, qualif, professionnalisation)" ou Situation juin 2006 = "en emploi"

28. Quel type de relations

1. Relations familiales
 2. relations professionnelles (dans le cadre d'expériences professionnelles antérieures ou de stages)
 3. relations personnelles (amis, voisins, etc.)

La question n'est pertinente que si Accès à l'emploi06 = "par relations"

29. Quel organisme ?

1. ANPE 2. Mission locale-PAIO
 3. Mairie 4. centre de formation
 5. autres ou d'apprentissage

La question n'est pertinente que si Accès à l'emploi06 = "par un organisme (ANPE, Mission Locale, centre de formation ...)"

30. Pouvez-vous me dire quel est votre salaire mensuel net ? (dernier salaire pour les intérimaires, revenus mensuels pour les indépendants)

*La réponse doit être comprise entre 1 et 5000.
La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "en formation par alternance (apprentissage, qualif, professionnalisation)" ou Situation juin 2006 = "en emploi"*

31. Quelle est le secteur d'activité de votre employeur ? (de votre entreprise pour les indépendants)

- 1. Agriculture
- 2. industrie
- 3. bâtiment-travaux publics
- 4. transport
- 5. commerce
- 6. autres services marchands
- 7. services non marchands (associations, administrations publiques)

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "en formation par alternance (apprentissage, qualif, professionnalisation)" ou Situation juin 2006 = "en emploi"

32. Quel profession exercez-vous ?

- 1. Agriculteurs exploitants
- 2. Artisans
- 3. Commerçants et assimilés
- 4. Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus
- 5. Professions libérales et assimilés
- 6. Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques
- 7. Cadres d'entreprise
- 8. Professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilés
- 9. Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises
- 10. Techniciens
- 11. Contremaîtres, agents de maîtrise
- 12. Employés de la fonction publique
- 13. Employés administratifs d'entreprise
- 14. Employés de commerce
- 15. Personnels des services directs aux particuliers
- 16. Ouvriers qualifiés
- 17. Ouvriers non qualifiés
- 18. Ouvriers agricoles

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "en formation par alternance (apprentissage, qualif, professionnalisation)" ou Situation juin 2006 = "en emploi"

33. A propos de votre emploi diriez-vous que vous êtes :

- 1. Très satisfait
- 2. plutôt satisfait
- 3. plutôt insatisfait
- 4. très insatisfait

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "en formation par alternance (apprentissage, qualif, professionnalisation)" ou Situation juin 2006 = "en emploi"

34. Depuis quand êtes-vous au chômage ?

____/____/____

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "au chômage sans suivre de formation"

35. Percevez-vous des indemnités des ASSEDIC ?

- 1. oui
- 2. non

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "au chômage sans suivre de formation"

36. Depuis que vous êtes sans emploi, avez-vous eu recours à la mission locale, la PAIO ?

- 1. jamais
- 2. une fois
- 3. plusieurs fois

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "au chômage sans suivre de formation"

37. Et avez-vous eu recours à l'ANPE, l'ASSEDIC ?

- 1. jamais
- 2. une fois
- 3. plusieurs fois

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "au chômage sans suivre de formation"

38. Depuis (voir rép. Q. 34), combien de fois avez-vous présenté votre candidature ou effectué des démarches auprès d'employeurs ?

- 1. jamais
- 2. une à cinq fois
- 3. six à dix fois
- 4. plus de dix fois

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "au chômage sans suivre de formation"

39. Avez-vous eu un entretien d'embauche?

1. oui 2. non

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "au chômage sans suivre de formation"

40. Si oui, combien de fois ?

La réponse doit être comprise entre 1 et 99.

La question n'est pertinente que si entretien d'embauche = "oui"

41. Avez-vous eu l'occasion de refuser une proposition d'emploi ?

1. oui 2. non

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "au chômage sans suivre de formation"

42. Depuis quand êtes-vous en formation, ou reprise d'études ?
____/____/____

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "en formation ou reprise d'études (après avoir travaillé ou avoir été au chômage ou en inactivité)"

43. Qui vous a principalement orienté vers cette formation ?

1. un organisme (MGI, ANPE, mission locale, PAIO, Mairie, association)
 2. vous-même
 3. votre entourage (parents, amis, etc.)
 4. autres

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "en formation ou reprise d'études (après avoir travaillé ou avoir été au chômage ou en inactivité)"

44. Cette formation vous prépare-t-elle à un diplôme, un concours de la fonction publique ou une certification professionnelle ?

1. oui 2. non

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "en formation ou reprise d'études (après avoir travaillé ou avoir été au chômage ou en inactivité)"

45. Si oui, lequel ?

La question n'est pertinente que si titre préparé = "oui"

46. Quel est votre objectif en suivant cette formation ?

1. vous réorienter, changer de métier
 2. trouver un emploi
 3. obtenir une qualification, augmenter votre niveau de formation
 4. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "en formation ou reprise d'études (après avoir travaillé ou avoir été au chômage ou en inactivité)"

47. A propos de la formation que vous suivez actuellement, diriez-vous que vous êtes

1. très satisfait
 2. plutôt satisfait
 3. plutôt pas satisfait
 4. pas du tout satisfait

La question n'est pertinente que si Situation juin 2006 = "en formation ou reprise d'études (après avoir travaillé ou avoir été au chômage ou en inactivité)"

48. Si vous ne travaillez pas actuellement, c'est principalement

1. pour des raisons familiales (vous allez avoir un enfant, vous vous occupez de votre (vos) enfant(s), d'un autre membre de votre famille)
 2. parce que votre situation va changer prochainement (vous allez occuper un emploi, ou suivre une formation)
 3. parce que vous attendez les résultats d'un concours, d'un examen
 4. parce que vous êtes lassé de chercher un emploi
 5. parce que vous avez des activités bénévoles
 6. pour des raisons de santé
 7. pour d'autres raisons

La question n'est pertinente que si situation juin 2006 = "autres (inactivité)"

49. Pour quelles raisons ?

La question n'est pertinente que si motifs d'inactivité06 = "pour d'autres raisons"

50. Actuellement, pouvez-vous nous dire d'où proviennent vos ressources ?

1. de votre entourage (conjoint, parents, amis)
 2. d'allocations ou d'indemnités (minima sociaux, allocations familiales, logement, parent isolé, indemnités ASSEDIC)
 3. autres ressources

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

Votre parcours

"Nous allons maintenant parler de votre parcours "

51. Avez-vous obtenu un diplôme depuis le passage par la MGI ?

- 1. oui
- 2. non

52. Si oui, lequel ou lesquels ?

- 1. CFG
- 2. brevet
- 3. CAP
- 4. BEP
- 5. brevet professionnel
- 6. bac pro
- 7. bac GT
- 8. BTS
- 9. DUT
- 10. autres

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).
La question n'est pertinente que si diplôme obtenu = "oui"*

53. En quelle série ?

- 1. L
- 2. ES
- 3. S
- 4. STT
- 5. STI
- 6. SMS
- 7. STL
- 8. Hôtellerie
- 9. STPA
- 10. STAE
- 11. TMD

La question n'est pertinente que si diplôme = "bac GT"

54. Quelle mention avez-vous obtenu au bac ?

- 1. passable (aucune mention) au second tour
- 2. passable (aucune mention) au premier tour
- 3. assez bien
- 4. bien
- 5. très bien

La question n'est pertinente que si diplôme = "bac GT"

55. Avez-vous, depuis votre passage par la MGI, commencé une formation ou un cycle d'études sans l'avoir terminé ?

- 1. oui
- 2. non

Je vais vous proposer une liste de raisons pour lesquelles on peut interrompre une formation. Répondez « oui » si elles sont intervenues dans votre décision d'arrêter (nom de la formation).

56. "Le contenu de la formation ne vous satisfaisait pas"

- 1. oui
- 2. non

57. "Les manières d'enseigner, l'encadrement des enseignants, ne vous convenaient pas."

- 1. oui
- 2. non

58. "La quantité de travail à fournir était trop importante."

- 1. oui
- 2. non

59. "Les cours étaient d'un niveau trop difficile."

- 1. oui
- 2. non

60. "Vous vous sentiez isolé dans cette formation."

- 1. oui
- 2. non

61. "Vous étiez dans cette formation à défaut d'avoir été accepté dans une autre."

- 1. oui
- 2. non

62. "Vous avez arrêté pour occuper un emploi"

- 1. oui
- 2. non

63. "Vous avez arrêté pour des raisons personnelles ou familiales."

- 1. oui
- 2. non

64. "Vous avez arrêté pour une autre raison (rupture de contrat en alternance, renvoi, ...)"

1. oui
 2. non

La question n'est pertinente que si décrochage = "oui"

65. Si autres, précisez

La question n'est pertinente que si autre raison de décrochage = "oui"

66. Depuis juin 2005, avez-vous eu recours à la Mission locale ou la PAIO (cliquez oui si # jamais à Q 36)?

1. oui
 2. non

67. Si oui pourquoi ?

1. information
 2. bilan de compétences
 3. aide à la recherche d'emploi
 4. orientation vers la formation
 5. rencontre avec des professionnels
 6. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

La question n'est pertinente que si Mesure ML-PAIO = "oui"

68. A propos de cette (ces) mesures diriez-vous que vous êtes

1. pas du tout satisfait
 2. plutôt insatisfait
 3. plutôt satisfait
 4. très satisfait

La question n'est pertinente que si Mesure ML-PAIO = "oui"

69-89. Parcours précédent (ne pas saisir)

1 : emploi, 2 : chômage, 3 : formation, 4 : inactivité

	1	2	3	4
septembre 2003 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
octobre 2003 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
novembre 2003 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
décembre 2003 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
janvier 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
février 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mars 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
avril 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mai 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
juin 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
juillet 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
août 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
septembre 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
octobre 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
novembre 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
décembre 2004 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
janvier 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
février 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mars 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
avril 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mai 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

emploi (1), chômage (2), formation (3), inactivité (4).

90-101. Quelle était votre situation en

	1	2	3	4
juin 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
juillet 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
août 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
septembre 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
octobre 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
novembre 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
décembre 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
janvier 2006 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
février 2006 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mars 2006 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
avril 2006 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mai 2006 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

emploi (1), chômage (2), formation (3), inactivité (4).

Votre scolarité

"Nous allons à présent aborder votre scolarité, en complément des informations que vous nous aviez donné il y a un an."

102. Vous est-il arrivé de ressentir de l'anxiété en classe ?

- 1. jamais
- 2. occasionnellement
- 3. assez souvent
- 4. très souvent

103. Que pensez-vous de la proposition suivante : pour réussir dans la vie, il faut réussir à l'école.

- 1. tout à fait d'accord
- 2. plutôt d'accord
- 3. plutôt pas d'accord
- 4. pas du tout d'accord

104. Avez-vous fait l'objet pendant votre scolarité d'une sanction d'exclusion ?

- 1. oui
- 2. non

105. Vous est-il arrivé de tricher aux contrôles en classe ?

- 1. jamais
- 2. rarement
- 3. de temps en temps
- 4. assez souvent
- 5. très souvent

106. Avez-vous exercé la fonction de délégué de classe (y compris délégué suppléant, et classes de lycée de l'enseignement supérieur) ?

- 1. oui
- 2. non

Indicateurs de mode de vie

Et pour terminer, quelques questions sur votre situation actuelle

107. Actuellement, chez qui habitez-vous ?

- 1. les deux parents
- 2. mère
- 3. père
- 4. autre(s) membre(s) de la famille
- 5. seul
- 6. en collocation
- 7. en couple
- 8. en foyer
- 9. autre

108. Possédez-vous un moyen de locomotion motorisé (voiture, vélo-moteur, scooter, moto, camionnette, ...).

- 1. oui
- 2. non

109. Etes-vous parti en vacances ces douze derniers mois ? (on parle de vacances à partir de quatre nuitées consécutives hors du domicile habituel)

- 1. oui
- 2. non

Fin du questionnaire

110. Date de saisie

___/___/_____

Le devenir des sortants de la Mission Générale d'Insertion.

16. Préparez-vous un diplôme dans le cadre de votre formation ?

- 1.oui 2.non

17. Si oui, lequel ?

- 01.CAP 02.BEP
 03.MC 04.BP
 05.BT 06.bac pro
 07.bac technologique 08.bac général
 09.BTS 10.DUT
 11.licence, diplôme d'Etat
(supérieur : infirmier, éduc
spé, etc) 12.autre

18. Diriez-vous que le passage par la MGI vous a été favorable pour la poursuite de vos études ?

- 1.oui tout à fait 2.oui en partie
 3.pas vraiment 4.pas du tout

19. Concernant les études que vous suivez actuellement, diriez-vous que vous êtes ...

- 1.Très satisfait 2.plutôt satisfait
 3.plutôt insatisfait 4.très insatisfait

20. A quel diplôme ou à quel titre votre contrat en alternance prépare-t-il ?

- 1.CAP 2.BEP
 3.bac 4.BTS
 5.autres, à préciser

21. Autre, à préciser

22. En quelle spécialité ?

23. Concernant la partie formation de votre contrat en alternance, diriez-vous que vous êtes ...

- 1.Très satisfait 2.plutôt satisfait
 3.plutôt insatisfait 4.pas du tout satisfait

24. Quel type de contrat de travail avez-vous ?

- 1.contrats aidés (CES, CEC,
 CAE, CAV, CIE, emploi-jeune) 2.CDI
 3.CDD 4.mission d'intérim
 5.activité indépendante 6.autres, à préciser

25. Si autres, précisez

26. Depuis quelle date exercez-vous votre emploi ?

27. Combien d'heures travaillez-vous par semaine ? (si variable, prendre la semaine en cours, ou la dernière semaine travaillée)

28. Comment avez-vous eu accès à cet emploi ?

- 1.par une candidature
 spontanée, une démarche personnelle 2.par relations
 3.à partir d'un stage 4.à partir d'une mission d'intérim
5.par un organisme (ANPE,
 Mission locale, centre de formation, ...) 6.par annonces
 7.par concours 8.autres

29. Quel type de relation ?

- 1.relations familiales 2.relations professionnelles
(dans le cadre d'expériences professionnelles antérieures ou de stages)
 3.relations personnelles (amis, voisins, etc.)

30. Quel organisme ?

- 1.ANPE 2.Mission locale-PAIO
 3.Mairie 4.centre de formation ou d'apprentissage
 5.autres

31. Pouvez-vous me dire quel est votre salaire mensuel net ? (dernier salaire pour les intérimaires, revenus mensuels pour les indépendants)

32. Quel est le secteur d'activité de votre employeur ? (de votre entreprise pour les indépendants).

- 1.agriculture 2.industrie
 3.bâtiment-travaux publics 4.transport
 5.commerce 6.autres services marchands
 7.services non marchands (associations, administrations publiques)

Le devenir des sortants de la Mission Générale d'Insertion.

33. Quelle profession exercez-vous ?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> 01. Agriculteurs exploitants | <input type="radio"/> 02. Artisans |
| <input type="radio"/> 03. Commerçants et assimilés | <input type="radio"/> 04. Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus |
| <input type="radio"/> 05. Professions libérales et assimilés | <input type="radio"/> 06. Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques |
| <input type="radio"/> 07. Cadres d'entreprise | <input type="radio"/> 08. Professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilés |
| <input type="radio"/> 09. Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises | <input type="radio"/> 10. Techniciens |
| <input type="radio"/> 11. Contremaîtres, agents de maîtrise | <input type="radio"/> 12. Employés de la fonction publique |
| <input type="radio"/> 13. Employés administratifs d'entreprise | <input type="radio"/> 14. Employés de commerce |
| <input type="radio"/> 15. Personnels des services directs aux particuliers | <input type="radio"/> 16. Ouvriers qualifiés |
| <input type="radio"/> 17. Ouvriers non qualifiés | <input type="radio"/> 18. Ouvriers agricoles |

34. A propos de votre emploi, diriez-vous que vous êtes :

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> 1. très satisfait | <input type="radio"/> 2. plutôt satisfait |
| <input type="radio"/> 3. plutôt insatisfait | <input type="radio"/> 4. très insatisfait |

35. Depuis quand êtes-vous au chômage ?

36. Percevez-vous des indemnités des ASSEDIC ?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="radio"/> 1. oui | <input type="radio"/> 2. non |
|------------------------------|------------------------------|

37. Depuis que vous êtes sans emploi, avez-vous eu recours à la Mission locale, la PAIO, l'ANPE ou l'ASSEDIC ?

- | | |
|---|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> 1. jamais | <input type="radio"/> 2. une fois |
| <input type="radio"/> 3. plusieurs fois | |

38. Depuis (réponse à la question 35), combien de fois avez-vous présenté votre candidature ou effectué des démarches auprès d'employeurs ?

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> 1. jamais | <input type="radio"/> 2. une à cinq fois |
| <input type="radio"/> 3. six à dix fois | <input type="radio"/> 4. plus de dix fois |

39. Avez-vous eu un entretien d'embauche ?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="radio"/> 1. oui | <input type="radio"/> 2. non |
|------------------------------|------------------------------|

40. Si oui, combien de fois ?

41. Avez-vous eu l'occasion de refuser une proposition d'emploi ?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="radio"/> 1. oui | <input type="radio"/> 2. non |
|------------------------------|------------------------------|

42. Depuis quand êtes-vous en formation, ou reprise d'études ?

43. Qui vous a principalement orienté vers cette formation ?

- | | |
|--|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> 1. un organisme (MGI, ANPE, Mission locale, PAIO, Mairie, association) | <input type="radio"/> 2. vous-mêmes |
| <input type="radio"/> 3. votre entourage (parents, amis, etc.) | <input type="radio"/> 4. autres |

44. Cette formation vous prépare-t-elle à un diplôme, un concours de la fonction publique ou une certification professionnelle ?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="radio"/> 1. oui | <input type="radio"/> 2. non |
|------------------------------|------------------------------|

45. Si oui, lequel ?

46. Quel est votre objectif en suivant cette formation ?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. vous réorienter, changer de métier | <input type="checkbox"/> 2. trouver un emploi |
| <input type="checkbox"/> 3. obtenir une qualification, augmenter votre niveau de formation | <input type="checkbox"/> 4. autre |

47. A propos de la formation que vous suivez actuellement, diriez-vous que vous êtes

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> 1. très satisfait | <input type="radio"/> 2. plutôt satisfait |
| <input type="radio"/> 3. plutôt pas satisfait | <input type="radio"/> 4. pas du tout satisfait |

48. Si vous ne travaillez pas actuellement, c'est principalement

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> 1. pour des raisons familiales (vous allez avoir un enfant, vous vous occupez de votre (vos) enfant(s), d'un autre membre de votre famille) | <input type="radio"/> 2. parce que votre situation va changer prochainement (vous allez occuper un emploi, ou suivre une formation) |
| <input type="radio"/> 3. parce que vous attendez les résultats d'un concours, d'un examen | <input type="radio"/> 4. parce que vous êtes lassé de chercher un emploi |
| <input type="radio"/> 5. parce que vous avez des activités bénévoles | <input type="radio"/> 6. pour des raisons de santé |
| <input type="radio"/> 7. pour d'autres raisons | |

49. Pour quelles raisons ?

50. Actuellement pouvez-vous nous dire d'où proviennent vos ressources ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. de votre entourage (conjoint, parents, amis) | <input type="checkbox"/> 2. d'allocations ou d'indemnités (minima sociaux, allocations familiales, logement, parent isolé, indemnités ASSEDIC) |
| <input type="checkbox"/> 3. autres ressources (y compris salaires et revenus d'activité) | |

51. Avez-vous obtenu un diplôme depuis juin 2006 (depuis la dernière enquête) ?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="radio"/> 1. oui | <input type="radio"/> 2. non |
|------------------------------|------------------------------|

Le devenir des sortants de la Mission Générale d'Insertion.

52. Si oui, lequel ou lesquels ?

- | | |
|---|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1.CFG | <input type="checkbox"/> 2.brevet |
| <input type="checkbox"/> 3.CAP | <input type="checkbox"/> 4.BEP |
| <input type="checkbox"/> 5.brevet professionnel | <input type="checkbox"/> 6.bac |
| <input type="checkbox"/> 7.BTS | <input type="checkbox"/> 8.DUT |
| <input type="checkbox"/> 9.autres | |

53. En quelle série ?

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> 01.L | <input type="radio"/> 02.ES |
| <input type="radio"/> 03.S | <input type="radio"/> 04.STT |
| <input type="radio"/> 05.STI | <input type="radio"/> 06.SMS |
| <input type="radio"/> 07.STL | <input type="radio"/> 08.Hôtellerie |
| <input type="radio"/> 09.STPA | <input type="radio"/> 10.STAE |
| <input type="radio"/> 11.TMD | |

54. Quelle mention avez-vous obtenu au bac ?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> 1.passable (aucune mention) au second tour | <input type="radio"/> 2.passable (aucune mention) au premier tour |
| <input type="radio"/> 3.assez bien | <input type="radio"/> 4.bien |
| <input type="radio"/> 5.très bien | |

55. Avez-vous, depuis juin 2006, commencé une formation ou un cycle d'études sans l'avoir terminé ?

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="radio"/> 1.oui | <input type="radio"/> 2.non |
|-----------------------------|-----------------------------|

Motifs de décrochage

Je vais vous proposer une liste de raisons qui peuvent expliquer l'arrêt d'une formation. Vous répondrez "oui" si elles sont intervenues dans votre décision d'arrêter la formation. Première proposition

- | | oui | non |
|---|-----------------------|-----------------------|
| 56. "Le contenu de la formation ne vous satisfaisait pas" | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 57. "Les manières d'enseigner, l'encadrement des enseignants, ne vous convenaient pas." | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 58. "La quantité de travail à fournir était trop importante." | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 59. "Les cours étaient d'un niveau trop difficile." | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 60. "Vous vous sentiez isolé dans cette formation." | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 61. "Vous étiez dans cette formation à défaut d'avoir été accepté dans une autre." | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 62. "Vous avez arrêté pour occuper un emploi" | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 63. "Vous avez arrêté pour des raisons | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Recours à la Mission locale

65. Depuis juin 2006, avez-vous bénéficié d'une mesure particulière de la Mission locale ou de la PAIO ?

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="radio"/> 1.oui | <input type="radio"/> 2.non |
|-----------------------------|-----------------------------|

66. Si oui laquelle (lesquelles) ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1.information | <input type="checkbox"/> 2.bilan de compétences |
| <input type="checkbox"/> 3.aide à la recherche d'emploi | <input type="checkbox"/> 4.orientation vers la formation |
| <input type="checkbox"/> 5.rencontre avec des professionnels | <input type="checkbox"/> 6.autres |

64. vous avez arrêté pour d'autres raisons, précisez lesquelles :

67. A propos de cette (ces) mesures diriez-vous que vous êtes

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> 1.pas du tout satisfait | <input type="radio"/> 2.plutôt insatisfait |
| <input type="radio"/> 3.plutôt satisfait | <input type="radio"/> 4.très satisfait |

Le devenir des sortants de la Mission Générale d'Insertion.

Parcours

PARCOURS 06-07	emploi	chômage	formation	inactivité
92. juin 2006 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93. juillet 2006 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94. août 2006 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95. septembre 2006 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96. octobre 2006 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97. novembre 2006 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
98. décembre 2006 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
99. janvier 2007 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
100. février 2007 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
101. mars 2007 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
102. avril 2007 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
103. mai 2007 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PARCOURS 05-06	emploi	chômage	formation	inactivité
80. juin 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81. juillet 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82. août 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83. septembre 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84. octobre 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. novembre 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. décembre 2005 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87. janvier 2006 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88. février 2006 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89. mars 2006 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90. avril 2006 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91. mai 2006 ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Votre scolarité

104. Avez-vous redoublé pendant votre scolarité ?
 1.oui 2.non

106. Quelle(s) classe(s) avez-vous redoublé ?
 1.CP 2.autres classes de primaire
 3.classes de collège 4.classes de lycée

105. Si oui, combien de fois ?

Indicateurs de mode de vie

107. Actuellement, chez qui habitez-vous ?
 1.les deux parents 2.père
 3.mère 4.seul
 5.en couple 6.en foyer
 7.autre situation

109. Au moment de la mesure, chez qui habitez-vous ?
 1.les deux parents 2.père
 3.mère 4.seul
 5.en couple 6.en foyer
 7.autre situation

108. Si 'autre situation', précisez :

110. Si 'autre situation', précisez :

Le devenir des sortants de la Mission Générale d'Insertion.

111. Possédez-vous un moyen de locomotion motorisé (voiture, vélo-moteur, scooter, moto, camionnette, ...).

- 1.oui 2.non

112. Êtes-vous parti en vacances ces douze derniers mois ? (on parle de vacances à partir de quatre nuitées consécutives hors du domicile habituel)

- 1.oui 2.non

113. Dans quel pays êtes-vous né ?

- 1.En France 2.dans un autre pays

114. Et votre père ?

- 1.En France 2.dans un autre pays

115. Et votre mère ?

- 1.En France 2.dans un autre pays

Caractéristiques familiales et sociales

116. Quelle était la situation de votre père lorsque vous étiez dans la mesure?

- 1.En emploi 2.au chômage
 3.retraité 4.sans activité professionnelle
 5.décédé (ne pas citer)

117. Quelle était la situation de votre mère lorsque vous étiez dans la mesure?

- 1.En emploi 2.au chômage
 3.retraitee 4.sans activité professionnelle
 5.décédée (ne pas citer)

118. Quelle est (ou était) la profession de votre père?

- 01.Agriculteurs exploitants 02.Artisans
 03.Commerçants et assimilés 04.Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus
 05.Professions libérales et assimilés 06.Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques
 07.Cadres d'entreprise 08.Professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilés
 09.Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises 10.Techniciens
 11.Contremaîtres, agents de maîtrise 12.Employés de la fonction publique
 13.Employés administratifs d'entreprise 14.Employés de commerce
 15.Personnels des services directs aux particuliers 16.Ouvriers qualifiés
 17.Ouvriers non qualifiés 18.Ouvriers agricoles

119. Quelle est (ou était) la profession de votre mère?

- 01.Agriculteurs exploitants 02.Artisans
 03.Commerçants et assimilés 04.Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus
 05.Professions libérales et assimilés 06.Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques
 07.Cadres d'entreprise 08.Professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilés
 09.Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises 10.Techniciens
 11.Contremaîtres, agents de maîtrise 12.Employés de la fonction publique
 13.Employés administratifs d'entreprise 14.Employés de commerce
 15.Personnels des services directs aux particuliers 16.Ouvriers qualifiés
 17.Ouvriers non qualifiés 18.Ouvriers agricoles

Entretien

120. Accepteriez-vous de vous entretenir avec un chercheur pour parler de votre situation?

- 1.oui 2.non

ANNEXE I

ENTRETIENS AUPRÈS DES JEUNES, CARACTÉRISTIQUES ET GUIDE D'ENTRETIEN

Les questionnaires de juin 2005 et de juin 2007 comportaient une question : « Accepteriez-vous de vous entretenir avec un chercheur pour parler de votre situation ? »

A partir des réponses positives à cette question, plusieurs jeunes ont été contactés pour un entretien, permettant d'approfondir la connaissance de leurs parcours. Dix-sept entretiens ont finalement été réalisés entre mars 2006 et juin 2008. Les personnes ayant accepté de répondre aux entretiens constituent un sous échantillon de la population étudiée. Traduisant au mieux la diversité des mesures, des profils sociologiques et des profils scolaires, ils ne prétendent cependant pas constituer un échantillon représentatif de la population d'un point de vue statistique. La part des jeunes de niveau IV de formation, et ayant suivi un MOREA est plus élevée que dans la population d'origine. Cette déformation de la composition du groupe est à mettre au compte des difficultés de contacter et de persuader les populations les plus démunies socialement et économiquement de suivre un entretien. Les caractéristiques des personnes sont données dans le tableau de la page suivante.

Les entretiens ont été réalisés par moi-même (9 entretiens), et par des étudiantes en master de sciences de l'éducation de l'Université de Nantes : Stéphanie Lambert (5 entretiens), Hélène Lorin (1 entretien), Karine Tesson (3 entretiens). Les entretiens ont généralement eu lieu dans les Centres d'information et d'orientation, plus rarement au domicile des personnes interrogées ou à l'Université. La transcription intégrale des entretiens est fournie sur le CD-ROM qui accompagne ce document.

Nom	Sexe	Cohorte	Mesure	CS père	Nationalité du père	Parcours
Louis	G	2001	AA	ouvrier	Français	Emploi
Cedric	G	2002	MOREA	cadre	Français	Formation longue/activité
Laura	F	2001	MOREA	cadre	Français	Formation
Delphine	F	2002	MOREA	prof int	Français	Précarité
Fabien	G	2002	MODAL	employé	Français	Formation courte/activité
Romain	G	2001	MOREA	ouvrier	Français	Formation
Florian	G	2002	MODAL	prof int	Français	Formation longue/activité
Victor	G	2002	MODAL	prof int	Français	Formation
Nina	F	2002	MOREA	cadre	Français	Précarité
Lena	F	2003	MOREA	cadre	Français	Formation
Melissa	F	2001	CIPPA	employé	Français	Formation longue/activité
Xavier	G	2002	MODAL	cadre	Français	Précarité
Rémi	G	2003	Aucune	sans objet	Français	Formation
Djamila	F	2003	DIJAL	ouvrier	Algérien	Chômage/inactivité
Omar	G	2003	CIPPA	ouvrier	Sénégalais	Emploi
Léa	F	2003	Aucune	employé	Français	Formation courte/Activité
Matthieu	G	2002	Aucune	sans objet	Français	Chômage/inactivité

Guide d'entretien jeunes

Protocole d'entretien avec la personne enquêtée :

- entretien enregistré ;
- anonymat des données au stade de l'exploitation ;
- possibilité légale pour les personnes de consulter les données recueillies les concernant.

Consignes aux enquêteurs :

Trois axes importants doivent être abordés : le dispositif MGI, l'expérience scolaire, le parcours après la MGI. Si la liberté dans l'organisation de l'entretien est laissée à l'enquêteur, il semble a priori cohérent (et rassurant pour l'enquêté) de démarrer par l'axe « dispositif MGI ». Par ailleurs les thèmes à aborder sont évidemment dépendants de la situation particulière de la personne, de la mesure MGI suivie (ou non), de son parcours.

Selon le contexte, on fera référence à « mesure MGI », sigle de mesure (CIPPA, MOREA, etc.), ou autre dénomination, le point fondamental étant que l'individu reconnaisse son expérience à travers la dénomination de la mesure suivie on n'impose pas une appellation administrative qui n'aurait pas de sens pour l'individu.

Les questions indiquées dans cette grille entre guillemets sont purement illustratives. L'important est d'aborder les thèmes, de les développer en fonction des réponses : c'est une grille d'entretien semi-directif.

Le dispositif MGI.

L'accès à la mesure : il s'agit de connaître les circonstances d'entrée dans le dispositif.

« Pouvez vous me dire comment ça s'est passé l'entrée en x, la mise en place de y, dans quelles circonstances on vous a proposé z, etc. »

Le suivi de la mesure : très important, faire parler le plus possible sur le déroulement de la mesure, l'organisation horaire, les lieux, l'activité, l'assiduité, etc. Relancer systématiquement dès qu'un problème est évoqué (absentéisme : pourquoi ?)

« Concrètement comment ça se passait ? » « Qu'est ce que vous y faisiez ? » « Estimez-vous avoir été bien préparé au diplôme ? » « Vous y alliez régulièrement ? »

Le rapport aux autres : le rapport aux formateurs, aux enseignants, aux autres jeunes dans la même situation, à l'entourage. L'intérêt est de repérer d'une part d'éventuels changements dans le rapport aux enseignants par rapport aux expériences scolaires passées (dans ce cas, relance), et d'autre part d'éventuels effets de stigmatisation, ou de résistance à la stigmatisation. On interrogera également le ressenti à la sortie : peur, confiance, ...

« Comment étaient les enseignants, les formateurs ? » « Vous vous êtes fait des relations avec d'autres jeunes dans le même dispositif ? » « Qu'est ce que vous disiez aux gens quand ils vous demandaient « qu'est ce que tu fais » ? Comment ils réagissaient ? »

La construction du projet : il s'agit ici de faire le point sur le ou les projet(s) à l'entrée dans la mesure, l'action de la mesure sur le projet, et dans quelle mesure le projet tel qu'il était mis en place à l'issue de la mesure a orienté effectivement ou non le parcours de la personne ou non.

« Qu'est ce que vous vouliez faire ? » « On vous a indiqué des pistes pendant la mesure ? »
« Qu'est ce que vous a apporté le stage ? » « A la sortie, finalement, vous aviez quel projet ? »
« C'est toujours le même ? »

La fin de la mesure : il s'agit de connaître les circonstances de la fin de la mesure, en relançant systématiquement en cas de rupture prématurée, et le bilan rétrospectif sur le passage par la MGI (on peut s'appuyer sur le questionnaire).

« Comment ça s'est passé la fin de la mesure ? » « Avec le recul, qu'est ce que vous pouvez dire de cette expérience ? »

Le parcours

L'interrogation sur le parcours suivra une approche biographique, les éléments déjà repérés du parcours devant être placés dans un contexte plus large (lieux d'habitation, rapports avec la famille d'origine, mise en couple, construction familiale, etc.)

La formation. Faire décrire le plus précisément possible la ou les formations suivies (cela concerne aussi les périodes de contrat de travail en alternance) :

Filières suivies

Réorientations ou reprises de cursus, en rapport avec le suivi d'une mesure MGI.

Diplômes préparés et réussite à ces diplômes

Rapport au savoir « Avez-vous le sentiment d'avoir appris quelque chose ? Quelque chose d'utile ? Quelque chose d'intéressant ? C'était difficile ? etc. »

Rapport à l'institution scolaire

Niveau de formation atteint

Projet professionnel en rapport avec la formation suivie

Expériences marquantes

L'emploi. Là aussi faire décrire le plus précisément possible les emplois occupés : contrat, réseau d'accès à l'emploi, durée du travail, métier/profession exercé, type d'entreprise, secteur d'activité : on peut s'appuyer sur les questions 28 à 38 du questionnaire. On a donc déjà les réponses pour l'emploi occupé au moment de l'enquête. Il s'agit de tous les emplois, y compris ceux qui n'ont pas été déclarés pendant l'enquête par questionnaire, parce qu'il ne correspondaient pas à l'activité principale de la personne. A propos du salaire demander systématiquement si la personne a un niveau de salaire en dessous duquel elle ne travaillerait pas.

Le milieu de travail : rapport avec les collègues, la hiérarchie, rapport à l'identité professionnelle.

« Vous vous entendiez bien avec les autres ? » « Est-ce que vous pouvez dire : maintenant je suis –nom de profession- ? »

Perspectives de carrière. Il s'agit de repérer d'éventuelles carrières, voire des démarrages de carrière, ou au contraire des situations d'attente.

« Vous envisagez quoi pour la suite ? » « Vous pensez en faire votre profession ? » « Quel métier vous voudriez exercer ? »

Rapport au travail. On élargira ici sur des représentations plus générales du travail, notamment en rapport avec les expériences éventuelles d'inactivité et de chômage, les expériences de recherche d'emploi, les conditions de vie, etc.

« Qu'est ce que ça vous a permis de faire ce travail ? » « Pour vous le travail ça apporte de la liberté ? » « Vous avez le sentiment d'avoir une place dans le monde du travail ? »

Les rapports entre situation de travail et formation, pour les emplois en alternance. (contrats d'apprentissage, contrats de qualification).

« C'est vraiment différent ce qu'on voit en cours et ce qu'on apprend dans l'entreprise ? »

« Ca vous sert dans votre travail ce que vous voyez en cours ? » « Comment vous arrivez à concilier les exigences du centre de formation avec vos contraintes de travail ? »

Chômage et inactivité. On peut s'inspirer des questions 39 à 47, et 54 du questionnaire.

Trois dimensions semblent importantes à explorer :

Les rapports avec le service public de l'emploi et les organismes d'insertion. (ASSEDIC, ML, secteur associatif, etc.) : « Quelles relations avez-vous eu avec ces organismes, qu'est ce que ça vous a apporté, etc. »

Les démarches de recherche d'emploi : quels réseaux, quels contacts, ...

L'analyse réflexive de l'individu sur sa situation : « pour quelles raisons d'après vous ne trouvez-vous pas d'emploi ? »

L'expérience scolaire

La dimension **performance** : résultats scolaires, travail scolaire, en classe, à la maison, les ressources mobilisables, mobilisées (entourage, famille, associations, ...)

« Pouvez vous me parler de vos résultats scolaires ? Vous aviez des notes comment par rapport à la moyenne ? Il y a des matières où vous réussissiez mieux, moins bien ? Vous avez redoublé ? Pourquoi ? Vous travailliez à la maison ? Vous aviez de l'aide à la maison ? »
Toutes ces questions étant bien sûr relatives à un niveau de scolarité (primaire, collège, lycée).

La dimension **adaptation aux normes** : assiduité, ponctualité, comportement en classe, rapports au groupes de pairs, perception des actes déviants, ...

« Ca vous arrivait de sécher des cours ? Vous avez eu des problèmes avec des enseignants ? Vous avez eu des sanctions disciplinaires ? C'était plutôt bien vu par les autres de faire le rebelle ? Qu'est ce que vous pensiez des gens qui font des choses interdites (on peut prendre les exemples du vol, du trafic) ? Et maintenant ? »

La dimension « **engagement** » : perception de l'institution, des enseignants, perception du rôle de l'école en général, investissement dans le fonctionnement de l'institution, ...Préférences pour certaines matières, pour certains types d'activités scolaires, professeurs marquants.

« Ca vous plaisait l'école ? Enseignant, ça vous paraît être un bon métier ? Qu'est ce que vous diriez si on vous demandait à quoi ça sert l'école ? Avez-vous déjà rempli la fonction de délégué au collège ou au lycée ? Qu'en avez-vous pensé ? »

ANNEXE J

CLASSIFICATION DES PARCOURS DES JEUNES EN SITUATION OU EN RISQUE DE DÉCROCHAGE

La classification utilisée pour déterminer les parcours-types a été réalisée à partir des données des trois enquêtes, permettant de caractériser les parcours de chaque individu sur 33 mois.

Le parcours de chaque individu i est ainsi un vecteur de situations mensuelles à partir de quatre états : emploi, formation, chômage, inactivité. Le choix de ces modalités pour caractériser les parcours est fortement structuré autour de l'accès à l'emploi, la recherche menée visant à mieux connaître les parcours d'insertion des jeunes. Cette démarche typologique vise à « améliorer la compréhension des parcours et de leur variété, d'en réduire la complexité en en proposant un résumé synthétique » (Grelet, 2002).

La situation p d'un individu à un mois donné du calendrier m est donc : p_{im} et peut prendre quatre modalités. Pour réaliser une mesure, la variable p est dichotomisée en quatre variables numériques x_j correspondant à chaque état du calendrier, ce qui transforme les calendriers en données disjonctives complètes : la situation d'un individu, un mois donné, pour un état donné j , est x_{jim} , et peut prendre deux valeurs numériques, 1 si l'individu connaît cet état, 0 sinon.

La distance entre deux individus est mesurée par le carré de la distance euclidienne usuelle, soit,

$$D^2_{(i,i')} = \sum_{m,j} (x_{jim} - x_{ji'm})^2$$

Cette distance est donc d'autant plus grande que les situations des individus sont différentes pour chaque mois du calendrier.

Le regroupement en classe se fait selon une classification ascendante hiérarchique (CAH), par regroupement des individus les plus proches, puis des classes d'individus les plus proches. Le critère d'agrégation des classes est le critère de Ward, qui consiste à choisir à chaque étape le regroupement de classes tel que l'augmentation de l'inertie intra classe soit minimum. Le choix du nombre de classes a été réalisé en observant la qualité de représentation de l'homogénéité des parcours que produisait la CAH, et en privilégiant un petit nombre de classes, permettant de réaliser des traitements statistiques significatifs.

ANNEXE K

MODÈLES LOGISTIQUES

Les modèles permettant d'isoler les effets des variables indépendantes, toutes choses égales par ailleurs, sur une variable dépendante, sont des modèles logistiques.

Dans une régression logistique binaire, la variable dépendante ne peut prendre que deux valeurs, par exemple avoir un emploi, ou non, ce qui peut être codé par les valeurs 1 et 0. Il s'agit alors d'estimer la probabilité que cette variable prenne une valeur, par exemple 1 plutôt que 0, en fonction des valeurs de variables indépendantes dans un échantillon donné.

Cette probabilité s'écrit

$$P(Y = 1 / X) = \frac{1}{1 + e^{-(b_0 + b_1 x_1 + b_2 x_2 + \dots + b_j x_j)}}$$

Y est la variable dépendante, X représente un vecteur de j variables indépendantes.

L'estimation permet de déterminer les coefficients du modèle (b_1 à b_j). On peut en tirer les odd-ratios (Exp (b)), donnant une lecture en termes de probabilités de la relation entre une variable indépendante et une variable dépendante. Par exemple un jeune ayant suivi une mesure de la MGI a x fois plus de probabilité qu'un jeune n'ayant pas suivi de mesure d'être en emploi.

Dans un modèle logistique multinomial, la variable dépendante peut prendre plus de deux valeurs.

Il s'agit alors d'estimer la probabilité que cette variable prenne une valeur, par exemple 1, par rapport à une valeur de référence, k , en fonction des valeurs de variables indépendantes dans un échantillon donné.

Cette probabilité s'écrit

$$P(Y = 1 / Y = k / X) = \frac{e^{b_{k0} + b_{k1} x_1 + \dots + b_{kj} x_j}}{e^{b_{10} + b_{11} x_1 + \dots + b_{1j} x_j} + \dots + e^{b_{k0} + b_{k1} x_1 + \dots + b_{kj} x_j}}$$

De la même manière que pour un modèle logistique binaire, on peut tirer des estimations du modèle, des odd-ratios, permettant une lecture en termes de probabilités de la relation entre une variable indépendante et une variable dépendante. Par exemple une fille a x fois plus de probabilité qu'un garçon de suivre un parcours de formation plutôt qu'un parcours d'emploi.

ANNEXE L

INDICES DE MESURE ET DE REPÉRAGE PAR ACADÉMIE

Pour rendre compte de la diversité des niveaux d'activité des MGI selon les académies, on a utilisé les données du rapport d'activité 2006-2007 de la MGI, donnant les effectifs par académie des jeunes ayant eu un entretien de situation (colonne 2, tableau page suivante) et des jeunes ayant bénéficié d'une mesure de la MGI (colonne 3). En rapportant ces effectifs à ceux de l'ensemble des élèves du second degré de chaque académie (colonne 1), on a obtenu :

- ❖ un taux de repérage (nombre d'élèves ayant eu un entretien de situation/nombre total d'élèves dans le second degré) (colonne 4)
- ❖ un taux de mesures (nombre d'élèves ayant bénéficié d'une mesure/nombre total d'élèves dans le second degré) (colonne 5)

Ces deux taux sont exprimés pour mille.

Pour tenir compte des besoins propres à chaque académie, ces deux taux ont été rapportés au taux de sortants non qualifiés par académie, en % (colonne 6). On obtient alors

- ❖ un indice de repérage (taux de repérage/taux de sortants non qualifiés) (colonne 7)
- ❖ un indice de mesures (taux de mesures/taux de sortants non qualifiés) (colonne 8)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Aix Marseille	192,8	3,91	2,27	20,28	11,77	6	3,38	1,96
Amiens	137,9	4,02	0,91	29,15	6,60	8	3,64	0,82
Besançon	81,1	0,77	0,49	9,49	6,04	6	1,58	1,01
Bordeaux	196,6	1,97	2,13	10,02	10,83	5	2,00	2,17
Caen	93,4	1,26	0,61	13,49	6,53	4	3,37	1,63
Clermont- Ferrand	75,4	0,66	0,61	8,75	8,09	4	2,19	2,02
Corse	20,3	0,35	0,73	17,24	35,96	7	2,46	5,14
Dijon	107	0,54	0,7	5,05	6,54	6	0,84	1,09
Grenoble	206,6	1,81	1,19	8,76	5,76	3	2,92	1,92
Lille	272,7	4,75	1,49	17,42	5,46	8	2,18	0,68
Limoges	45,7	0,44	0,16	9,63	3,50	1	9,63	3,50
Lyon	185	1,8	1,12	9,73	6,05	4	2,43	1,51
Montpelleier	170,3	2,22	1,17	13,04	6,87	7	1,86	0,98
Nancy-Metz	166,9	2,71	1,66	16,24	9,95	4	4,06	2,49
Nantes	167,6	1,56	1,64	9,31	9,79	3	3,10	3,26
Nice	141,1	0,88	0,62	6,24	4,39	8	0,78	0,55
Orléans-Tours	168,8	2,16	0,88	12,80	5,21	4	3,20	1,30
Poitiers	107,8	1,37	1,27	12,71	11,78	3	4,24	3,93
Reims	93,1	1,78	0,65	19,12	6,98	7	2,73	1,00
Rennes	146,4	2,14	1,02	14,62	6,97	2	7,31	3,48
Rouen	135,3	1,15	0,74	8,50	5,47	5	1,70	1,09
Strasbourg	127,9	1,13	0,38	8,84	2,97	7	1,26	0,42
Toulouse	174,4	1,8	1,16	10,32	6,65	4	2,58	1,66
Guadeloupe	53,2	1,26	0,52	23,68	9,77	11	2,15	0,89
Guyane	27,9	1,18	0,69	42,29	24,73	27	1,57	0,92
Martinique	45,3	0,33	1,32	7,28	29,14	12	0,61	2,43
Réunion	101,5	1,42	1,3	13,99	12,81	16	0,87	0,80
Ile de France	817,5	9,01	5,01	11,02	6,13	5	2,20	1,23
Total	4242,2	54,36	32,46	12,81	7,65	5	2,56	1,53

ANNEXE M

DONNÉES DE L'ANALYSE DE CORRESPONDANCES MULTIPLES

Coordonnées Colonne et Contributions à l'Inertie ; Inertie Totale = 2,4286				
	Inertie Axe 1	Cosinus ² Axe 1	Inertie Axe 2	Cosinus ² Axe 2
SEXE:Filie	0,000729	0,002218	0,026807	0,067286
SEXE:Garçon	0,000539	0,002218	0,019798	0,067286
NIVMERE:fin d'études primaires	0,097860	0,199876	0,095149	0,160391
NIVMERE:niveau brevet des collèges	0,025146	0,057015	0,016836	0,031505
NIVMERE:niveau CAP/BEP	0,000058	0,000141	0,057508	0,114426
NIVMERE:niveau baccalauréat	0,023432	0,049727	0,006599	0,011558
NIVMERE:diplôme professionnel post- baccalauréat	0,060541	0,117660	0,002743	0,004399
NIVMERE:diplôme de l'enseignement supérieur (Licence et plus)	0,040723	0,077272	0,099822	0,156324
NATPERE:En France	0,006927	0,109941	0,019960	0,261462
NATPERE:dans un autre pays	0,055920	0,109941	0,161137	0,261462
CLASTYP:général et technologique	0,070975	0,282358	0,012180	0,039991
CLASTYP:Professionnelle	0,079009	0,228869	0,043935	0,105036
CLASTYP:autre	0,011612	0,021240	0,055731	0,084133
PCSPERER:Indépendants	0,005141	0,009853	0,005465	0,008644
PCSPERER:Cadres et professions intellectuelles	0,111951	0,229272	0,044880	0,075857
PCSPERER:Professions intermédiaires	0,030202	0,061604	0,001263	0,002125
PCSPERER:Employés	0,010971	0,023578	0,013070	0,023181
PCSPERER:Ouvriers qualifiés	0,081843	0,214635	0,008328	0,018025
PCSPERER:Ouvriers non qualifiés	0,084750	0,165767	0,030020	0,048460
SITPEREC:En emploi	0,009318	0,099280	0,025151	0,221170
SITPEREC:autres	0,047435	0,099280	0,128039	0,221170
âgrec:Moins de 18 ans	0,067446	0,231456	0,028953	0,082003
âgrec:18-19 ans	0,017055	0,043529	0,000973	0,002050
âgrec:20 ans et plus	0,060415	0,131318	0,095653	0,171591
MESURE9:Entretiens,SIO		0,001055		0,000027
MESURE9:Autres actions de remotivation		0,009211		0,003041
MESURE9:MODAL		0,000021		0,009257
MESURE9:CIPPA		0,073217		0,007782
MESURE9:MOREA IV		0,147131		0,051028
MESURE9:ITAQUE		0,000216		0,003274
MESURE9:MOREA V		0,016564		0,003237
MESURE9:AUCUNE		0,016361		0,000848
MESURE9:Autres actions de qualification		0,011256		0,008436

Résumé en français

Des politiques éducatives se sont construites en réponse au problème du décrochage scolaire, pour développer des actions en direction des jeunes quittant ou risquant de quitter prématurément le système éducatif. Cette thèse vise à analyser la place singulière du traitement du décrochage scolaire dans la politique éducative française, ainsi que les effets de cette politique pour les jeunes. Elle s'appuie sur une enquête de terrain auprès des responsables académiques d'une Mission générale d'insertion (MGI), et auprès de jeunes passés par ce dispositif. Pour comprendre la construction de cette forme d'action, on mobilise un cadre théorique institutionnaliste, en considérant que le système scolaire s'inscrit dans une configuration sociétale, et en analysant les justifications de l'action à partir de principes stables, appelés conventions, qui orientent la politique éducative. En France, le traitement du décrochage scolaire s'impose difficilement dans une configuration sociétale dominée par la convention éducative académique, qui privilégie la compétition entre individus sur la base de compétences scolaires, ce qui explique la relative marginalisation de ce dispositif et sa faible intégration à l'intérieur des établissements. La MGI, au même titre que d'autres dispositifs d'insertion, vise à infléchir les principes d'action dans le sens d'une convention professionnelle, c'est-à-dire d'un rapprochement entre formation et emploi. Toutefois, son action effective sur le terrain porte plutôt sur le raccrochage en formation, et l'accès à la certification. Sur ces deux objectifs, la MGI a un effet positif, sauf pour les jeunes les moins qualifiés scolairement.

Titre et résumé en anglais

The Policy to Dropout Treatment. The case of the Mission générale d'insertion.

Some education policies are structured in response to the dropping-out problem, in order to develop actions towards early-school leavers, or youth at risk of early-school leaving. This thesis aims to analyse the unusual position of the dropping-out treatment in the French education policy, and the effects of this policy for the youth. It is based on a field survey of local managers of a Mission générale d'insertion (MGI), and about young dropouts who undergo the MGI programs. In order to understand the construction of this form of policy, an institutionalist theoretical frame is used, considering that the school system is embedded in a societal pattern, and analysing the justification of social action based on stable principles, called conventions. These conventions direct education policy in a certain way. In France, the battle against dropping-out is not obvious, because of the domination of the academic convention, in which students are competing for academic achievement. This explains the marginal position of the MGI in the French school system, and their difficult integration within the schools themselves. The MGI aims to orientate educational principles toward a relationship between training and the labour market, as others youth school-to-work programs, according to a vocational convention. Nevertheless, its real action is bringing dropouts back to school, and access to certification. The MGI has a positive effect on both these goals, to the exception of academically disadvantaged students.

Discipline : Sciences de l'éducation

Mots-clés : politique éducative, décrochage scolaire, système éducatif, approche sociétale, convention, insertion professionnelle, parcours-type.

Centre de Recherche en Éducation de Nantes – CREN

Chemin de la Censive du Tertre

BP 81227 44312 Nantes CEDEX 3