

INSTITUT NATIONAL
DE LA JEUNESSE
ET DE L'ÉDUCATION
POPULAIRE

OBSERVATOIRE
DE LA JEUNESSE
ET DES POLITIQUES
DE JEUNESSE

De l'éducation à l'insertion : dix résultats du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse

Sous la direction de Jean Bérard et Mathieu Valdenaire

De l'éducation
à l'insertion :
dix résultats du Fonds
d'expérimentation
pour la jeunesse

Sous la direction de Jean Bérard et Mathieu Valdenaire



**L'INJEP, Institut national de la jeunesse
et de l'éducation populaire est un établissement
public national placé sous la tutelle du ministre
chargé de la jeunesse.**

L'INJEP a pour mission :

- de participer à l'évaluation de ces politiques et actions ;
- de réaliser et de diffuser des études et des analyses conduites dans ces domaines aussi bien sous forme papier que numérique ou dans le cadre de conférences, séminaires, colloques ou rencontres ;
- de contribuer à la connaissance et à l'analyse des politiques en faveur de la jeunesse des autres pays, particulièrement de l'Union européenne ;
- d'exercer une veille documentaire et de constituer un centre de ressources pour les acteurs de la jeunesse et de l'éducation populaire ;
- de proposer, en cohérence et en complémentarité avec ces missions, des activités de formation, d'études et de conseil, ou sa participation à l'organisation de manifestations en faveur de la jeunesse

L'INJEP a vocation à fonctionner comme un centre d'expertise et un laboratoire d'idées au service des politiques de la jeunesse. Il s'est ainsi vu confier la réalisation d'un rapport annuel sur l'état de la jeunesse par le Premier ministre.

L'INJEP publie la revue *Agora débats/jeunesses*, la collection des « Cahiers de l'action » et le bulletin de l'Observatoire de la jeunesse, *Jeunesses : études et synthèses*.

L'INJEP a été désigné comme l'agence de mise en œuvre du volet jeunesse et sports du programme européen Erasmus +.

L'INJEP fait enfin partie du groupement d'intérêt public (GIP) constituant l'Agence de service civique.

Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire

95 avenue de France – 75650 Paris Cedex 13

www.injep.fr

Pour citer cet ouvrage : Bérard J., Valdenaire M. (dir.), *De l'éducation à l'insertion : dix résultats du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse*, La Documentation française/INJEP, Paris, 2014.

« Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, micro filmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droits ou ayant causes est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle. »

« Il est rappelé également que l'usage abusif et collectif de la photocopie met en danger l'équilibre économique des circuits du livre. »

© Direction de l'information légale et administrative, Paris, 2014.

ISBN 978-2-11-9719-4

INSTITUT NATIONAL
DE LA JEUNESSE
ET DE L'ÉDUCATION
POPULAIRE
OBSERVATOIRE
DE LA JEUNESSE
ET DES POLITIQUES
DE JEUNESSE

De l'éducation à l'insertion : dix résultats du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse

Sous la direction de Jean Bérard et Mathieu Valdenaire

Remerciements

Jean Bérard, Alexia Pretari et Mathieu Valdenaire tiennent à remercier tous les contributeurs sollicités dans la réalisation de cet ouvrage pour leur implication et leur concours :

Romain Aeberhardt, Élodie Alberola, Nathalie Beaupère, Nathalie Bosse, Gérard Boudesseul, Sylvie Châles-Courtine, Vera Chiodi, Bruno Crépon, Jekaterina Dmitrijeva, Marie Dumollard, Mathilde Gaini, Dominique Goux, Marc Gurgand, Jean-Pierre Halter, Laurence Lafitte, Thomas Le Barbanchon, Yannick L'Horty, Philippe Lemistre, Gérard Marquié, Éric Maurin, Loïc du Parquet, Pascale Petit, Roland Rathelot, Augustin Vicard, Philippe Zamora.

Ils remercient également la Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, qui a soutenu ce projet, les membres actuels et anciens de la mission d'animation et du conseil scientifique du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ), l'ensemble des porteurs de projets et des évaluateurs des expérimentations soutenues dans le cadre du FEJ, ainsi que les membres de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) qui ont œuvré à ce projet, et tout particulièrement Francine Labadie et Marianne Autain.

Sommaire

Préface	9
<i>Najat Vallaud-Belkacem</i>	
Préambule	11
<i>Jean-Benoît Dujol</i>	
Introduction générale	
Expérimenter : oui, mais comment ?	13
<i>Jean Bérard, Alexia Pretari, Mathieu Valdenaire</i>	
Première partie	
Expérimentations en matière d'éducation et de formation	31
Introduction	32
<i>Jean Bérard, Mathieu Valdenaire</i>	
Aspirations scolaires et lutte contre le décrochage	41
<i>Dominique Goux, Marc Gurgand, Éric Maurin</i>	
Dans le cadre d'une expérimentation menée dans l'académie de Versailles, nous montrons que deux réunions spécifiques entre le principal du collège et les parents des élèves de troisième les plus faibles suffisent à faire évoluer très sensiblement les aspirations des familles, notamment en valorisant l'apprentissage et l'enseignement professionnel court. Surtout, nous montrons qu'un tel ajustement entraîne une importante réduction du décrochage scolaire. Deux ans après cette intervention très simple et peu coûteuse, le décrochage, qui est de 20 % dans le groupe témoin, est ramené à 15 % dans le groupe test. Nous montrons également que l'intervention s'accompagne d'une amélioration des relations sociales des élèves les plus faibles à l'intérieur du collège.	
Agglomération de Tours : une approche de l'orientation partagée ?	57
<i>Marie Dumollard, Jean-Pierre Halter, Gérard Marquié</i>	
L'expérimentation, menée dans l'agglomération de Tours, a été impulsée dans le contexte de lancement du service public de l'orientation (SPO) et dans la continuité d'une dynamique déjà initiée au niveau local par des acteurs de l'information jeunesse et de l'orientation.	
Portée par le bureau information jeunesse d'Indre-et-Loire (BIJ 37), elle a proposé une intervention coordonnée dans le cadre d'activités de découverte professionnelle destinées à des élèves de troisième.	

L'une des hypothèses fortes au fondement de l'évaluation était que cette expérimentation constituerait, dans les formes de coopération qu'elle a générées, une prophétesse du SPO sur un territoire local circonscrit.

Approche globale de l'adolescent et culture de coopération interprofessionnelle
Les ateliers pédagogiques de Nanterre dans la lutte contre le décrochage scolaire 73

Gérard Boudesseul, Laurence Lafitte

Les ateliers pédagogiques (AP) de Nanterre reposent sur une conception novatrice : aborder le décrochage et le traiter en tant que parcours individuel situé dans son milieu de vie, nécessitant une intervention à la fois pédagogique et thérapeutique. Il se caractérise par une approche multipartenariale avec les collectivités locales et les tutelles ministérielles, un dispositif transversal aux institutions en charge de la jeunesse en matière de santé, de travail social, de justice et d'éducation, une culture de coopération. Les bénéfices pour la collectivité sont exprimés par les jeunes eux-mêmes mais aussi du point de vue institutionnel sous réserve de pérennisation.

Les résultats d'une expérimentation de sécurisation des parcours d'apprentis sur huit sites en France 91

Élodie Alberola, Thomas Le Barbanchon, Roland Rathelot, Philippe Zamora

Cette expérimentation, mise en œuvre entre 2007 et 2011, a consisté en deux phases successives : l'accompagnement en amont de jeunes souhaitant s'engager dans l'apprentissage et la sécurisation des parcours de ceux entrant en apprentissage. L'évaluation prévoyait à la fois un volet quantitatif, dans le cadre d'une méthodologie d'affectation par assignation aléatoire, et un volet qualitatif reposant sur des entretiens avec les acteurs de l'évaluation.

Les actions engagées n'ont pas permis de modifier significativement la proportion de jeunes accédant à l'apprentissage ni de diminuer les taux de rupture et d'abandon. Les entretiens et observations de terrain montrent que la phase de sécurisation des parcours n'a pas permis aux missions locales de remplir un rôle réellement complémentaire de celui qui existait au travers des cellules de médiation des CFA déjà existantes.

Portefeuille d'expériences et de compétences : de l'expérimentation à l'essaimage 107

Nathalie Beaupère, Nathalie Bosse, Philippe Lemistre

Après un rappel du contexte de création du portefeuille d'expériences et de compétences (PEC), le texte décrit la méthodologie de l'évaluation, ainsi que les principaux résultats et enseignements de ce projet. Ceux-ci révèlent que l'appropriation du PEC par les enseignants et les étudiants nécessite du temps, que les usages de cet outil numérique diffèrent d'un établissement à un autre et qu'ils sont amenés à évoluer. Ces résultats et l'essaimage du PEC en cours d'expérimentation conduisent à interroger ce dispositif comme instrument au service d'une certaine vision de la relation formation/emploi.

Deuxième partie	
Expérimentations en matière d'insertion sociale et professionnelle	123
Introduction	124
<i>Jean Bérard, Mathieu Valdenaire</i>	
Du revenu contractualisé d'autonomie à la garantie jeunes : les enseignements d'une expérimentation	133
<i>Romain Aeberhardt, Vera Chiodi, Bruno Crépon, Mathilde Gaini, Augustin Vicard</i>	
<p>Le revenu contractualisé d'autonomie (RCA), expérimenté dans 82 missions locales pendant deux ans, est un nouveau programme d'accompagnement de jeunes chômeurs peu ou pas diplômés. Il est proche du principal dispositif actuel, le CIVIS, mais s'en distingue par le versement d'une allocation mensuelle d'un montant de 250 euros. Le RCA a incité les jeunes à s'impliquer davantage dans leur accompagnement par la mission locale, mais sans impact positif sur leur niveau d'emploi au bout d'une ou deux années, ni sur leur niveau de formation ou leur effort de recherche d'emploi. L'article tire les enseignements de ces résultats pour le nouveau dispositif de « garantie jeunes » mis en place à partir de septembre 2013.</p>	
Les effets inattendus des aides au permis de conduire	149
<i>Yannick L'Horty</i>	
<p>Aider financièrement les jeunes en difficulté d'insertion à passer leur permis de conduire peut augmenter l'accès aux auto-écoles, la réussite au code, la réussite au permis et le fait de disposer d'un véhicule. L'effet est donc positif sur l'aptitude à la mobilité des jeunes. Pour autant, deux ans après l'entrée dans le dispositif d'aide que nous avons évalué, un jeune sur trois n'a pas acquis le code, plus d'un jeune sur deux n'a pas réussi à obtenir le permis de conduire et près de deux jeunes sur trois n'ont pas encore de véhicule.</p>	
Qualifications, bénévolat et accès à l'emploi des jeunes	
Que nous apprennent les <i>testings</i> ?	163
<i>Pascale Petit, Loïc du Parquet</i>	
<p>La méthode du <i>testing</i> peut être mobilisée utilement pour mesurer l'effet d'une caractéristique d'un candidat à l'emploi sur ses chances de succès. Cet article présente les enseignements de deux évaluations par <i>testing</i>, qui mettent en lumière des résultats originaux sur l'accès à l'emploi des jeunes. La première s'intéresse aux chances que procurent différents parcours types de la voie professionnelle proposés par l'Éducation nationale. La seconde examine l'effet dans une candidature de la mention d'activités bénévoles passées et des compétences transversales qui y ont été développées.</p>	

Les liens du possible

L'expérimentation d'un partenariat au service de la réinsertion de jeunes placés sous main de justice..... 183

Sylvie Châles-Courtine

Les problématiques de l'insertion, abondamment développées dans la littérature scientifique, sont régulièrement évoquées dans les médias pour souligner ou dénoncer les failles ou les échecs des systèmes de prises en charge. *A contrario*, les pratiques des acteurs en faveur de l'insertion, leurs engagements dans l'action, leurs stratégies pour atteindre et accomplir leurs missions sont plus souvent passés sous silence, ou en tous cas, peu ou insuffisamment capitalisés. Or c'est peut-être l'analyse des actions singulières et collectives, l'étude des démarches spécifiques comme celles des actions partenariales, le décryptage des savoir-faire et des savoir-être des praticiens, qui peuvent nous aider à saisir les réalités de l'accompagnement vers l'insertion, et nous renseigner plus sûrement sur la pertinence des actions engagées.

Réduire l'échec en licence

en améliorant la qualité des emplois étudiants 197

Jekatérina Dmitrijeva, Loïc du Parquet, Yannick L'Horty, Pascale Petit

Une plateforme de mise à disposition d'offres d'emploi à destination des étudiants de licence a été expérimentée à l'université du Maine entre 2010 et 2012. L'évaluation est réalisée sur la base d'un protocole avec assignation aléatoire de 468 étudiants. Ceux du groupe test ont eu accès plus fréquemment à une activité salariée à temps partiel. Ce surcroît d'activité salariée n'a toutefois pas eu l'effet négatif habituellement constaté sur la réussite universitaire. Améliorer la qualité des emplois exercés par les étudiants permet donc d'en atténuer les effets négatifs sur la réussite à l'Université. Les emplois de qualité correspondent ici à des emplois atypiques et flexibles compatibles avec les contraintes de la vie universitaire.

Postface 209

Marc Gurgand

Liste des principaux sigles et acronymes utilisés 214

Préface

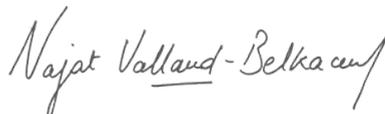
Depuis sa création, le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse a fait vivre trois idées novatrices.

La nécessité d'expérimenter pour concevoir les transformations des politiques de jeunesse, tout d'abord. Par ses appels à projets, il a donné la possibilité aux acteurs de terrain de proposer leurs idées dans un cadre laissant une large part à leur créativité, à leur volonté de s'associer, de transformer leurs pratiques et d'aller au-devant des jeunes.

La volonté d'évaluer ces innovations ensuite. L'association systématique entre un porteur de projet et une équipe d'évaluateurs a permis de mettre en œuvre des formes d'évaluations originales et ambitieuses. Elle a notamment rendu possible la conduite d'enquêtes de grande ampleur mobilisant des méthodes innovantes d'identification des effets des dispositifs expérimentés. Ces évaluations fournissent des données inédites aux acteurs des projets, à ceux qui les soutiennent et à ceux qui veulent s'en inspirer pour construire de nouveaux instruments d'action publique.

L'ambition, enfin, d'inscrire cette démarche expérimentale dans une dynamique partagée avec l'ensemble des ministères qui concourent aux politiques en faveur de la jeunesse. Les expérimentations ont mobilisé – entre autres – des collectivités territoriales, des acteurs de l'Éducation nationale, des universités, du réseau Information jeunesse, des missions locales, de nombreuses associations et des entreprises, mais aussi évidemment des jeunes eux-mêmes dans leur diversité : élèves, apprentis, étudiants, en insertion, à la recherche de solutions pour leurs projets de formation, de travail, de logement, de mobilité ou d'engagement.

Les résultats obtenus ont nourri la conception de réformes importantes, comme celle qui prévoit la mise en place d'une « Garantie jeunes » associant une aide financière et un accompagnement innovant pour inscrire des jeunes aujourd'hui sans solution dans une démarche de formation et d'insertion professionnelle. Plus que jamais, l'expérimentation et l'évaluation forment des outils indispensables pour construire les politiques publiques qui permettront à tous les jeunes de réussir leur parcours vers l'autonomie.



Najat Vallaud-Belkacem

*Ministre des droits des femmes, de la ville,
de la jeunesse et des sports*

QU'EST-CE QUE LE FEJ ?

Le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) a été créé pour financer des actions innovantes en faveur des jeunes, mises en œuvre à une échelle limitée et évaluées rigoureusement. Dès son lancement, chaque expérimentation associe une structure porteuse d'un projet à un évaluateur indépendant. L'objectif est ainsi de connaître les effets des projets et d'orienter les politiques publiques vers les dispositifs les plus efficaces. Pour ce faire, le FEJ recourt principalement à la procédure d'appels à projets. Ces projets sont sélectionnés par des jurys composés de personnalités qualifiées d'horizons divers (institutionnels, acteurs associatifs, chercheurs). Ils portent sur des thématiques centrales pour l'autonomie des jeunes : le décrochage scolaire et universitaire, l'insertion professionnelle, le logement, la santé, la mobilité, ou encore l'engagement.

Le FEJ a été créé par l'article 25 de la loi du 1^{er} décembre 2008 généralisant le revenu de solidarité active (RSA) et réformant les politiques d'insertion. La loi de finances rectificative du 29 décembre 2010 a étendu ses missions et élargi le public visé. Il prévoit que le FEJ a pour objet de favoriser « la réussite scolaire des élèves et d'améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de 25 ans ».

Le FEJ est administré par un conseil de gestion, présidé par le ministre chargé de la jeunesse, et dont le secrétariat est assuré par la Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA). Le conseil de gestion fixe les grandes orientations et les thématiques générales du Fonds et approuve toutes les décisions d'intervention du FEJ. Le décret du 21 novembre 2011 prévoit également qu'un conseil scientifique assiste le conseil de gestion en formulant notamment des recommandations sur l'orientation générale du fonds, sur les méthodes d'évaluation et sur les propositions de programmes expérimentaux.

Au total, plus de 576 projets d'une durée moyenne d'environ deux ans, ont été initiés, qui ont déjà touché plus de 500 000 jeunes.

Préambule

En rassemblant les résultats des évaluations de dix expérimentations portant sur les enjeux liés à la formation et à l'insertion professionnelle, ce livre ne prétend pas brosser un tableau d'ensemble des expérimentations soutenues par la Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative dans le cadre du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse. Il en montre cependant la richesse. Et illustre la fécondité de la démarche.

Les projets présentés sont très divers, tant par la nature que par l'ampleur des interventions mises en œuvre. Leur évaluation – systématique et d'un niveau d'exigence élevé, c'est une des originalités du dispositif dans le paysage des politiques publiques – a permis de croiser des approches différentes et complémentaires, mobilisant des méthodes quantitatives et qualitatives, parfois de concert. Leurs résultats enfin sont hétérogènes : parfois conformes aux attentes de leurs concepteurs, parfois décevants ou plus contrastés, permettant de repérer des registres d'action prometteurs ou de transformer la compréhension du diagnostic et des enjeux initialement posés par les rédacteurs des appels à projets et les expérimentateurs. C'est un point important : on apprend toujours lorsque l'on évalue, même lorsque les résultats sont négatifs.

L'ouvrage illustre par l'exemple la capacité de l'expérimentation à transformer l'action publique en matière de politique de jeunesse, en lien étroit avec les grandes priorités du Gouvernement. Les enseignements d'un programme d'information des parents des élèves en difficulté en 3^e montrent ainsi qu'une meilleure association des familles au processus d'orientation fait reculer les abandons de scolarité et les redoublements inutiles. De tels résultats sont essentiels pour renouveler notre approche de la communauté éducative et renforcer la place des parents dans le processus d'orientation de leurs enfants – idée qui reçoit aujourd'hui un accueil favorable au sein de l'Éducation nationale.

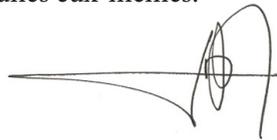
De même, les résultats des évaluations du travail mené sur des partenariats nouveaux, qu'ils concernent les acteurs de l'orientation ou ceux de la réinsertion des jeunes détenus, éclairent des enjeux qui sont au cœur des réformes qui construisent le Service public régionalisé de l'orientation

et qui structurent les liens entre les missions locales et les services pénitentiaires d'insertion et de probation.

L'expérimentation fait, pour toutes ces raisons, partie intégrante de la politique jeunesse de l'État, incarnée par le Comité interministériel de la jeunesse, qui réunit depuis 2013 et désormais chaque année l'ensemble des ministères pour orienter et transformer l'action publique en faveur des jeunes.

De nouveaux appels à projets permettent aujourd'hui de tester des innovations sur des enjeux centraux pour construire les politiques de jeunesse de demain : la capacité des jeunes à se déplacer, s'informer et s'orienter, à se former par des pratiques collaboratives, à se rassembler dans de nouveaux lieux d'échanges, à s'exprimer sous des formes renouvelées, à s'organiser pour s'engager et se faire entendre. Les évaluations permettront de comprendre ce qui, dans les actions expérimentées, fonctionne bien et ce qui doit être amélioré, réorienté ou simplement abandonné.

Chaque fois que cela est possible, la décision publique doit se fonder sur des résultats précis, incontestables et partagés. Le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse est, en matière de politiques de jeunesse, l'outil de cette administration *par la preuve*. Il est aussi déjà, en dépit de sa jeune existence, un vecteur de transformation des pratiques. L'expérimentation fait vivre en effet une relation étroite et largement inédite entre les évaluateurs et les porteurs de projet, entre la recherche et la conduite de l'action publique, entre le savant et le politique. C'est une démarche exigeante, parce qu'elle associe l'énergie et l'enthousiasme des acteurs de terrain à la rigueur des chercheurs qui observent, interrogent, mesurent et comparent. Mais cette exigence n'est autre que celle d'obtenir des résultats, crédibles parce qu'appuyés sur la situation et la parole des jeunes eux-mêmes.



Jean-Benoît Dujol

Délégué interministériel à la jeunesse

Directeur de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative

Introduction générale

Expérimenter : oui, mais comment ?

Jean Bérard,

responsable du pôle évaluation, FEJ, DJEPVA

Alexia Pretari,

chargée de la coordination et du suivi des évaluations, pôle évaluation, FEJ, DJEPVA

Mathieu Valdenaire,

ancien responsable du pôle évaluation, FEJ, DJEPVA

Mieux informer les parents sur le système d'orientation modifie-t-il les choix de leurs enfants ? Un soutien apporté aux jeunes dans le financement de leur permis de conduire améliore-t-il leurs chances de réussir l'examen et de trouver un emploi ? Dans quelle mesure un revenu minimal garanti favorise-t-il leur autonomie ainsi que leur insertion sociale et professionnelle ? Un accompagnement renforcé leur permet-il de mener à terme leur parcours en alternance ? Améliorer la qualité des emplois exercés par les étudiants pendant leur cursus permet-il de favoriser leur réussite à l'Université ?

La réponse à de telles questions présente un intérêt crucial pour des décideurs publics qui ont, pour construire des politiques d'éducation et d'insertion des jeunes, à arbitrer entre plusieurs choix d'affectation de leurs ressources. Pour atteindre un objectif donné, vaut-il mieux accorder un soutien financier direct aux jeunes, soutenir une association qui met en place une méthode d'intervention innovante, ou renforcer les moyens des agents publics ?

À y regarder de près pourtant, rares sont les preuves rigoureuses de l'efficacité relative de ces différents types d'action. Il est certes possible, par exemple, de suivre le devenir des jeunes accompagnés dans leur alternance

ou parrainés durant leur scolarité, mais quelles parts respectives tiennent cet accompagnement ou ce parrainage dans leurs réussites ou leurs échecs futurs ? Comment les distinguer de facteurs propres aux jeunes eux-mêmes, à leur environnement social, à la conjoncture économique ? Répondre de manière crédible à ces questions nécessite de recourir à des méthodes d'évaluation exigeantes.

La nécessité d'expérimenter vient de l'incertitude sur les effets des dispositifs. Dans de nombreux domaines d'intervention, l'impact des interventions publiques n'est en réalité pas connu précisément. C'est d'autant plus vrai pour les plus innovantes de ces politiques, par définition différentes de celles qui composent aujourd'hui le droit commun. Pour ces interventions aux effets incertains, la justification première d'une démarche d'expérimentation ambitieuse est de mesurer les effets des innovations proposées. Mais les expérimentations permettent également de tester les conditions de déploiement des innovations proposées : la faisabilité juridique est-elle assurée ? Les acteurs en place coopèrent-ils effectivement au nouveau dispositif, ou celui-ci rencontre-t-il des oppositions ? Le dispositif est-il aussi attractif que prévu pour les jeunes visés et les partenaires ? Avant de permettre de mesurer l'effet d'une action, l'expérimentation renseigne sur la faisabilité du changement dans l'action publique qu'elle promeut et la manière dont elle s'inscrit dans des pratiques professionnelles et des ensembles institutionnels existants.

La création, en 2009, du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) visait à apporter des réponses précises à ces questions. En mettant en place des dispositifs innovants à petite échelle et en recourant à une variété de méthodes d'évaluations quantitatives et qualitatives, il est en effet possible de déterminer leurs effets afin de répondre à des questions concrètes d'orientation des politiques publiques. En trois ans, plus de 550 projets ont été lancés, portant sur des questions aussi diverses que le décrochage scolaire, le logement, la santé, la mobilité, l'insertion professionnelle ou la réinsertion des jeunes détenus.

Les dispositifs expérimentés et évalués sont divers, de même que les résultats obtenus. Ces travaux possèdent cependant un trait commun : la volonté d'intégrer à l'élaboration des politiques publiques une logique de recherche scientifique, fondée sur des données et nourrie par des discussions critiques. Les expérimentations permettent ainsi de tester la mise en œuvre d'instruments de politique publique que l'on souhaite pouvoir mobiliser ensuite sur d'autres territoires. D'une manière générale,

la recherche d'instruments nouveaux est liée à « l'émergence d'enjeux de politique publique (environnement, urbain) ou la réorientation de plus anciens (sécurité, santé) [qui] ont suscité des questionnements nouveaux sur les manières de conduire les politiques publiques et initié de nombreuses réformes. » (Lascoumes, Simard, 2011.) Comme l'explique Philippe Bezes (2009), depuis plusieurs décennies, « la formalisation d'une interrogation réflexive sur l'État, sur sa rationalité, ses fonctionnements et son organisation, la croissance de politiques publiques destinées à prendre en charge les dysfonctionnements administratifs et la forte publicité accordée à ces programmes ont acquis une importance inédite ». Appliqués aux politiques en direction de la jeunesse, ces questionnements ont abouti à la recherche de nouveaux instruments par le recours à l'expérimentation. Les expérimentations menées dans le cadre du FEJ combinent deux traits : un cadre d'émergence des expérimentations pensé spécifiquement pour permettre la mesure des effets de dispositifs innovants et, pour ce faire, une place prépondérante accordée à l'évaluation des projets.

Les acteurs de cette institution, qui sont les auteurs de cette introduction, ne sont sans doute pas les mieux placés pour la décrire. Ainsi, les éléments qui suivent forment moins une description empirique complète qu'une réflexion visant à dégager, à partir de l'ensemble divers de ce qui a été réalisé, les grands traits d'un modèle de ce que peut être un instrument d'expérimentation et d'évaluation d'innovations en matière de politiques publiques. Il s'agit, au-delà de l'expérience singulière du FEJ, d'ouvrir la réflexion sur les conditions dans lesquelles l'expérimentation des politiques publiques peut être féconde à la fois pour tester des innovations, connaître leurs effets, éclairer plus largement le parcours de leurs bénéficiaires et finalement concourir à la transformation des politiques publiques elles-mêmes.

Les sens de l'expérimentation

L'action du FEJ s'inscrit dans deux formes qui connaissent chacune une extension croissante dans le champ des politiques publiques : l'appel à projets et l'évaluation des dispositifs.

APPELS À PROJETS ET INITIATIVE DES ACTEURS DE TERRAIN

Deux logiques d'émergence des expérimentations peuvent être distinguées, qui cohabitent au sein du FEJ. La première, chronologiquement

et quantitativement, repose avant tout sur l'initiative locale des acteurs. Le rôle de l'État est, dans cette conception, de définir des thématiques d'expérimentation et d'orienter les réponses vers des formes d'action particulières. L'agenda d'expérimentation initial du FEJ a ainsi été fixé en 2009 par le *Livre vert* de la commission sur la politique de la jeunesse, issu d'une vaste concertation impliquant l'ensemble des parties prenantes des politiques concernées. L'initiative des formes concrètes que prennent finalement les dispositifs expérimentaux revient ensuite aux acteurs des dispositifs eux-mêmes, qui précisent les modalités d'action envisagées dans leur réponse aux appels à projets rédigés par l'administration et portent ensuite les projets retenus. La sélection est opérée par des jurys qui rassemblent praticiens et universitaires spécialistes des domaines en jeu. Ce modèle est celui d'une grande majorité des projets soutenus par le FEJ.

La seconde conception renvoie à une initiative plus centralisée : l'État définit un cahier des charges précis de l'expérimentation, les acteurs locaux étant appelés à y répondre *via* un appel à candidatures. Il s'agit alors pour ceux-ci de mettre en œuvre un dispositif dont les modalités d'action ont été conçues au niveau central. C'est par exemple le cas de l'expérimentation d'un revenu contractualisé d'autonomie (RCA) auprès de jeunes accueillis par les missions locales, lancée au printemps 2011, et qui implique le versement d'une allocation garantissant un revenu mensuel de 250 euros à cinq mille jeunes, dans le cadre d'un accompagnement vers l'emploi par les missions locales.

Financer des projets n'est pas, ou plus, une activité très spécifique. Le Centre d'analyse stratégique¹ a ainsi analysé dans une note de décembre 2011 le recours à l'appel à projets comme une modalité d'action publique « intermédiaire entre l'appel d'offres et la subvention » (Guézennec, 2011). Dans le cas d'un appel d'offres, l'État délègue une tâche qu'il définit précisément. Dans le cas de la subvention, il soutient un acteur qui détermine largement le contenu de son action. L'appel à projets permet au commanditaire de déterminer des axes d'action tout en laissant aux répondants le soin de décliner les formes de leur mise en œuvre. Les appels à projets ainsi conçus ont pour finalité de rendre l'État capable de soutenir une politique sur une question tout en reconnaissant une latitude aux acteurs pour adapter les solutions proposées au contexte local. Ces soutiens s'inscrivent dans des temporalités différentes, mais ont en commun leur durée limitée, qui

1. Devenu Commissariat général à la stratégie et à la prospective en avril 2013.

force les acteurs à un renouvellement des démarches et des actions leur permettant de prendre place dans les axes définis par les commanditaires. Pour cette raison, si chaque appel à projets est spécifique, par ses axes, son financement, son calendrier, le recours à cette technique peut devenir une forme pérenne de l'action publique.

Ce mélange de contrainte et de souplesse est sans doute un facteur du succès de la formule. Mais une telle définition du recours à l'appel à projets passe cependant à côté du sens de l'expérimentation sociale. Il est évident que, dans certains cas, le FEJ a été perçu comme un financeur « ordinaire » pour des structures habituées à la recherche de soutiens à différentes échelles – collectivités territoriales, État, Europe. Des appels à projets d'expérimentation sociale ne forment cependant pas une manière pérenne de définir le mode de relation entre le commanditaire et les répondants, mais une façon temporaire de préfigurer des transformations de l'action publique. En ce sens, ce n'est pas tant la technique de l'appel à projets qui est déterminante que le sens qui lui est donné par ses commanditaires.

Le modèle d'action publique porté par l'expérimentation s'inscrit ainsi dans une séquence plus large : la mise à l'agenda d'un enjeu d'action publique s'accompagne du constat d'une incertitude quant au contenu et aux effets de l'intervention proposée, nécessitant le recours à l'expérimentation. Une fois les résultats obtenus, cela permet de nourrir la définition d'une action déployée à une plus large échelle.

L'ÉVALUATION DES EFFETS RÉELS DES INNOVATIONS INTRODUITES

La seconde caractéristique centrale du FEJ est ainsi d'être le commanditaire d'évaluations. Chaque projet fait en effet l'objet d'une évaluation par une équipe externe, soit dédiée au seul projet, soit commune à un ensemble de projets partageant des objectifs et des modalités d'action. Quelles que soient les méthodes mobilisées, l'évaluation est pensée en amont de la sélection du projet, selon deux modalités possibles. Dans le cadre des appels à projets, d'une part, les porteurs de projet sont appelés à présenter une candidature conjointe avec une équipe d'évaluation, autour d'un protocole adapté au projet et conçu en commun. La qualité et la crédibilité du protocole d'évaluation proposé constituent des critères centraux de sélection des expérimentations. Si la procédure a pu varier au gré des appels à projets, l'évaluation a, dans plusieurs cas, constitué le critère final de sélection des expérimentations. Dans le cadre d'expérimentations dont les modalités d'action ont été conçues au niveau central, d'autre part, les principaux

éléments du protocole d'évaluation sont élaborés par l'administration, l'évaluateur étant ensuite sélectionné *via* une procédure d'appel d'offres. C'est le cas de l'évaluation de l'expérimentation d'un revenu contractualisé d'autonomie, ou de celle de l'expérimentation d'un dispositif d'aide à l'obtention du permis de conduire, pour laquelle cinquante-huit projets locaux différents, mais partageant des caractéristiques communes, ont été évalués selon la même méthodologie.

De manière schématique, deux conditions sont recherchées pour que les résultats issus de ces évaluations soient fondés et crédibles. Tout d'abord, les équipes chargées des évaluations doivent maîtriser les méthodes d'évaluation, que celles-ci reposent sur une mesure chiffrée des impacts du projet (que permettent les méthodes quantitatives), ou sur des méthodes qualitatives s'appuyant sur l'observation et les entretiens avec les acteurs et les bénéficiaires des projets. Aucune de ces méthodes ne s'improvise, et leur mise en œuvre concrète demande des compétences et une expérience certaines. Ces exigences méthodologiques élevées justifient le recours à des équipes d'évaluation spécialisées, possédant des compétences académiques avérées, ainsi que le fait d'inscrire la qualité de l'évaluation au nombre des critères de sélection.

Une fois désignées, les équipes chargées de l'évaluation doivent pouvoir conserver une indépendance de jugement. C'est la raison pour laquelle les évaluations sont, dans le cadre du FEJ, financées à 100 % par le Fonds et confiées à des équipes indépendantes des porteurs de projet. Au final, plus de 170 équipes différentes auront évalué des projets soutenus par le FEJ. Une courte majorité de ces équipes est formée par des acteurs universitaires, le reste des évaluateurs étant des cabinets privés².

Moins encore sans doute que l'appel à projets, la commande d'évaluation au sens large ne rend pas le FEJ singulier. Pour ne citer qu'elle, la « modernisation de l'action publique » (MAP), qui concerne un spectre extrêmement large d'actions de l'État, s'appuie sur un recours systématique à des évaluations des politiques concernées et aboutit à une production imposante de rapports évaluatifs. Malgré une diversité de méthodes et d'acteurs, les évaluations de politiques publiques déjà en action sont constituées, selon

2. La frontière entre ces deux catégories est toutefois difficile à établir, certains universitaires intervenant au sein de cabinets privés, et certaines équipes de recherche étant hébergées par des fondations de droit privé.

des dosages divers, de la collecte d'informations financières sur les dispositifs à évaluer, d'une revue de la littérature administrative et académique concernant la thématique de leur action, des auditions avec les acteurs principaux de leur mise en œuvre, des visites sur les terrains de mise en œuvre et des éléments sur des politiques comparables menées dans d'autres pays. Or, si de telles démarches apportent évidemment des éléments précieux, elles permettent rarement de parvenir à une détermination de l'impact de l'ensemble complexe constitué par les politiques évaluées.

Les travaux soutenus par le FEJ empruntent, pour tout ou partie, à des formes d'enquête partagées dans le champ de l'évaluation des politiques publiques en général et des projets en particulier. La spécificité d'un instrument d'expérimentation par rapport à ces travaux est cependant liée à la volonté de mesurer précisément l'effet des dispositifs expérimentés. Pour ce faire, les évaluations mobilisent les méthodes récemment définies par les chercheurs pour remédier aux difficultés à déterminer *a posteriori* l'effet de politiques publiques. Ces méthodes nécessitent des enquêtes de grande ampleur qui ont un coût important, mais fournissent des données inédites.

La mise en œuvre de ces méthodes et enquêtes entraîne des contraintes importantes, ce qui implique que le protocole d'évaluation soit défini en même temps que le mode opératoire du projet lui-même. Par exemple, une collecte de données auprès d'élèves peut entraîner la banalisation d'une demi-journée dans un établissement scolaire pour administrer un questionnaire, ou pour organiser une séance d'entretiens collectifs approfondis. Plus spécifiquement, l'évaluation nécessite parfois le tirage au sort des bénéficiaires pour la constitution d'un groupe témoin. De tels protocoles ne peuvent intervenir que si porteurs et évaluateurs trouvent un accord, en amont du lancement, pour suivre des règles de fonctionnement précises. Le commanditaire de l'expérimentation doit être le facilitateur d'une discussion et d'une négociation entre porteur et évaluateur du projet, permettant que les actions soient mises en œuvre dans des conditions qui en autorisent la mesure des effets. Il vise ainsi à concilier, pour reprendre les termes de la note du Conseil d'analyse économique (2013) sur l'évaluation des politiques publiques, expertise technique et expertise administrative : « Si l'expertise technique est indispensable pour déjouer les pièges de l'évaluation [...], on ne saurait se passer de l'expertise administrative sur la mise en œuvre concrète des politiques et le fonctionnement des établissements publics ou administrations qui les gèrent. [...] Ces deux types d'expertises – technique et administrative – doivent

collaborer non seulement au cours de la phase d'évaluation proprement dite, mais également et surtout en amont, si possible avant la mise en œuvre de la politique évaluée.»

Ces contraintes ne sont acceptables par les acteurs que si les résultats de l'évaluation permettent de répondre à une question de politique publique dans une optique de préfiguration de réforme.

La diversité des méthodes et des résultats d'évaluation

Les évaluations réalisées dans le cadre du FEJ mobilisent deux grands types de méthodes, recourant à des outils de collecte de données différents mais complémentaires.

Les évaluations d'impact quantitatives visent à identifier la plus-value d'un projet, relativement au droit commun, et à en fournir une mesure chiffrée. Elles reposent sur l'observation, *via* des enquêtes statistiques, du devenir d'un nombre important de bénéficiaires et de non-bénéficiaires. Le groupe de non-bénéficiaires observé (groupe « témoin ») doit être identique au groupe de bénéficiaires pour que la comparaison soit valide et pour que l'effet mesuré *in fine* ne soit pas dû à des effets de composition des deux groupes d'individus comparés. Il vise à établir un « contrefactuel », en donnant la meilleure mesure possible de ce que seraient devenus les bénéficiaires s'ils n'avaient pas bénéficié du dispositif. Plusieurs méthodes permettent d'en donner une estimation, la détermination par tirage au sort des bénéficiaires et des non-bénéficiaires d'un projet permettant dans la plupart des cas de donner cette meilleure mesure possible³.

Le tirage au sort assure en effet que les caractéristiques des jeunes composant les deux groupes ainsi formés sont en moyenne les mêmes. Cela peut être vérifié à l'aide des données collectées au moment où les jeunes se portent candidats pour bénéficier du dispositif. Mais l'intérêt majeur du tirage au sort réside dans le fait qu'il assure que ces jeunes sont également

3. Pour plus de détails sur la notion de contrefactuel dans les évaluations d'impact quantitatives, sur les vertus du tirage au sort en la matière et sur les autres méthodes quantitatives existantes, voir Gertler *et al.*, 2011. Pour une présentation plus synthétique et non technique de l'intérêt de ces méthodes, voir L'Horty, Petit, 2011 ; Zamora, 2011.

similaires dans des dimensions non observables statistiquement : il n'y a aucune raison pour que les non-bénéficiaires, tirés au sort parmi la même population que les bénéficiaires, présentent en moyenne une quelconque différence avec ces derniers. Ces caractéristiques non observées statistiquement sont tout sauf anecdotiques : elles expliquent souvent pour une large part la trajectoire suivie par les jeunes. Les personnes chargées d'orienter les jeunes vers les dispositifs ont, eux, accès à une partie de ces informations, par la connaissance qu'ils accumulent à leur contact. Un conseiller de mission locale, par exemple, est capable d'estimer le degré de motivation d'un jeune et de l'orienter en fonction vers un dispositif ou une formation. C'est précisément le travail des acteurs des politiques publiques que d'orienter vers les dispositifs existants les jeunes perçus comme en ayant le plus besoin, ou étant le plus à même d'en bénéficier : dans la majorité des cas, les bénéficiaires des dispositifs seront donc – en moyenne – différents des autres jeunes. Cela constitue toutefois un problème central pour l'évaluation : comparer le devenir des bénéficiaires à celui d'autres jeunes, non orientés vers le bénéfice ou l'ayant refusé, revient à confondre l'effet propre du dispositif et celui des différences initiales entre les deux catégories de jeunes. Pour répondre à ce problème, la tentation est grande de mobiliser un groupe témoin composé de jeunes possédant des caractéristiques observables similaires. Mais cette condition n'est pas suffisante, car la fréquentation d'un dispositif ou d'une formation est généralement liée également à des différences non observables statistiquement. C'est à ce second problème qu'entendent répondre les évaluations fondées sur le tirage au sort des bénéficiaires.

La mise en œuvre de ce principe implique fréquemment le recours à un tirage au sort individuel parmi les jeunes orientés par les professionnels vers le projet et qui se sont portés volontaires une fois informés de l'ensemble du protocole expérimental (on parle dans ce cas de « consentement éclairé »). C'est par exemple le cas dans l'expérimentation d'une aide au permis de conduire évoquée plus haut⁴. Mais d'autres modalités de tirage au sort existent, comme dans le cas de l'expérimentation d'une information à destination des parents portant sur l'orientation des élèves en fin de classe de troisième (voir l'article « Aspirations scolaires et lutte contre le

4. Il arrive que, une fois tirés au sort les jeunes auxquels le projet est effectivement proposé, certains refusent finalement d'y participer. Il est important qu'ils restent dans le protocole d'enquête ; les données collectées sur leur trajectoire sont en effet indispensables pour identifier l'effet propre du dispositif.

décrochage»), où ce sont les classes dont les parents d'élèves seraient visés par ces séances d'information qui ont été tirées au sort. Dans ce cas, il est nécessaire que le nombre de classes tirées au sort soit important pour que l'estimation possède une précision statistique suffisante.

La nature du projet expérimental conditionne en partie les méthodes d'évaluation mobilisées : comme le rappelle le conseil scientifique du FEJ dans son rapport pour 2009-2010, le choix des méthodes adéquates dépend de la nature du dispositif expérimenté, de sa formalisation et de sa dimension. Ces méthodes ne répondent pas aux mêmes questions et ainsi ne produisent pas les mêmes enseignements pour les décideurs publics. Les évaluations qualitatives visent à comprendre le processus de développement du projet et les mécanismes de changement opérant chez les professionnels et les jeunes. Elles reposent sur la mobilisation des outils d'enquêtes sociologiques (observations, entretiens individuels ou collectifs, questionnaires) et permettent une compréhension fine de l'espace social et des enjeux relatifs à l'élaboration d'une politique sociale.

Par exemple, le déploiement d'un nouveau projet ne se fait pas toujours sans difficulté (juridique, administrative...). Dans ce cas, la phase d'expérimentation est une phase de prospection, aboutissant à la formalisation du projet et à sa faisabilité, et pour laquelle une mesure d'impact quantitative ne peut être produite. Celle-ci nécessite en effet de déterminer précisément des périodes durant lesquelles un volume suffisant de bénéficiaires entre dans un dispositif. Dans le cadre d'une expérimentation d'un tiers payant généralisé, portée par un centre communal d'action sociale⁵ et visant à identifier l'effet propre de ce projet sur le recours aux soins chez les jeunes de 16 à 25 ans, seuls seize jeunes ont fait une demande d'information. Le comité de pilotage a ainsi décidé de mettre fin à l'expérimentation, le nombre trop faible d'inclusions ne permettant pas de conclure sur la pertinence ou non du tiers payant sur le recours aux soins.

À l'inverse, une évaluation qualitative permet de mieux appréhender la façon dont ces difficultés sont dépassées et dont les professionnels, l'environnement (le voisinage par exemple) ou les jeunes eux-mêmes s'approprient le changement lié à ce nouveau projet.

5. Le Duff F., « Accès santé jeunes », rapport final d'évaluation, AP2-058, 2012 (consultable sur www.experimentation.jeunes.gouv.fr/spip.php?page=jg_article&id_article=763).

Au-delà de la question du volume de bénéficiaires, il est nécessaire que le projet mobilise un registre d'actions correspondant à un levier de changement précis (créer un poste de médiateur social, faciliter l'accès à une consultation de médecine générale, mettre en place un nouvel outil de valorisation des compétences...) et que la mise en œuvre du dispositif soit relativement homogène, afin que les résultats constatés puissent être reliés de manière claire aux actions réalisées. Ainsi, l'expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre » en lycées professionnels et lycées généraux et technologiques a pris des formes très diverses : création de mini-entreprises, jeux sérieux, sessions de formation des enseignants. Mettre en place une évaluation d'impact quantitative sur un tel dispositif présentait le risque de mesurer un effet difficilement interprétable : si un impact des projets avait été globalement observé, à quelle action en particulier le rattacher ? Cette question ne peut trouver de réponse crédible si les formes d'action qui ont été mobilisées sont trop différentes d'une structure à l'autre ou d'un territoire à l'autre. Ainsi la mise en place d'un livret de compétences dans l'enseignement secondaire a consisté en la mise à disposition d'un même outil justifiant, lors de la définition du protocole, la mobilisation d'une évaluation d'impact quantitative. Mais l'hétérogénéité des actions liée à une appropriation très différente de l'outil par les établissements limite l'interprétation des résultats.

Compte tenu des limites des évaluations quantitatives réalisées après coup, une spécificité du FEJ tient au fait d'avoir mis en avant les évaluations reposant sur l'assignation aléatoire des bénéficiaires. Mais ces méthodes n'étaient pas adaptées à l'ensemble des projets et toutes les équipes d'évaluation ne sont pas à même de les réaliser.

Dans tous les cas, comme dans n'importe quelle recherche, la validité de l'évaluation repose sur la qualité et la complémentarité des données collectées. Un entretien superficiel avec un jeune proche des porteurs du projet, et dont le contact a été pris par le porteur de projet lui-même pour réaliser l'entretien, ne donne pas les mêmes informations qu'un entretien approfondi qui est l'aboutissement d'une prise de contact progressive, donnant lieu à une série d'entretiens informels entre un jeune éloigné de l'institution et un évaluateur extérieur à cette institution. De même, une enquête statistique n'est valide que si elle s'appuie sur des échantillons de taille importante et que les enquêtes de suivi réalisées reposent sur les mêmes échantillons. Dans le cadre des évaluations d'impact quantitatives, la validité de l'évaluation se fonde également sur la comparabilité du groupe de bénéficiaires et du groupe de non-bénéficiaires observés.

Outre l'assurance par le tirage au sort de leur similitude initiale, il est indispensable de disposer des mêmes informations sur ces deux groupes⁶ : les taux de réponse aux enquêtes de suivi et enquêtes finales doivent non seulement être élevés, mais équilibrés entre les deux groupes.

La complémentarité des données mobilisées est également essentielle, car la mesure de l'impact sur les trajectoires des bénéficiaires n'est complète que si l'action est clairement identifiée. À ce titre, les données recueillies sur le projet lui-même et sur les actions préexistantes en l'absence du dispositif, qu'elles soient de nature qualitative ou quantitative, sont indispensables. Elles permettent d'identifier la nature du dispositif expérimenté lui-même, relativement au droit commun. Par exemple, pour favoriser l'accès au logement des jeunes en insertion⁷, un projet déployé dans les structures d'aide au logement et les missions locales a consisté en un renforcement de l'accompagnement dispensé par les professionnels en la matière. Aucun effet n'a pu être mesuré et l'évaluation d'impact conclut que, l'aide au logement existant déjà dans les structures locales et le cahier des charges national de l'action expérimentée étant peu précis, aucun changement de pratique n'a pu prendre place entre l'accompagnement délivré au groupe de bénéficiaires et celui délivré au groupe de non-bénéficiaires. Dans le cadre d'un dispositif de soutien scolaire en cours préparatoire après la classe⁸, interpréter les résultats obtenus nécessite de documenter à la fois la nature du soutien scolaire délivré dans le cadre du projet et les actions préexistantes, qui demeurent celles dont bénéficie le groupe de jeunes non bénéficiaires. La mise en place d'un tel dispositif ne conduit pas à un accroissement du soutien scolaire à disposition, mais à une substitution partielle d'un soutien scolaire délivré par un acteur à un autre.

6. Il faut également souligner qu'il est nécessaire que le groupe témoin ne fasse pas l'objet d'un traitement particulier (par exemple d'un accès préférentiel à d'autres dispositifs) que les acteurs de l'expérimentation sont parfois tentés d'accorder aux jeunes n'ayant pu accéder au dispositif expérimental suite au tirage au sort.

7. Alberola E., Capron A., Gilles L., Gris C., Jauneau P., Tith F., « AgiLoJe », rapport final d'évaluation, AP1-269, 2012 (consultable sur www.experimentation.jeunes.gouv.fr/spip.php?page=jg_article&id_article=426).

8. Bouguen A., Goux D., Gurgand M., Maurin E., « Évaluation d'impact du dispositif Coup de Pouce Clé », rapport final d'évaluation, projet hors appel à projets n° 2, 2013 (consultable sur www.experimentation.jeunes.gouv.fr/604-soutien-au-dispositif-coup-de-pouce-cle-et-evaluation.html).

De même, dans une démarche exclusivement qualitative, une présence prolongée de l'évaluateur sur le terrain permet de restituer la diversité des points de vue des jeunes bénéficiaires et de ne pas déséquilibrer le rapport entre la parole de l'institution, des professionnels de l'action sociale et des jeunes. Nombre de rapports d'évaluation, en particulier portant sur des projets visant les jeunes les plus en difficulté, rapportent leurs problèmes pour suivre ceux-ci dans la durée.

Les évaluations du FEJ s'inscrivent de ce point de vue dans une démarche plus large de développement des méthodes d'identification quantitative d'effets dans le champ de l'évaluation, particulièrement autour des débats sur l'efficacité de l'aide au développement et sur la capacité des différents programmes de développement financés à réduire la pauvreté et augmenter à terme la croissance économique. L'intérêt grandissant pour la question de la mesure des effets et pour les méthodes permettant une telle mesure a donné lieu à des pratiques de qualité diverse et à une amélioration de ces pratiques au cours du temps (voir par exemple Independent Evaluation Group, 2012).

Des dispositifs expérimentaux aux instruments d'action publique

Les évaluations n'ont pas vocation à produire des enseignements utiles aux seuls acteurs de l'expérimentation. Au contraire, à travers l'expérimentation, c'est un instrument de politique publique susceptible d'être mobilisé dans d'autres contextes que l'on cherche à évaluer. L'expérimentation d'aides au permis de conduire, par exemple, ne cherchait pas à mesurer l'efficacité d'une association ou d'une auto-école en particulier. En recourant à l'expérimentation, c'est la pertinence d'un dispositif d'aide financière au permis que l'on cherche à estimer de manière générale par rapport à d'autres instruments visant à atteindre les mêmes objectifs.

Lorsque l'expérimentation a produit des résultats probants, et particulièrement des résultats chiffrés sur l'impact des projets, la question de la reproduction des effets, en cas de transposition, voire de généralisation, est donc centrale. Cette question, dite de la « validité externe » des résultats d'expérimentation, fait débat dans la communauté scientifique, en particulier dans le domaine de l'économie du développement où ces méthodes ont connu une progression spectaculaire (voir par exemple Rodrik, 2008 ; Deaton, 2010). Trois aspects au moins de cette question doivent être traités. Une première interrogation tient au caractère représentatif des individus

et des territoires sur lesquels porte l'expérimentation : constituent-ils une bonne approximation des populations ou des territoires sur lesquels on voudrait appliquer (par un essaimage du dispositif, voire une généralisation) l'instrument de politique publique expérimenté ? Ensuite, les individus prenant part à l'expérimentation, acteurs comme bénéficiaires ou membres d'un groupe témoin, sont conscients de leur participation à une expérimentation, ce qui peut influencer sur leur comportement : cet aspect peut-il expliquer les résultats constatés ? Enfin, le changement d'échelle peut induire des effets, dits d'équilibre général, qui ne peuvent être constatés dans le cadre expérimental. Par exemple, dans un contexte d'offres d'emploi rares, l'accompagnement intensif des demandeurs d'emploi peut être efficace lorsqu'il concerne un petit groupe d'individus, mais l'être moins s'il est généralisé à l'ensemble de la population. Ce type de phénomène affecte-t-il les résultats obtenus ?

Ces questions n'acceptent pas de réponse générale, valable quel que soit le contexte d'expérimentation. Au contraire, la validité externe des résultats doit être discutée au cas par cas lorsque l'on veut mobiliser l'évaluation pour prédire les effets de l'instrument de politique publique expérimenté dans un autre contexte ou à une plus large échelle⁹. Pour ne prendre qu'un exemple, dans le cas d'un dispositif facile à reproduire d'information des parents sur l'orientation, rien ne permet de penser *a priori* que les effets sur les vœux émis par les élèves seront différents si son usage est étendu à l'ensemble des collèges. Mais il est moins certain que le système scolaire puisse facilement gérer les transformations des vœux d'orientation formulés en fournissant le nombre de places adéquat dans les filières demandées. L'extension du dispositif supposerait alors une adaptation de l'offre dans ces différentes filières si l'on souhaite voir se produire à plus large échelle les effets constatés dans le cadre expérimental.

Comme l'explique la note du Conseil d'analyse économique sur l'évaluation des politiques publiques (2013), « l'expérimentation n'entame en rien le fait qu'il faudra *a posteriori* évaluer précisément la réforme dans sa globalité. Au contraire, l'expérimentation préalable peut être propice à la construction d'un protocole afin d'évaluer ultérieurement les politiques ».

9. Une méta-analyse portant sur la façon dont la question de la validité externe est traitée dans les évaluations d'impact quantitative est en cours de réalisation (consultable sur <http://blogs.worldbank.org/impac-tevaluations/what-isn-t-reported-impact-evaluations>).

Contributions à la connaissance et à la transformation de l'action publique

Les résultats produits par les évaluations forment ainsi, parmi de nombreux autres, des ressources pour la connaissance des politiques publiques et leur transformation. Dans un grand nombre de cas, les méthodes déployées dans le cadre des expérimentations auront permis une connaissance précise des effets des interventions soutenues, qui serait restée inaccessible dans le cadre habituel de l'évaluation des politiques publiques. Pour ne prendre qu'un exemple, alors que de très nombreux acteurs (État, conseils régionaux, conseils généraux, communes) financent à des titres divers des aides au passage du permis de conduire, aucune évaluation rigoureuse de leurs effets n'avait jusqu'ici été menée à bien. L'expérimentation 10 000 permis pour réussir – dont les résultats sont présentés dans cet ouvrage – permet à l'ensemble de ces acteurs de disposer d'une mesure de l'impact de ce type de dispositif, qui est un outil central pour fonder leurs décisions en la matière.

Cette connaissance porte principalement sur les innovations soutenues. Mais, en plaçant les actions menées dans le cadre large des recherches concernant différents aspects et secteurs de l'action de l'État, des collectivités territoriales, des associations, les évaluations contribuent à la compréhension plus générale des ressorts et des effets de l'action publique. Le travail d'évaluation est orienté dans le sens de la résolution de problèmes tels qu'ils sont formulés par les acteurs de l'action publique. Mais cela ne signifie pas nécessairement que le savoir que les évaluations produisent s'y résume. L'intérêt des évaluations menées dans le cadre du FEJ est qu'elles ne prennent pas pour objet principal les enjeux internes à l'administration et aux différents acteurs sur la définition de leurs pratiques, mais bien l'effet de ces pratiques sur les jeunes bénéficiaires. Elles mobilisent et discutent centralement les travaux thématiques qui répondent aux exigences de ces champs d'étude (économie de l'éducation, sociologie de l'insertion...) plus qu'au cadre d'analyse de l'action publique pour elle-même. Le travail des évaluateurs est en ce sens bien moins une reprise des objectifs de ces politiques qu'une analyse de leurs effets, qui déçoit parfois les attentes des initiateurs. L'évaluation d'expérimentations a peu à voir avec les logiques de gestion par les objectifs et indicateurs : elle vise à faire entrer dans le débat sur l'orientation des politiques publiques des données produites selon les règles des communautés scientifiques concernées.

Les expérimentations sont souvent associées à un porteur de projet, une personnalité charismatique ayant permis de transformer une action locale en dispositif ayant vocation à être soutenu et reproduit. Elles sont parfois directement pensées, développées puis reprises par une administration d'État. Mais elles reposent plus fondamentalement sur une ouverture du champ de l'action publique à des acteurs divers (État, région, département, commune, universités, écoles, associations). Cette ouverture éclaire les modes de production des innovations de politiques publiques : portées par des acteurs locaux, saisissant des occasions de financement nationales ou européennes pour acquérir une dimension plus importante, reprises par d'autres territoires de même échelle ou passant à une échelle supérieure. De ce point de vue, les expérimentations forment un observatoire privilégié de l'action publique en cours de construction. C'est un élément qui plaide pour la mise en place conjointe de méthodes d'évaluations diverses : si des méthodes quantitatives permettent de mesurer un impact, des enquêtes visant à comprendre le fonctionnement des dispositifs étudiés, leur inscription dans un ensemble territorial parfois concurrentiel et dans une histoire de durée variable, sont essentielles à la compréhension de l'action publique.

Les résultats des expérimentations peuvent être utilisés selon plusieurs modèles. De manière horizontale, ils peuvent faire l'objet d'échanges entre des acteurs de même niveau que ceux qui ont porté l'expérimentation. Le FEJ a ainsi organisé des ateliers pour permettre aux différents expérimentateurs travaillant sur un sujet commun d'échanger sur leurs pratiques. De manière plus verticale, ils peuvent transiter vers des espaces de réflexion (commissions, groupes de travail) ayant en charge la détermination d'orientations de politiques nationales. C'est par exemple, en matière d'insertion des jeunes, le cas du revenu contractualisé d'autonomie (RCA), expérimentation dont les conclusions ont constitué l'un des constats centraux pour envisager, dans le cadre d'un groupe de travail national, les formes à donner à la « garantie jeunes » mise en place en octobre 2013.

Quelles que soient leurs modalités, ces transitions ne se font pas sans un travail approfondi qui relie les recherches menées dans le cadre des évaluations au travail des décideurs publics eux-mêmes. L'évaluation d'expérimentations sociales est conçue pour constituer un outil d'aide à la décision fondé sur l'expérience, et non sur la seule intuition. Il présente ainsi l'intérêt de fournir à la fois une évaluation précise des effets du dispositif envisagé et un modèle d'action transférable. Mais, comme toute recherche qui confronte l'action publique à ses effets réels, et donc aux

limites de ses forces et à des contraintes qui lui échappent, les évaluations sont parfois difficiles à recevoir.

Pour favoriser cette réception, l'ensemble des rapports d'évaluation remis au FEJ est rendu public *via* le site Internet du FEJ. Cette condition est centrale afin d'éviter tout biais de publication et de ne pas susciter chez les évaluateurs une autocensure qui nuirait à l'objectivité des résultats. Des synthèses thématiques visant à esquisser les premiers enseignements des évaluations ont par ailleurs été rédigées, tentant de donner une vision globale de ces résultats parfois contradictoires, de nature et d'importance inégales. Ces synthèses ont fait l'objet de présentations dans des cadres divers : réunions ministérielles, ateliers d'échanges entre chercheurs, acteurs de terrain et institutionnels, en précisant toujours que leur finalité était de faire transiter les résultats vers ceux qui, dans leur pratique, pourraient en faire usage. Il a également semblé nécessaire de rassembler dans un volume une sélection d'évaluations donnant à voir quels types de résultats sont produits dans le cadre des expérimentations et quels usages peuvent en être faits. C'est le sens de cet ouvrage¹⁰.

10. La sélection des expérimentations représentées a reposé sur une volonté d'équilibre entre différentes disciplines et méthodes d'enquête. Les thématiques présentes ne couvrent pas l'ensemble des expérimentations : ce volume rassemble des travaux menés d'une part sur les enjeux liés à la scolarité et à la formation, et, d'autre part, sur les enjeux liés à l'insertion professionnelle des jeunes. Il ne présente donc pas les expérimentations en matière de santé, de logement ou d'engagement des jeunes, dont le calendrier de réalisation était plus tardif.

BIBLIOGRAPHIE

- Bezes P., « Les rationalités politiques dans la réforme de l'État : le cas de la v^e République », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 56-4 bis, 2009, pp. 54-74.
- Conseil d'analyse économique, « Évaluation des politiques publiques », *Les notes du Conseil d'analyse économique*, n° 1, février 2013.
- Conseil scientifique du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, « Guide méthodologique pour l'évaluation des expérimentations sociales à l'intention des porteurs de projets », 2009 (consultable sur www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/guide-pour-l-evaluation-des-experimentations.pdf).
- Conseil scientifique du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, « Rapport pour la période mai 2009-décembre 2010 », 2011.
- Deaton A., « Instruments, Randomization, and Learning about Development », *Journal of Economic Literature*, n° 2, vol. XLVIII, 2010, pp. 424-455.
- Gertler P., Martinez S., Premand P., Rawlings L., Vermeersch C., *L'évaluation d'impact en pratique*, World Bank, Washington (États-Unis), 2011.
- Guézennec C., « Les "appels à projets" : application aux politiques de l'emploi », Centre d'analyse stratégique, *Note d'analyse*, n° 256, décembre 2011.
- Independent Evaluation Group, *World Bank Group Impact Evaluations : Relevance and Effectiveness*, World Bank Group, Washington (États-Unis), 2012.
- Lascoumes P., Simard L., « L'action publique au prisme de ses instruments », *Revue française de science politique*, n° 1, vol. LXI, 2011, pp. 5-22.
- L'Horty Y., Petit P., « Évaluation aléatoire et expérimentations sociales », *Revue française d'économie*, vol. XXVI, n° 1, 2011, pp. 13-48.
- Rodrik D., « The New Development Economics : We Shall Experiment, but How Shall We Learn ? », *HKS Working Paper*, n° 08-055, 2008.
- Zamora P., « La méthode d'évaluation aléatoire : apports et limites », *Tracés. Revue de sciences humaines*, n° HS-11, 2011, pp. 175-186.

Première partie

EXPÉRIMENTATIONS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION ET DE FORMATION

Introduction

Jean Bérard,

responsable du pôle évaluation, FEJ, DJEPVA

Mathieu Valdenaire,

ancien responsable du pôle évaluation, FEJ, DJEPVA

Dans les années 1970, le sociologue anglais Paul Willis décrivait, dans *L'école des ouvriers* (Willis, 2011), comment les enfants d'ouvriers décrochaient de l'école pour entrer progressivement dans le monde de l'usine. Leur refus de la culture scolaire se manifestait par diverses formes d'évitement des activités pédagogiques, des perturbations des cours, frontales ou larvées, une opposition aux enseignants ainsi qu'aux élèves soumis aux exigences scolaires. En suivant les élèves au cours de leurs premiers mois en usine, Paul Willis montrait que, par l'entrée dans le travail ouvrier, ils valorisaient les propriétés sociales qu'ils avaient auparavant opposées à l'institution scolaire. La distance entre les élèves et l'école posait des difficultés aux enseignants et aux élèves, mais la plupart entraient ensuite rapidement dans l'emploi.

Cette situation s'est profondément transformée, sous l'effet de mutations économiques et sociales de grande ampleur. Enquêtant sur les jeunes d'un quartier populaire de Montbéliard, les sociologues Stéphane Beaud et Miche Pialoux (2002) estiment ainsi que la sortie du système scolaire résonne « souvent comme un quasi-arrêt de mort sociale pour [d] es jeunes sans capital culturel et sans capital social ». Tristan Poullaouec montre que, pour cette raison, la volonté de poursuivre des études est devenue une aspiration partagée par les familles de l'ensemble de la population. Mais cette aspiration rencontre des succès inégaux. Au sein de « ce nouveau régime de scolarisation », le sociologue distingue trois types de trajectoire : les « scolarités réussies » (accès aux études supérieures), les « élèves de l'entre-deux » (diplômés de l'enseignement professionnel court ou bacheliers technologiques) et les « échoués de l'école » (sortis sans diplôme) (Poullaouec, 2010).

L'abandon prématuré de la formation initiale marque durablement le parcours professionnel des jeunes, parce que « la norme sociale est devenue

la poursuite des études jusqu'à la fin du secondaire (général ou professionnel) et non plus la sortie à la fin de l'enseignement obligatoire¹ ». Cette situation est le résultat d'un « vaste mouvement d'expansion de l'enseignement secondaire [qui] traverse la plupart des pays occidentaux », débuté dans les années 1950 : « En France, un tel volontarisme éducatif n'avait plus eu cours depuis la fin du XIX^e siècle et la généralisation de la scolarité primaire. À l'origine, il s'agissait d'accompagner l'industrialisation de l'économie en augmentant le niveau de qualification des enfants de paysans et d'ouvriers. La plus grande partie d'entre eux quittaient alors l'école très tôt pour travailler dès l'âge de 13 ou 14 ans. Dans la plupart des pays, cette grande période de démocratisation scolaire s'est appuyée sur deux types d'outils : a) une élévation de la durée de la scolarité obligatoire (parfois assortie d'un soutien financier aux familles modestes, pour compenser le manque à gagner des enfants qui poursuivent l'école au lieu de travailler) ; b) un report dans le temps du moment où le tronçon de scolarisation commune se sépare en une voie professionnelle et une voie générale. En France, l'avènement du collège unique s'élabore ainsi progressivement dans les années 1950 et 1960. L'accès au lycée se démocratise dans un second temps, entre le milieu des années 1980 et le milieu des années 1990. » (Gurgand, Maurin, 2006.)

Dans le contexte d'un marché du travail durablement éloigné du plein emploi, comme l'explique le Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale (CERC), « les jeunes sans diplôme cumulent bien malgré eux les difficultés d'insertion résultant des évolutions de notre société, d'autant plus que nombre de ces jeunes sont stigmatisés par leurs origines (ethniques, sociales, géographiques)² ». Un rapport récent de l'Inspection générale de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche dresse le sombre tableau de la condition des jeunes sortis trop tôt du système scolaire :
« – en France comme à l'étranger, les sans-diplômes sont surexposés au chômage quel que soit leur âge, mais plus encore quand ils sont jeunes [...] ;
– quel que soit leur âge, les sans-diplômes sont davantage employés en contrats à durée déterminée, en temps partiel subi, en emploi peu qualifié ;
– les sans-diplômes sont surreprésentés dans les effectifs traités par le système judiciaire ;

1. Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale, « L'insertion des jeunes sans diplôme. Un devoir national », rapport n° 9, La Documentation française, Paris, 2008.

2. *Ibid.*

- ils présentent un état de santé dégradé par rapport à la population diplômée ;
- les enfants des décrocheurs présentent une plus grande probabilité d'être eux-mêmes sans diplôme ;
- des études canadiennes ont montré que les sans-diplômes présentent une moindre capacité à participer à la vie en société³.»

L'enjeu de politique publique posé par ces jeunes a été formalisé au niveau européen par la définition de la catégorie de jeunes NEET (*Not in Employment, Education and Training*). En 2011, en Europe, on en recensait 7 469 100 âgés de 15 à 24 ans, soit 12,9 % de la classe d'âge concernée, ce pourcentage variant d'un État membre à un autre : 3,8 % aux Pays-Bas, 14,3 % au Royaume-Uni et plus de 18 % en Italie ou en Espagne. La France se situe de ce point de vue dans une position intermédiaire, avec 12 % de jeunes dans cette situation⁴.

Un rapport pour le Haut Conseil de l'éducation a souligné que la situation des « jeunes sans qualification » renvoyait, selon les pays, à des configurations institutionnelles différentes. Il souligne, dans le cas français, le lien étroit entre la reconnaissance d'une qualification et l'obtention d'un diplôme : « À la différence de l'Allemagne, la référence à la qualification professionnelle est, en France, inscrite dans la hiérarchie des niveaux de formation qui étalonnent aussi bien les filières générales que techniques. La reconnaissance sociale du diplôme tient au moins autant au niveau de formation qui lui est attaché qu'à l'identité professionnelle conférée par la spécialité apprise [...]. L'insertion de l'enseignement professionnel dans le système scolaire l'inscrit dans la logique prédominante de sélection des élèves en fonction de leurs performances académiques et d'orientation par défaut vers ses diverses composantes. Dans un tel schéma, il est assez logique que la qualification ait été assimilée à l'obtention d'un niveau de formation. » (Steedman, Verdier, 2010.)

3. Inspection générale de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, « Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée », rapport n° 2013-059, juin 2013.

4. Eurofound, *NEETs. Young People not in Employment, Education or Training : Characteristics, Costs and Policy Responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg (Luxembourg), 2012, p. 29.

Une publication de l'INSEE dresse un portrait précis des jeunes qui n'obtiennent pas ce « niveau de formation ». Parmi les 800 000 jeunes inscrits en classe de sixième à la rentrée scolaire 1995-1996 en France métropolitaine, on estime à environ 200 000 le nombre de ceux qui ont décroché de l'enseignement secondaire. Parmi eux, « huit sur dix n'ont aucun diplôme du secondaire, précisément 53 % n'ont aucun diplôme et 26 % ont seulement le brevet des collèges ou le certificat de formation générale » (Dardier *et al.*, 2013). Par ailleurs, les décrocheurs se distinguent par leur origine sociale : « La proportion d'enfants de cadres est bien plus faible parmi les décrocheurs que parmi les non-décrocheurs (5 % contre 18 %), et la proportion d'enfants d'ouvriers y est, à l'inverse, plus élevée (48 % contre 31 %). [...] Les jeunes décrocheurs ont aussi connu des parcours de vie plus difficiles que les jeunes n'ayant pas décroché. Ils sont plus nombreux à avoir rencontré des problèmes de santé ayant perturbé leur scolarité (21 % contre 13 %), un événement grave (décès, maladie ou accident grave) survenu à l'un de leurs parents (22 % contre 15 %) ou encore le divorce ou la séparation de leurs parents (24 % contre 18 %). » (*ibid.*)

Les actions mises en œuvre dans le cadre des projets portant sur les questions éducatives soutenues par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) en général s'inscrivent dans ce contexte. Elles reflètent la dimension, désormais centrale pour les politiques d'éducation, du repérage et de l'accompagnement vers des solutions de rescolarisation ou de formation des jeunes qui se retrouvent en échec à différents moments de leur parcours : élèves qui décrochent progressivement de leur scolarité au collège, ne se réinscrivent pas après leur classe de troisième, abandonnent leur cursus après une orientation qui ne leur convient pas, rompent leur contrat d'apprentissage parce qu'ils ne se retrouvent pas dans le métier qu'ils apprennent ou échouent dans l'enseignement supérieur, pour lequel ils ne sont pas suffisamment préparés.

Les projets mettent en œuvre des actions visant à maintenir les jeunes dans des processus d'apprentissage dans l'école ou hors de l'école. Ils tentent d'agir sur différents leviers : la relation entre les équipes éducatives et les parents, les relations entre professionnels de l'information et de l'orientation des jeunes, le travail dans un lieu commun d'enseignants, d'éducateurs et de personnels soignants, le renforcement de l'accompagnement fourni par les missions locales en direction des jeunes suivant une formation en alternance, ou un travail réflexif encadré des étudiants sur leur parcours et les compétences qu'ils ont développées.

Ces formes d'action s'inscrivent dans l'histoire des politiques de lutte contre le décrochage scolaire (accompagnement, renouvellement pédagogique...). L'innovation prend des formes diverses. Elle consiste parfois en la mise au point d'un nouvel outil (portefeuille d'expériences et de compétences), qui s'inscrit lui-même dans un registre émergent d'action publique (l'approche par les compétences et la reconnaissance des compétences non formelles) et dans une forme d'action (la constitution de portfolios électroniques) davantage éprouvée. Elle peut également résider dans la formalisation d'un mode d'action visant à décliner d'une manière standardisée une réponse à une préoccupation récurrente des professionnels, comme celle des relations avec les familles de collégiens en difficulté (voir l'article « Aspiration scolaires et lutte contre le décrochage »). Dans d'autres cas (les ateliers pédagogiques de Nanterre), la nouveauté réside plutôt dans la singularité de la structure : reposant sur un partenariat local spécifique, elle met en œuvre une nouvelle offre d'accueil. Cette singularité ne signifie pas que la question posée par la mise en place du projet ni le registre d'action soient en eux-mêmes nouveaux. En effet, en matière de lutte contre le décrochage scolaire, le caractère récurrent de formes d'innovations locales n'empêche pas que celles-ci mettent en œuvre des solutions comparables.

Comme le remarquait un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale en 2005, « il existe de nombreux dispositifs spécifiques visant à traiter le problème des sorties sans qualification. Ils sont caractérisés par une durée dans le temps scolaire (quelques heures, mi-temps, emploi du temps aménagé...), ou par le lieu de scolarisation (au sein des établissements de l'Éducation nationale ou hors de ces établissements), ou par des modalités différentes d'enseignement⁵ ». Mais, poursuivait-il, « il est très difficile d'identifier, et encore moins d'évaluer, l'efficacité des actions visant à diminuer les sorties sans qualification, dans la mesure où de nombreux jeunes sont pris en charge en raison de leurs difficultés, dans des dispositifs divers⁶ ». L'apport spécifique des expérimentations se situe donc dans le fait que la formalisation d'innovations parfois éparpillées s'accompagne d'une volonté d'évaluer rigoureusement leurs effets.

5. Inspection générale de l'Éducation nationale, inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, « Sorties sans qualification. Analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier », rapport n° 2005-074, juin 2005, p. 27.

6. *Ibid.*, p. 31.

Une expérimentation a porté sur un dispositif permettant de soutenir les familles dans les choix d'orientation en fin de collège des 25 % d'élèves les plus faibles scolairement et les plus exposés au décrochage scolaire. Elle montre des résultats très positifs, conformes – voire supérieurs – à ce qui était espéré : le dispositif a permis de réduire la proportion de décrocheurs à l'issue de la classe de troisième de 40 %. Ces enseignements ont une portée générique, au moins aussi importante que le résultat de l'évaluation lui-même : les parents des élèves perçus comme les plus vulnérables face à l'institution scolaire s'avèrent très réceptifs aux messages émis par les collèges où leurs enfants sont scolarisés. Ce constat est d'autant plus fermement établi qu'il rejoint les résultats obtenus par un dispositif de relation entre les établissements scolaires et les parents en classe de sixième, expérimenté dans l'académie de Créteil et qui s'était traduit par une modification sensible du comportement des élèves dont les parents avaient bénéficié du projet (baisse de l'absentéisme et de l'exposition aux sanctions disciplinaires notamment) et de leurs camarades de classe (Avvisati *et al.*, 2010).

L'expérimentation d'un accompagnement renforcé des jeunes en apprentissage a produit des effets partiellement inattendus. Cette expérimentation, conduite sur huit sites entre 2008 et 2011, n'a pas permis de modifier significativement les objectifs quantitatifs fixés : accès accru à l'apprentissage, diminution des taux de rupture et d'abandon. Selon les acteurs, l'accompagnement des jeunes en amont de leur contrat aurait pu permettre d'avoir des conséquences significatives sur la solidité des appariements réalisés en travaillant davantage sur le projet des jeunes et en leur donnant la possibilité de s'engager dans des métiers en meilleure connaissance de cause. Néanmoins, la durée limitée a sans doute empêché de mettre à profit ce moment. L'accompagnement des jeunes dans leur contrat d'apprentissage n'a pas permis aux missions locales de remplir un rôle réellement complémentaire de celui qui existait au travers des cellules de médiation des CFA déjà existantes. Ce résultat est clairement en décalage avec les objectifs initiaux du projet. Le résultat est emblématique de la démarche expérimentale et des enseignements produits : il invite à ne pas confondre les objectifs affichés d'une intervention et ses effets réels.

L'évaluation du portefeuille d'expériences et de compétences dans treize universités fournit des résultats quantitatifs moins tranchés. Elle indique que le taux de poursuite d'études des étudiants ayant bénéficié du dispositif est supérieur (de deux points) à celui des étudiants du groupe témoin. Mais cet écart porte sur un taux général de poursuite d'études très élevé

(93 %). Les enseignements les plus importants ressortent donc du couplage de cette enquête quantitative avec les volets qualitatifs de l'évaluation. En effet, ceux-ci mettent en évidence les obstacles rencontrés pour l'appropriation de l'outil par les étudiants et par les professionnels des universités en charge de leur accompagnement. La démarche proposée est diversement inscrite dans les cursus des étudiants et dans les pratiques professionnelles, parfois pleinement intégrée à la scolarité obligatoire des étudiants, prenant ailleurs la forme d'option, fondée sur le volontariat.

L'évaluation de l'expérimentation portée par le bureau information jeunesse (BIJ) d'Indre-et-Loire pose des questions comparables. Elle montre l'intérêt de l'inscription des acteurs de l'Information jeunesse dans une démarche partenariale, l'ouverture vers des pratiques, des compétences et des réseaux nouveaux permise par l'investissement dans un projet collectif. Mais elle montre également que celui-ci se heurte, au moins en partie, aux relations entre le monde scolaire lui-même et les autres professionnels de l'information et de l'orientation.

La force des résultats d'évaluation est qu'ils permettent de cerner des impacts significatifs, mais aussi de comprendre les facteurs qui ne sont pas ou peu affectés par les formes d'actions mises en œuvre. Les évaluations menées sur la volonté de créer des liens entre professionnels ou des pratiques renouvelées montrent l'importance de l'impulsion initiale donnée par les initiateurs des projets, particulièrement engagés. Elles illustrent également les difficultés à rendre pérennes des interventions qui s'inscrivent à la marge du travail ordinaire des équipes éducatives : le travail sur les compétences n'est que partiellement intégré par les enseignants-chercheurs comme un enjeu de la formation qu'ils dispensent, de même que le travail en partenariat avec d'autres acteurs de l'orientation peut ne pas sembler central aux acteurs de l'Éducation nationale.

Du côté des élèves, les effets des dispositifs peuvent être importants. Ils s'exercent dans le sens d'une certaine forme de « pragmatisme » en matière d'orientation : à résultats scolaires donnés, l'expérimentation fournit aux parents et aux élèves des outils pour se repérer dans le champ des possibles. Mais elle n'ouvre pas ce champ, faute d'une action permettant d'agir sur les résultats scolaires eux-mêmes. De même, la souplesse qui permet de des lieux de remédiation au décrochage, comme les ateliers pédagogiques de Nanterre, d'offrir une solution adaptée à des élèves qui ne supportent plus le collège et réciproquement, éloigne le fonctionnement de la structure des exigences du monde scolaire ordinaire. Elle laisse ouverte la question de

savoir comment permettre à ces élèves de poursuivre un cursus scolaire leur autorisant l'accès à des choix d'orientation ouverts entre les voies générales, technologiques et professionnelles.

Des tentatives pour obtenir une amélioration des résultats scolaires eux-mêmes ne sont pas absentes des expérimentations soutenues par le FEJ. L'évaluation de l'impact de l'internat d'excellence de Sourdu montre que l'investissement important consenti dans ces structures permet une amélioration substantielle des formes de pédagogie employées, des résultats des élèves en mathématiques, de leur intérêt pour les études et de leur ambition scolaire (Behaghel *et al.*, 2013). De tels résultats en rejoignent d'autres récents qui montrent l'effet substantiel d'un ciblage des moyens sur les élèves les plus en difficulté, par exemple par le biais d'une réduction de la taille des classes. Une amélioration sensible des résultats des élèves les plus faibles est rendue possible par une concentration importante des moyens, qui peut prendre des formes très différentes, les internats d'excellence en constituant une modalité très particulière.

A contrario, la mesure des effets d'un dispositif d'aide à l'apprentissage de la lecture après la classe a montré que si cette intervention renforce le goût pour la lecture, elle laisse inchangé le niveau des apprentissages des élèves, résultat décevant au regard des moyens investis dans ce dispositif. Ces résultats invitent, dans un contexte de recherche d'innovations pour la réussite éducative, à faire porter sur ces interventions de nouvelles expérimentations rigoureusement évaluées, afin de progresser dans l'analyse des formes d'action les plus efficaces.

BIBLIOGRAPHIE

- Avisati F., Gurgand M., Guyon N., Maurin É., « Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges ? Les enseignements d'une expérimentation contrôlée », École d'économie de Paris, rapport pour le haut-commissaire à la Jeunesse, janvier 2010.
- Beaud S., Pialoux M., « Sur la genèse sociale des "émeutes urbaines" », *Sociétés contemporaines*, n^{os} 45-46, 2002, pp. 215-243.
- Behaghel L., Charpentier A., Chaisemartin C. de, Gurgand M., « Les effets de l'internat d'excellence de Sourdon sur les élèves bénéficiaires : résultats d'une expérience contrôlée », rapport pour le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, 2013.
- Dardier A., Laïb N., Robert-Bobée I., « Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? », in *France, portrait social*, INSEE, Paris, 2013, pp. 11-22.
- Gurgand M., Maurin É., « Démocratisation de l'enseignement secondaire et inégalités salariales en France », *Annales. Histoire, sciences sociales*, n^o 2006/4, 2006, pp. 845-859.
- Poullaouec T., *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, La Dispute, Paris, 2010.
- Steedman H., Verdier É. (dir.), « Les élèves sans qualification : la France et les pays de l'OCDE », rapport pour le Haut Conseil de l'éducation, 2010.
- Willis P., *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Agone, Marseille, 2011 (1^{re} édition en anglais, 1977).

Aspirations scolaires et lutte contre le décrochage *

Dominique Goux,

chercheuse au Laboratoire de sociologie quantitative, CREST

Marc Gurgand,

directeur de recherche CNRS, PSE

Éric Maurin,

directeur d'études EHESS, PSE

* Cette recherche a été financée par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse. Nous remercions les équipes des collèges et le personnel du rectorat de Versailles pour leur soutien tout au long de ce projet. Nous remercions également les chefs de projet Adrien Bouguen et Bastien Michel, ainsi que les nombreux assistants de recherche de J-Pal Europe qui ont travaillé sur le projet.

Introduction

À la fin du collège, les élèves sont amenés à faire des choix d'orientation irréversibles à l'intérieur d'un système très hiérarchisé de filières et selon des règles complexes. Beaucoup redoublent, tâtonnent, puis finissent par abandonner l'école sans avoir trouvé leur voie. Ils sont alors dans des situations sociales souvent délicates, avec une exposition au chômage, à la pauvreté et à la délinquance bien plus élevée que celle des jeunes diplômés. Les difficultés d'orientation et le décrochage scolaire à l'adolescence sont aujourd'hui perçus comme un problème majeur dans de nombreux pays développés, un facteur de polarisation au sein de la jeunesse et une menace pour la cohésion des sociétés. En France, les pouvoirs publics font de la réduction du décrochage une priorité et des plates-formes de suivi des décrocheurs ont été mises en place. Mais l'efficacité d'un tel accompagnement en aval du décrochage est difficile à mesurer et une réflexion sur les actions de prévention reste essentielle.

L'expérimentation présentée dans cet article s'est déroulée dans un ensemble de trente-sept collèges de l'académie de Versailles. Elle vise les familles des 25 % d'élèves de troisième les plus faibles scolairement de ces établissements. La très grande majorité de ces familles, interrogées en cours d'année, envisagent pour leurs enfants une scolarité qui les mènera jusqu'au baccalauréat, alors que leurs chances de réussir au lycée sont objectivement très faibles et leurs risques de décrochage scolaire précoce très élevés. Cela reflète un constat ancien sur le déficit d'image des formations professionnelles en France auprès des familles comme auprès d'une partie des acteurs de l'éducation nationale, malgré leur performance en termes d'insertion (IGAS, 2014, Abriac *et al.*, 2009).

Le programme évalué a consisté à organiser deux réunions spécifiques entre ces parents, leurs enfants et le chef d'établissement, en s'appuyant sur un guide élaboré par le rectorat. Nous montrons que ces deux réunions suffisent à faire évoluer les aspirations des élèves et de leurs familles en valorisant l'enseignement professionnel court en lycée professionnel ou en apprentissage, qui est l'alternative la plus accessible aux jeunes en difficulté scolaire. Surtout, cette évolution des aspirations scolaires s'accompagne d'une réduction très sensible de leur exposition effective au décrochage scolaire dans les deux années qui suivent l'intervention.

ENCADRÉ MÉTHODOLOGIQUE

L'expérience a pris place dans l'académie de Versailles durant l'année scolaire 2010-2011, dans 37 collèges volontaires dont près des deux tiers appartiennent au quart des collèges les plus pauvres en termes de statut social moyen des familles. Au début de l'année scolaire 2010-2011, le principal a commencé par identifier les élèves les plus exposés au risque de décrochage. Cette présélection a compté 1 130 élèves, représentant environ 25% de l'ensemble des élèves de troisième de ces collèges. L'examen des données administratives recueillies à la rentrée scolaire, puis au cours du premier trimestre montre que les élèves présélectionnés sont plus faibles scolairement et bien plus exposés à la pauvreté que les élèves non présélectionnés.

Une fois les listes d'élèves présélectionnés arrêtées, un tirage au sort a été effectué au sein de chaque collège afin de déterminer les classes éligibles pour le programme (les classes dites « tests »). Au total, le tirage au sort détermine 97 classes tests et 82 classes témoins. Nous avons vérifié que ces deux types de classes ont exactement les mêmes caractéristiques observables en début d'année. Par la suite, seuls les parents des élèves présélectionnés des 97 classes tirées au sort ont été invités à participer aux réunions d'information programmées par le chef d'établissement. La comparaison des trajectoires scolaires de ces élèves avec celles des élèves présélectionnés des 82 classes témoins permet d'identifier l'effet causal d'une invitation au programme sur les élèves présélectionnés, c'est-à-dire sur les élèves préalablement identifiés par le chef d'établissement comme susceptibles de rencontrer d'importantes difficultés d'orientation.

Nous disposons de plusieurs grands types de données pour réaliser ce suivi des élèves. Tout d'abord, les données administratives recueillies dans chaque collège tout au long de l'année scolaire 2010-2011. En second lieu, les données administratives exhaustives du rectorat décrivant (a) les quatre vœux d'orientation formulés par les familles en juin 2011, (b) l'affectation initialement proposée par l'algorithme Affelnet aux élèves début juillet 2011 et (c) les inscriptions effectives à la rentrée de septembre 2011. Finalement, nous disposons des résultats d'une enquête sur l'implication et les attentes des parents, menée en juin 2011 auprès de l'ensemble des parents. Une enquête a également été menée en début d'année et en fin d'année 2010-2011 pour identifier les réseaux d'amis au sein des classes. Pour toutes ces données, les taux de réponse sont élevés (entre 75% et 100%), sauf pour la deuxième enquête sur les amis (dont le taux de réponse est de 45%). Mais nous avons vérifié que la non-réponse ne produit pas de déséquilibre entre nos échantillons, qui pourrait être confondu avec l'effet de l'intervention.

Le protocole expérimental a consisté à identifier les élèves les plus faibles au sein de chaque classe de troisième (élèves que nous appellerons « présélectionnés ») puis à tirer au sort, à l'intérieur de chacun des trente-sept établissements participants, les classes dont les parents des élèves présélectionnés seraient ensuite conviés aux réunions (classes « tests »). Les classes non tirées au sort formaient quant à elles les classes « témoins » (voir encadré méthodologique). Nous avons suivi les 1 130 élèves ainsi présélectionnés des classes tests et témoins pendant deux ans et comparé leurs trajectoires pour mesurer l'impact de l'invitation aux réunions. Au bout de la première année, nous observons qu'elle a eu pour effet de réduire d'un tiers les redoublements et de diminuer le décrochage de 40 %. En contrepartie, la proportion d'élèves en certificat d'aptitude professionnelle (CAP) a presque doublé et la proportion d'élèves en centre de formation des apprentis (CFA) a augmenté de 50 %. Au bout de deux ans, les élèves dont les parents ont été invités aux réunions sont toujours plus souvent en deuxième année de CAP ou d'apprentissage, tandis que le décrochage, qui est habituellement de 20 % dans cette population, est ramené à 15 % grâce à l'intervention. Pour placer ces effets en perspective, il faut rappeler que le taux de chômage (cinq ans après l'entrée sur le marché du travail) des décrocheurs en fin de troisième est de 50 % tandis qu'il est de 27 % pour les titulaires d'un CAP et de 17 % pour les ex-apprentis. Lorsqu'ils sont en emploi, leurs salaires sont respectivement 15 % et 36 % plus élevés.

Grâce à une cartographie des amitiés établie en début et en fin d'année, nous montrons également que le programme agit sur l'évolution des rapports sociaux au sein des classes : les élèves dont les parents ont été invités aux réunions ont des amitiés plus stables et tissent des liens plus étroits avec les élèves les plus solides scolairement. En raison du protocole aléatoire, ces résultats s'interprètent directement comme des effets de l'intervention.

Ce programme présente un coût très faible par rapport à ses effets. Il n'est certes pas susceptible d'agir sur les résultats scolaires, mais il intervient sur les aspirations scolaires, qui se révèlent à la fois déterminantes et finalement assez malléables. Les sciences sociales ont beaucoup étudié le rôle des aspirations dans les décisions scolaires, mais on sait bien peu de chose sur les moyens de les faire évoluer (Jacob, Wilder, 2011). La figure du principal, dont l'importance est démontrée par la littérature récente (Branch *et al.*, 2012, par exemple), est probablement déterminante. Par ailleurs, le relais assuré par les interactions sociales entre les élèves d'une même classe a sans doute contribué à amplifier les effets de l'intervention.

Une tradition ancienne étudie le manque d'ambition des bons élèves d'origine modeste et montre ses effets déprimants sur les carrières scolaires, sociales et professionnelles (Sewell *et al.*, 1969 ; Hoxby, Avery, 2012). Mais les aspirations des élèves faibles n'ont jamais vraiment retenu l'attention. Pourtant, la littérature psychologique a depuis longtemps démontré que les aspirations qui ne sont pas associées à une vision réaliste des obstacles et des opportunités peuvent susciter de profondes déceptions (Reynolds, Baird, 2010). Dans un système de filières très hiérarchisé où les performances scolaires constituent le principal critère d'orientation, d'abord pour l'accès au lycée général et technologique, puis (à travers le système de points qu'utilise l'algorithme d'affectation Affelnet¹) aux lycées professionnels, nous montrons qu'un travail sur le projet scolaire animé par le chef d'établissement peut prévenir de nombreuses ruptures et maintenir les élèves faibles sur une trajectoire d'insertion sociale et professionnelle qui pourrait être davantage valorisée.

Contenu du programme

Après avoir identifié les élèves les plus exposés au risque de décrochage, et une fois que les classes tests et témoins ont été déterminées aléatoirement, le principal du collège contacte personnellement chaque famille éligible des classes tests pour l'inviter à participer à deux réunions d'information et d'échange sur l'orientation de son enfant.

Les réunions se tiennent à l'école le soir (le plus souvent à 18 heures) entre fin janvier et début avril. Les experts de l'académie transmettent à chaque principal un guide pratique pour la conduite des réunions ainsi qu'un DVD contenant deux vidéos. Ces vidéos montrent notamment des témoignages de lycéens et d'apprentis qui s'épanouissent dans une filière professionnelle alors qu'ils étaient en échec au collège. Le guide d'entretien fournit au principal un ensemble d'informations et un fil directeur susceptibles de l'aider à sensibiliser les familles à la multiplicité des filières offertes à l'issue de la troisième ainsi qu'à la complexité du système d'allocation des élèves aux filières. Il l'incite également à identifier les aspirations de chaque famille, à évaluer si elles sont adaptées aux résultats scolaires de l'enfant et, le cas échéant, à aider chaque famille à faire évoluer ses aspirations.

1. Ce système informatique centralisé classe les demandes en fonction des moyennes obtenues au cours de l'année de troisième et propose aux élèves, dans la mesure du possible, une affectation répondant à l'un de leurs vœux.

Les coûts occasionnés par le programme sont essentiellement les coûts de conception et de production des DVD et des guides mis à disposition des chefs d'établissement pour identifier les élèves cibles et mener les réunions d'information. Il s'agit donc surtout de coûts fixes, dont le niveau n'augmente pas avec le nombre d'élèves concernés par le programme.

Aspirations et implication des familles

Un premier effet du programme est de mieux informer et impliquer les parents, de sorte que leurs aspirations évoluent et deviennent plus ouvertes. L'enquête conduite auprès des parents en juin 2011, à la fin de la première année d'expérimentation, révèle ainsi un surcroît d'implication dans le groupe test (voir tableau 1). Ils sont beaucoup plus nombreux à avoir participé à des réunions d'information au collège² (+ 24 points), plus nombreux également à avoir participé à des réunions organisées par les associations de parents d'élèves (+ 3,5 points). Les parents du groupe test déclarent également beaucoup plus souvent avoir interagi avec d'autres parents d'élèves (+ 9,3 points). Ce surcroît d'implication se traduit par un niveau d'information jugé bon par une proportion significativement plus élevée de parents du groupe test (+ 5,6 points).

Enfin, mieux impliqués et mieux informés, les parents du groupe test formulent des attentes plus réalistes que ceux du groupe témoin. Au sein de ce dernier groupe, plus de 77 % des parents s'attendent à ce que leurs enfants obtiennent au moins un baccalauréat, proportion très élevée au regard du très faible niveau scolaire de ces enfants³, même si les espoirs se portent beaucoup plus souvent sur un baccalauréat professionnel que sur un baccalauréat général ou technologique. Dans le groupe test, la proportion de parents envisageant le baccalauréat reste élevée, mais tombe de plus de 8 points.

2. Ce surcroît global de participation signifie que la participation aux réunions spécifiques du programme ne s'est pas simplement substituée à la participation aux réunions ordinaires d'information organisées par le collège.

3. Les données construites par Son Thierry Ly et Arnaud Riegert (2013) au plan national permettent de calculer que seuls 8,2 % des élèves qui ont moins de 10/20 de moyenne en troisième obtiennent un baccalauréat; cette proportion s'élève à seulement 30 % pour ceux qui ont entre 10/20 et 12/20.

Tableau 1. Effets du programme sur l'implication et les perceptions des parents, élèves présélectionnés

	Moyenne dans les classes témoins	Effet du programme	Écart type	Effectif
• Information auprès du collège				
Plusieurs réunions d'information au collège sur l'orientation	16,0	+ 24,2**	3,0	836
Plusieurs rendez-vous avec conseiller d'orientation-psychologue (COP) ou principal pour parler orientation	22,7	+ 1,5	2,7	837
Plusieurs rendez-vous avec professeur pour parler orientation	40,6	+ 2,2	3,7	842
• Information auprès d'autres parents				
A participé à réunion association de parents d'élèves	9,0	+ 3,5*	2,1	834
A parlé d'orientation avec d'autres parents d'élèves	43,8	+ 9,3**	3,2	831
• Perceptions et attentes				
Plutôt satisfait de l'information reçue sur l'orientation	53,3	+ 5,6*	3,1	835
Quel diplôme pensez-vous que votre enfant pourra obtenir ?				
Baccalauréat GT ou professionnel	77,5	- 8,2**	2,8	830
CAP/BEP	10,3	+ 3,4*	2,0	830
Pas de diplôme	0,5	- 0,6*	0,3	830
Ne sait pas	11,6	+ 5,4**	2,2	830

Lecture : dans le groupe de contrôle (colonne 1), 16 % des parents ont assisté à plusieurs réunions d'information ; dans le groupe test, cette proportion est augmentée de 24,2 points de pourcentage (colonne 2). Chaque coefficient est estimé séparément, en utilisant un modèle à probabilité linéaire et en incluant des variables de contrôle qui mesurent les caractéristiques initiales des élèves. La colonne 3 présente l'écart type du coefficient estimé. Les coefficients qui portent une étoile sont significatifs au seuil de 10 %, et deux étoiles, au seuil de 5 %.

Vœux d'orientation et affectation

En juin 2011, lors du dernier conseil de classe de l'année, le principal et les professeurs examinent le dossier scolaire de chaque élève et décident s'ils l'autorisent ou non à poursuivre dans la voie générale et technologique. Dans les jours qui suivent, les élèves et les familles doivent formuler définitivement un à quatre vœux d'orientation, en les classant par ordre de préférence. Si le conseil de classe donne son accord, l'élève peut demander à poursuivre en seconde générale et technologique. Dans le cas contraire, deux possibilités s'offrent à lui et à sa famille, outre l'appel. D'une part, ils

peuvent demander un redoublement : chaque élève a le droit de redoubler sa troisième dans le but d'améliorer son dossier et de se donner les moyens de poursuivre dans la filière de son choix l'année suivante. D'autre part, l'élève et sa famille peuvent formuler le vœu de poursuivre soit en seconde professionnelle, soit en première année de CAP, en ordonnant quatre vœux d'établissement et de spécialité. Dans ce contexte institutionnel, les procédures d'appel et les demandes de redoublement sont les symptômes les plus immédiats d'un désajustement entre les aspirations des familles et les possibilités d'orientation offertes par le système.

Le tableau 2 compare les élèves présélectionnés des groupes test et témoin du point de vue des vœux d'orientation. Le tableau ne révèle pas de différence statistiquement significative dans la proportion d'élèves demandant à poursuivre dans la voie générale et technologique. Cela s'explique par le fait que l'intervention n'a par ailleurs pas d'effet sur les résultats scolaires. En revanche, parmi ceux qui ne demandent pas à poursuivre dans cette voie, les élèves du groupe test sont plus nombreux à faire figurer un CAP dans leurs choix (+ 4,9 points, soit une augmentation de 30 %). La baisse symétrique se distribue entre ceux qui demandent uniquement à entrer en seconde professionnelle (- 2,5 points) et ceux qui demandent à redoubler ou font appel (- 3 points). Ainsi, il semble que les chefs d'établissement sont parvenus à convaincre les familles du programme d'ajuster leurs ambitions, plutôt que de poursuivre des stratégies plus risquées.

Tableau 2. Effets du programme sur les vœux d'orientation, élèves présélectionnés

La liste des vœux d'orientation comprend...	Moyenne dans les classes témoins	Effet du programme	Écart type
Au moins un CAP	15,8	+ 4,9**	1,9
<i>CAP en premier choix</i>	<i>11,0</i>	<i>+ 3,8**</i>	<i>1,7</i>
<i>CAP pas en premier choix</i>	<i>4,8</i>	<i>+ 1,1</i>	<i>1,1</i>
Ni CAP ni seconde GT	61,0	- 5,5**	2,6
<i>Seulement seconde pro</i>	<i>50,6</i>	<i>- 2,5</i>	<i>2,7</i>
<i>Redoublement ou appel</i>	<i>10,4</i>	<i>- 3,0*</i>	<i>1,6</i>
Seconde générale et technologique	16,7	+ 0,1	1,8
Autre (changement d'académie ; établissement privé)	6,5	+ 0,5	1,1

Lecture : dans le groupe de contrôle (colonne 1), 15,8 % des élèves ont demandé au moins un CAP ; dans le groupe test, cette proportion est augmentée de 4,9 points de pourcentage (colonne 2). Chaque coefficient est estimé séparément, en utilisant un modèle à probabilité linéaire et en incluant des variables de contrôle qui mesurent les caractéristiques initiales des élèves. La colonne 3 présente l'écart type du coefficient estimé. Le nombre d'observations est 1 130 pour toutes les lignes.

Les situations qui sont observées à la rentrée 2011 sont cohérentes avec les vœux exprimés au printemps. Mais ces vœux ne portent que sur les options ouvertes à l'intérieur de l'Éducation nationale, alors que 15 % environ des élèves présélectionnés se retrouvent en apprentissage ou sont décrocheurs. Le tableau 3 montre que l'intervention a eu des effets sur l'ensemble de ces situations. Pour les élèves qui restent scolarisés à l'intérieur de l'Éducation nationale, les situations sont cohérentes avec ce que les vœux laissaient anticiper : les jeunes sont plus souvent en CAP (+ 3,3 points) et redoublent moins souvent (- 3,5 points). Fait notable, une part importante de la réduction des redoublements provient des élèves qui n'avaient pas demandé le redoublement ou fait appel dans leurs vœux : cela signifie que, en encourageant ces élèves à inscrire un CAP comme premier choix, les principaux ont augmenté la proportion de ceux qui ont obtenu satisfaction et ne sont donc pas incités à redoubler.

D'autre part, l'intervention a induit une forte augmentation de l'apprentissage et une baisse du décrochage : la proportion de décrocheurs en fin de troisième est diminuée de 40 % (- 3,7 points), tandis que le nombre d'apprentis augmente dans une proportion équivalente. La recherche d'une place d'apprenti prend du temps et doit se préparer assez tôt. Il est probable que les chefs d'établissement ont précocement incité les jeunes à suivre cette voie, les ont aidés à faire les démarches nécessaires et à obtenir une place dans une entreprise d'accueil.

Ainsi, nous montrons que l'intervention des chefs d'établissement est en mesure de modifier les aspirations des jeunes présélectionnés et de leurs familles en les encourageant à poursuivre des filières professionnelles courtes : cela se traduit à court terme par des affectations plus fréquentes dans ces filières. Les choix des jeunes étant plus souvent obtenus, ils sont moins nombreux à redoubler ou à décrocher. Cependant, on peut se demander si l'action n'a pas détourné artificiellement les jeunes de leurs véritables choix et si elle n'a pas finalement simplement retardé les redoublements et le décrochage.

Tableau 3. Effets du programme sur l'affectation l'année suivant l'intervention, élèves présélectionnés

	Moyenne dans les classes témoins	Effet du programme	Écart type
• À l'intérieur de l'Éducation nationale			
Seconde GT	18,5	+ 0,0	1,8
Seconde professionnelle	50,4	+ 0,8	2,9
Redoublement	12,7	- 3,5**	1,6
<i>Redoublement ou appel étaient dans les vœux</i>	6,5	- 1,0	1,3
<i>Redoublement ou appel n'étaient pas dans les vœux</i>	6,2	- 2,5**	1,0
CAP	3,8	+ 3,3**	1,1
<i>CAP était dans les vœux</i>	3,5	+ 2,1**	1,0
<i>CAP n'était pas dans les vœux</i>	0,4	+ 1,2**	0,5
• En dehors de l'Éducation nationale			
Apprentissage (CFA)	5,8	+ 3,1**	1,4
Décrochage	8,8	- 3,7**	1,1

Lecture : dans le groupe de contrôle (colonne 1), 12,7% des élèves redoublent la classe de troisième ; dans le groupe test, cette proportion est diminuée de 3,5 points de pourcentage (colonne 2). Chaque coefficient est estimé séparément, en utilisant un modèle à probabilité linéaire et en incluant des variables de contrôle qui mesurent les caractéristiques initiales des élèves. La colonne 3 présente l'écart type du coefficient estimé. Les coefficients qui portent une étoile sont significatifs au seuil de 10%, et deux étoiles, au seuil de 5%. Le nombre d'observations est 1 130 pour toutes les lignes.

Les effets du programme sont-ils durables ?

Afin de répondre à cette question, nous avons suivi les élèves la deuxième année après la mise en place du programme, c'est-à-dire en 2012-2013. Ces données démontrent d'abord que les jeunes engagés plus souvent dans un CAP ou en apprentissage grâce à l'intervention ont accompli avec succès la première année : ils sont désormais plus nombreux en deuxième année de l'une de ces formations que dans le groupe témoin (voir tableau 4).

D'autre part, l'effet sur le décrochage passe de - 3,7 points la première année à - 5,1 points au bout de deux ans. La décomposition de cet effet dans le tableau 4 montre que, aux jeunes qui ont décroché dès la fin de la première année d'intervention, s'ajoutent maintenant des jeunes qui ont décroché après avoir transité par différentes situations scolaires. Or toute la réduction supplémentaire du décrochage liée au programme vient d'un profil très précis : les jeunes qui redoublent leur troisième, puis décrochent. En réduisant les redoublements, le programme a aussi réduit

très substantiellement ce type de profil dans notre population (de 2,3 % des jeunes à 0,8 % d'entre eux). Si l'on observe les résultats scolaires à l'issue du redoublement, on peut constater qu'ils ne se sont pas améliorés, ce qui est cohérent avec les données internationales sur le redoublement⁴. Ainsi, le programme a permis d'éviter à quelques jeunes un redoublement inefficace, qui n'aurait fait que retarder leur décrochage.

Au total, le décrochage, qui est de 20 % environ dans notre population de présélectionnés au bout de deux ans, est ramené à 15 % par le programme d'invitation aux deux réunions. Une partie de cet effet est immédiate, une autre résulte de la réduction des redoublements. Les jeunes qui ont ainsi évité le décrochage sont engagés dans des formations professionnelles courtes dans lesquelles ils poursuivent normalement leur scolarité.

Tableau 4. Effets du programme sur l'affectation deux ans après l'intervention, élèves présélectionnés

	Moyenne dans les classes témoins	Effet du programme	Écart type
Sont en deuxième année d'une filière	52,7	+ 4,4*	2,6
<i>Première GT</i>	10,8	+ 1,0	1,6
<i>Première professionnelle</i>	38,7	- 0,0	2,7
<i>Deuxième année de CAP</i>	3,3	+ 3,4**	1,0
Sont en première année d'une filière	20,0	- 1,9	2,2
<i>Seconde GT</i>	9,0	- 1,0	1,5
<i>Seconde professionnelle</i>	9,2	- 0,9	1,6
<i>Première année de CAP</i>	1,7	- 0,0	0,7
Apprentissage (CFA)	7,3	+ 2,3	1,4
Décrochage	20,0	- 5,1**	1,9
<i>Décrochage à l'issue de l'intervention</i>	7,5	- 3,9**	1,0
<i>A redoublé sa troisième à l'issue de l'intervention</i>	2,3	- 1,5**	0,6
<i>Autre</i>	10,2	+ 0,3	1,7

Lecture : dans le groupe de contrôle (colonne 1), 52,7 % des élèves sont en deuxième année d'une filière ; dans le groupe test, cette proportion est augmentée de 4,4 points de pourcentage (colonne 2). Chaque coefficient est estimé séparément, en utilisant un modèle à probabilité linéaire et en incluant des variables de contrôle qui mesurent les caractéristiques initiales des élèves. La colonne 3 présente l'écart type du coefficient estimé. Les coefficients qui portent une étoile sont significatifs au seuil de 10 %, et deux étoiles, au seuil de 5 %. Le nombre d'observations est 1 130 pour toutes les lignes.

4. Par exemple, Jacob, Lefgren, 2009, ou Manacorda, 2012.

Le rôle des interactions entre élèves

L'influence des camarades de classe a été identifiée depuis longtemps comme un déterminant possible des choix scolaires⁵. Mais, comme les jeunes qui tissent des liens d'amitié ont des caractéristiques communes, il est très difficile de mesurer précisément la part que prend l'influence des pairs dans les décisions individuelles. La mesure des réseaux d'amis au début et à la fin de l'année d'expérimentation de l'action (2010-2011) permet de démontrer, d'une part, que ses effets se transmettent aux jeunes non directement concernés et, d'autre part, qu'elle influence la structure des réseaux d'amitié eux-mêmes.

Les élèves qui n'ont pas été présélectionnés ne sont jamais directement concernés par le programme. Mais certains d'entre eux – ceux qui se trouvent dans des classes tests – peuvent être au contact d'élèves présélectionnés bénéficiaires du programme. Ce n'est pas le cas de ceux qui se trouvent dans les classes témoins. En comparant ces deux types d'élèves non présélectionnés, on peut mettre en évidence un effet indirect du programme, à travers l'influence des amis bénéficiaires. Toutefois, les meilleurs élèves non présélectionnés sont admis en seconde générale et technologique, et il n'existe pas de véritable marge pour un infléchissement de leurs choix d'orientation. Par ailleurs, ceux qui n'ont aucun ami parmi les présélectionnés ont peu de chances d'être influencés. Aussi, les élèves sur lesquels on peut espérer voir apparaître une influence des pairs sont les élèves relativement faibles et ayant au moins un ami présélectionné dans leur classe en début d'année.

Le tableau 5 montre les vœux d'orientation déposés par ces élèves qui ne sont pas présélectionnés mais qui ont moins de 12/20 de moyenne : pour eux, le choix entre une orientation professionnelle ou générale et technologique se pose véritablement (une majorité d'entre eux choisit la voie professionnelle). Or ceux d'entre eux qui sont dans une classe test, dont les amis présélectionnés ont donc été invités aux réunions, font, de façon très significative, davantage de vœux pour aller en lycée professionnel et proportionnellement moins pour suivre la voie générale et technologique. L'écart est de presque 8 points de pourcentage. Tout se passe donc comme si les bénéficiaires directs du traitement, ayant une perception plus positive de la formation professionnelle, influencent leurs amis non éligibles dans cette même direction⁶. Cet effet s'atténue cependant légèrement avec le temps, car

5. Par exemple, Avvisati *et al.*, 2014, Card et Giuliano, 2013, Kremer et Levy, 2008.

6. Nous avons vérifié que cette convergence ne s'explique pas par le projet de poursuivre leur scolarité dans le même établissement.

une partie des élèves finit par rejoindre la voie professionnelle : le contact indirect avec le programme a donc permis d'anticiper ce mouvement.

Tableau 5. Effets du programme sur les vœux d'orientation, élèves non présélectionnés dont la moyenne est inférieure à 12/20 et qui ont au moins un ami présélectionné dans la classe en début d'année

La liste des vœux d'orientation comprend...	Moyenne dans les classes témoins	Effet du programme	Écart type
Redoublement ou appel	9,2	- 1,1	2,3
Seconde GT	38,7	- 7,7**	3,6
Seconde professionnelle	50,8	+ 8,7**	3,8
CAP	13,0	- 2,2	2,6
Autre (changement d'académie, établissement privé)	5,5	+ 0,7	1,4

Lecture : dans le groupe de contrôle (colonne 1), 38,7% des élèves ont demandé une seconde GT ; dans le groupe test, cette proportion est diminuée de 7,7 points de pourcentage (colonne 2). Chaque coefficient est estimé séparément, en utilisant un modèle à probabilité linéaire et en incluant des variables de contrôle qui mesurent les caractéristiques initiales des élèves. La colonne 3 présente l'écart type du coefficient estimé. Les coefficients qui portent une étoile sont significatifs au seuil de 10%, et deux étoiles, au seuil de 5%. Le nombre d'observations est 528 pour toutes les lignes.

Cette convergence d'intérêt semble aller de pair avec un renforcement des liens d'amitié. Le tableau 6 décrit l'évolution des réseaux d'amitié des élèves présélectionnés entre le début et la fin de l'année. Il montre d'abord que les élèves concernés par le programme ont des réseaux beaucoup plus stables que les autres, et cela s'interprète comme un effet du programme, car les deux types d'élèves sont identiques au départ et ont, en particulier, les mêmes structures de réseaux en moyenne. Ainsi, dans l'échantillon de contrôle, 41 % des camarades identifiés comme des amis le sont en début *et* en fin d'année. Cette proportion est de 10 points plus élevée pour les élèves du groupe test. Les élèves présélectionnés dont les parents sont invités aux réunions perdent moins d'amis en cours d'année (- 12,4 points de pourcentage) et en gagnent moins (- 6,8 points de pourcentage). Leur nombre d'amis n'est pas significativement différent, mais il reflète une plus grande stabilité. Plus important encore, cette stabilité vient en partie du fait que, à la différence des élèves présélectionnés du groupe témoin, les élèves du groupe test conservent davantage leur amitié avec ceux de leurs camarades qui ont le meilleur destin scolaire. Ainsi, dans le tableau 6, on compare la proportion d'amis qui vont décrocher, qui vont rejoindre un CAP ou qui vont rejoindre une formation en trois ans dans les groupes test et témoin, en début et en fin d'année. Naturellement, dans le groupe test, les amis seront moins souvent décrocheurs, simplement parce qu'ils sont également bénéficiaires du programme. Mais la proportion d'amis décrocheurs ou qui

entreront en CAP ne varie pas dans le temps entre les groupes test et témoin. En revanche, la pente naturelle chez les élèves faibles scolairement est de perdre une partie de leurs amis aux meilleurs résultats en cours d'année : dans le groupe témoin, la proportion de tels amis passe de 78 % à 70 %. Cette décroissance ne se produit pas dans le groupe test : la proportion initiale de ces amis est presque identique, mais elle est de 8 points plus élevée en fin d'année, ce qui signifie qu'elle s'est maintenue à 78 %.

Ainsi, en faisant évoluer les aspirations de jeunes à risque de décrochage, l'intervention du chef d'établissement a eu pour effet indirect de protéger les liens sociaux : ce faisant, les interactions entre ces jeunes se sont maintenues, ils ont pu s'influencer mutuellement et faire, en quelque sorte, converger leurs projets en direction de la formation professionnelle.

Tableau 6. Effets du programme sur l'évolution du réseau d'amis des élèves présélectionnés entre le début et la fin de l'année scolaire

	Moyenne dans les classes témoins	Effet du programme	Écart type
• Stabilité du réseau			
Amis conservés	41,0	+ 10,4**	3,4
Amis perdus	66,1	- 12,4**	5,5
Nouveaux amis	47,0	- 6,8*	3,7
• Composition du réseau			
Réseau initial (octobre 2010)			
Amis qui vont redoubler ou décrocher	12,0	- 4,2*	2,3
Amis qui vont entrer en CAP	3,6	+ 5,3**	1,9
Amis qui vont entrer en seconde	77,6	+ 2,2	3,1
Réseau final (juin 2011)			
Amis qui vont redoubler ou décrocher	10,7	- 5,4**	1,8
Amis qui vont entrer en CAP	3,3	+ 4,8**	1,9
Amis qui vont entrer en seconde	69,6	+ 7,8**	3,6

Lecture : dans le groupe de contrôle (colonne 1), 41 % des amis sont conservés entre le début et la fin de l'année ; dans le groupe test, cette proportion est augmentée de 10,4 points de pourcentage (colonne 2). Chaque coefficient est estimé séparément, en utilisant un modèle à probabilité linéaire et en incluant des variables de contrôle qui mesurent les caractéristiques initiales des élèves. La colonne 3 présente l'écart type du coefficient estimé. Les coefficients qui portent une étoile sont significatifs au seuil de 10 %, et deux étoiles, au seuil de 5 %. Le nombre d'observations est 524 pour toutes les lignes. Pour les élèves qui n'ont aucun ami, les valeurs des variables « réseau initial » et « réseau final » sont mises à zéro, ce qui explique que la somme des pourcentages ne fait pas 100.

Conclusion

Cette expérimentation révèle qu'il est possible de lutter contre le décrochage des élèves les plus faibles scolairement à partir d'une intervention simple dans son principe et peu coûteuse. Elle y parvient en orientant préventivement ces élèves vers une orientation insuffisamment valorisée et qui leur est accessible, l'enseignement professionnel court et l'apprentissage, et en évitant les redoublements inefficaces.

Quels sont les ingrédients qui permettent de comprendre qu'un traitement aussi léger soit aussi efficace ? La principale leçon est que les aspirations de ces élèves et de leurs familles sont bien souvent mal ajustées, mais qu'elles pèsent beaucoup dans les choix d'orientation. La deuxième leçon est qu'il est possible de faire évoluer ces aspirations en travaillant avec les familles avant le moment où les déceptions peuvent apparaître. L'interaction avec les familles, et non avec les seuls élèves, est fondamentale et vient confirmer les résultats d'une autre expérimentation menée en classe de sixième (Avvisati *et al.*, 2014)⁷. Il est vraisemblable que la figure du chef d'établissement soit importante pour parvenir à ce résultat, à la fois parce qu'il bénéficie d'une forte crédibilité et parce qu'il connaît chacun des élèves. Il est vraisemblable également que les interactions sociales permettent d'amplifier les effets de ce type d'intervention à travers des mécanismes dont la richesse et la complexité apparaissent dans nos données, et qu'il sera intéressant d'explorer plus en détail à l'avenir.

⁷ Dans cette expérimentation, trois réunions de début d'année entre les familles et le principal du collège suffisent à améliorer très sensiblement de nombreuses dimensions du comportement des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Abriac D., Rathelot R., Sanchez R., « L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelle », *INSEE Références*, 2009, pp. 57-74.
- Avvisati F., Gurgand M., Guyon N., Maurin E., « Getting Parents Involved : a Field Experiment in Deprived Schools », *Review of Economic Studies*, vol. LXXXI, 2014, pp. 57-83.
- Branch G. F., Hanushek E. A., Rivkin S. G., « Estimating the Effect of Leaders on Public Sector Productivity : the Case of School Principals », *NBER Working Paper*, n° 17803, 2012.
- Card D., Giuliano L., « Peer Effects and Multiple Equilibria in the Risky Behavior of Friends », *The Review of Economics and Statistics*, vol. XCV, 2013, pp. 1130-1149.
- Hoxby C. M., Avery C., « The Missing One-Offs : The Hidden Supply of High-Achieving, Low Income Students », *NBER Working Paper*, n° 18586, 2012.
- IGAS, « Les freins non financiers au développement de l'apprentissage », rapport 2013-145R, février 2014.
- Jacob B. A., Lefgren L., « The Effect of Grade Retention on High School Completion », *American Economic Journal : Applied Economics*, n° 3, vol. I, 2009, pp. 33-58.
- Jacob B. A., Wilder Linkow T., « Educational Expectations and Attainment », in Duncan G. J., Murnane R. J. (dir.), *Whither Opportunity ? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*, Russell Sage Foundation Press, New York (États-Unis), 2011, pp. 133-164.
- Kremer M. and Levy D., « Peer Effects and Alcohol Use among College Students », *Journal of Economic Perspectives*, vol. XXII, 2008, pp. 189-206.
- Ly S. T., Riegert A., « Persistent Classmates : How Familiarity with Peers Protects from Disruptive School Transitions », Paris School of Economics, *Working Paper*, n° 2013-21, 2013.
- Manacorda M., « The Cost of Grade Retention », *The Review of Economics and Statistics*, n° 2, vol. XCIV, 2012, pp. 596-606.
- Reynolds J. R., Baird C. L., « Is There a Downside to Shooting for the Stars ? Unrealized Educational Expectations and Symptoms of Depression », *American Sociological Review*, n° 1, vol. LXXV, 2010, pp. 151-172.
- Sewell W. H., Haller A. O., Portes A., « The Educational and Early Occupational Attainment Process », *American Sociological Review*, n° 1, vol. XXXIV, 1969, pp. 82-92.

Agglomération de Tours : une approche de l'orientation partagée ? *

Marie Dumollard,

chargée d'études et de recherche à l'INJEP

Jean-Pierre Halter,

chercheur associé à l'INJEP

Gérard Marquié,

chargé d'études et de recherche à l'INJEP

* Cet article a été rédigé en juin 2013. Les arguments et les analyses que les auteurs présentent ici sont ceux qui prévalaient à cette date.

Enjeux de l'expérimentation et de son évaluation

Le domaine de l'information sur l'orientation est un champ complexe construit par une pluralité d'interventions relevant d'institutions diversifiées : aux côtés des professionnels spécialisés en matière d'orientation (conseillers d'orientation-psychologues [COPSY] et centres d'information et d'orientation [CIO]) sont notamment mobilisés ceux des organismes de formation continue, du réseau information jeunesse (bureau ou point information jeunesse [BIJ ou PIJ], centre régional d'information jeunesse [CRIJ]), de Pôle emploi, des missions locales, etc. À la frontière entre politiques éducatives, politiques économiques et politiques sociales (Borras, 2004), l'information sur l'orientation mobilise des acteurs multiples au premier rang desquels figurent l'État et les collectivités locales. Ce champ est aujourd'hui transformé depuis l'institution du service public de l'orientation (SPO) tout au long de la vie (loi du 24 novembre 2009, voir encadré 1). Destiné à garantir à tout individu, quel que soit son statut, l'accès à une information gratuite et objective sur les métiers et l'offre de formation, ainsi qu'à des services de conseil et d'accompagnement, le SPO est aujourd'hui envisagé dans une perspective régionale dans le cadre d'un service public régional d'orientation (voir encadré 1).

L'expérimentation, financée par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) et menée dans l'agglomération de Tours, a été impulsée, dans ce contexte de lancement du SPO et dans la continuité d'une dynamique déjà initiée au niveau local par des acteurs de l'information jeunesse et de l'orientation, aux niveaux du département et de l'agglomération. Conçue autour d'un partenariat élargi dans le champ de l'information sur l'orientation, elle a proposé une intervention coordonnée de professionnels, dans le cadre d'activités dédiées à l'option découverte professionnelle trois heures (DP3), ouverte à tous les collégiens de troisième, et au module découverte professionnelle six heures (DP6) qui s'adresse à des élèves de troisième envisageant la voie professionnelle. Portée par le BIJ d'Indre-et-Loire (BIJ 37) à Tours et évaluée par l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), elle a notamment rassemblé dix collèges et lycées partenaires, les CIO et les branches professionnelles du territoire autour de l'expérimentateur (voir encadré 2).

ENCADRÉ 1. LE SERVICE PUBLIC DE L'ORIENTATION

Institué par la loi du 24 novembre 2009, le SPO a depuis fait l'objet de plusieurs débats dans sa mise en œuvre, à la fois à l'échelon local et au niveau national. Le bilan en termes de maillage du territoire et de développement des outils dématérialisés a d'ailleurs été interrogé tout comme la mise en réseau et en cohérence tant escomptée des professionnels du champ de l'orientation (Delpech, 2012 ; Caillot *et al.*, 2013). Selon le DIO (délégué à l'information et à l'orientation), en juin 2013, 134 territoires étaient labellisés. Ils se composaient d'un peu plus de 1 700 lieux ayant reçu la labellisation « Orientation pour tous » dont 136 CIO, 180 structures information jeunesse, 182 agences Pôle emploi, 236 missions locales...

Vers un service public régional de l'orientation : le SPRO

Le SPRO est une évolution du SPO en lien avec l'acte III de la décentralisation. C'est un service public à compétences partagées qui s'appuie sur une nouvelle collaboration entre l'État et les régions, avec pour ambition de répondre aux besoins de chaque citoyen en matière d'orientation tout au long de la vie. L'État définit au niveau national la politique d'orientation des élèves et des étudiants. La région organise quant à elle le SPRO tout au long de la vie et coordonne sur les territoires les actions des organismes participant au SPRO. Tous les partenaires contribuent au nouveau service public de l'orientation, tout en conservant leurs rattachements administratifs et hiérarchiques, leurs spécificités statutaires et leurs missions.

En 2014, le SPRO est expérimenté dans huit régions qui ont déjà mis en œuvre des expériences allant dans le sens d'une meilleure articulation des différents opérateurs.

ENCADRÉ 2. LE PROTOCOLE D'ÉVALUATION

Le dispositif d'évaluation visait à interroger tant les effets des actions entreprises sur les élèves bénéficiaires et les acteurs de l'expérimentation que les dynamiques partenariales induites par le projet. L'approche évaluative privilégiée par l'INJEP comprenait une double démarche mobilisant à la fois des outils quantitatifs et qualitatifs, approche plus compréhensive que comparative (la taille de l'échantillon du public cible excluait une approche randomisée).

Le protocole d'évaluation, ajusté en cours d'expérimentation pour tenir compte de ses évolutions, a reposé sur 12 indicateurs quantitatifs et 10 indicateurs qualitatifs, définis avec et validés par les parties prenantes du projet, et plusieurs outils :

- 2 enquêtes auprès des élèves de DP3 et DP6 bénéficiaires ;
- 1 enquête auprès d'élèves DP3 non bénéficiaires ;
- 40 entretiens semi-directifs, en face-à-face et téléphoniques, auprès des acteurs de l'expérimentation (chefs d'établissement scolaire, enseignants, directeurs de CIO, COPSy, professionnels de l'information jeunesse, représentants des branches professionnelles ou syndicats patronaux, représentants institutionnels) ;
- 3 *focus groups* avec des élèves DP3 bénéficiaires ;
- l'observation de 8 ateliers à destination des élèves DP3 et DP6 bénéficiaires ;
- la participation aux réunions du comité de pilotage et du groupe projet.

La confrontation des résultats a permis d'interroger la pertinence du projet au regard des objectifs initiaux et résultats attendus, son utilité auprès des publics et des acteurs, son efficacité par rapport au dispositif d'orientation classique et enfin sa cohérence par rapport à des perspectives d'élargissement.

Parce que l'évaluateur d'une expérimentation sociale n'est jamais totalement étranger à son processus de mise en œuvre (on parle d'«évaluation embarquée» [Dubois, Podevin, 2011]), l'équipe d'évaluation a, au-delà de son travail d'observation et d'analyse, adopté une posture de conseil. Aussi, au regard des objectifs du projet et des indicateurs proposés pour mesurer sa valeur, le concepteur a-t-il été amené à en modifier certaines modalités. La condition *sine qua non* à cette fonction de conseil est celle d'une expertise dans le champ de l'expérimentation, en l'occurrence l'information sur l'orientation.

De par les frontières poreuses entre expérimentation et évaluation, les évolutions qu'a connues le présent protocole ont été largement contraintes par celles intervenues en cours d'expérimentation (baisse des effectifs et réticences des partenaires notamment).

Articulée autour de la notion de proximité, tant pour les jeunes dans leur recherche d'information que pour les acteurs, et présentée comme un outil partagé sur un territoire qui s'adresse au jeune dans la globalité de son projet d'orientation et dans son devenir adulte, l'expérimentation a visé à la fois à apporter aux jeunes une vision concrète des métiers dans une finalité de réduction des inégalités, à développer des compétences communes et à valoriser les identités professionnelles des différents acteurs

de l'AIOA (Accueil, information, orientation, accompagnement¹) et à accroître l'accessibilité de l'information par un espace de proximité au sein duquel le public occupe une place centrale.

Proximité et partage devaient donc constituer des éléments clés de cette expérimentation. Au-delà d'un recensement des offres de services d'orientation sur le territoire et d'un développement de rencontres d'interconnaissance, l'expérimentation devait viser à développer une mutualisation des moyens au service des publics concernés, mobiliser des expertises et les spécificités de chaque réseau ou acteur, et décloisonner les interventions.

Plus généralement, c'est la coordination des acteurs (Delpech, 2012) qui était visée comme enjeu de recomposition du système d'acteurs, l'enjeu étant de servir davantage le parcours des usagers et ainsi de permettre de mieux répondre aux besoins d'information et de conseil en orientation de l'agglomération tourangelle.

Concrètement, la mise en place de l'expérimentation a donné lieu à :

- des rencontres régulières entre les acteurs de l'information sur l'orientation dans le cadre d'instances de pilotage (il s'agit des réunions du groupe projet et du comité de pilotage) ;
- un travail partenarial entre les établissements scolaires et le BIJ 37 pour l'organisation et la coanimation d'ateliers s'inscrivant dans un projet global (par exemple la construction du projet De la terre à l'assiette, analysant les différentes étapes de l'ouverture d'un restaurant) ;
- des interventions de professionnels auprès des élèves (par exemple la déléguée départementale aux droits des femmes lors d'un atelier sur les stéréotypes de genre) ;
- des visites d'entreprises et de centres de formation (dans le cadre du projet précédemment cité, la rencontre avec les professionnels sollicités lors de l'ouverture d'un restaurant, de l'architecte au cuisinier en passant par le conseiller bancaire ou le maçon) ;
- l'association des jeunes à l'élaboration d'outils de valorisation (reportages, vidéos, blogs...).

1. L'AIOA entre dans le cadre de contrats de projets État-région. Le réseau AIOA est composé de structures qui œuvrent ensemble et concourent à l'accueil, l'information, l'orientation et l'accompagnement des publics, et s'appuie sur les volontés au plan régional. Ainsi, la région Centre semble jouer un rôle moteur en la matière. Deux départements en sont l'illustration : l'Indre-et-Loire et le Loir-et-Cher.

La concordance temporelle de la mise en œuvre de l'expérimentation dans l'agglomération de Tours et de l'instauration progressive du SPO à une échelle nationale a constitué un terrain propice pour l'observation des convergences entre les deux dans le champ de l'information sur l'orientation. À ce titre, l'hypothèse forte au fondement de l'évaluation était que cette expérimentation aurait pu constituer, dans les formes de coopération qu'elle a générées, une propédeutique du SPO sur un territoire local circonscrit (Dumollard *et al.*, 2012). Parce qu'elle a mobilisé un panel élargi de professionnels locaux concernés par l'orientation comme le vise le SPO dans ses objectifs initiaux, l'expérimentation s'est posée comme une initiative stimulante pour l'étude générale de la démarche partenariale et de ses impacts sur un territoire local. Si elle a ciblé un public spécifique et a proposé une amélioration de son accompagnement en matière d'information sur l'orientation (voir encadré 3), elle a aussi et avant tout impacté le réseau d'acteurs, parties prenantes dans ce projet.

L'idée soutenue dans cet article est d'ailleurs que le cœur des expérimentations sociales, d'une manière générale, réside dans ce que le dispositif produit autant sur les acteurs que sur le public de bénéficiaires initialement visé. Aussi est-il pertinent de s'intéresser aux modalités de mise en œuvre de l'expérimentation auprès du réseau d'acteurs et de se demander dans quelle mesure elles ont contribué à la préfiguration du SPO sur le territoire de l'agglomération de Tours. En quoi l'expérimentation a-t-elle été génératrice de changements propices, ou non, au développement du SPO ? En quoi nous informe-t-elle sur les modalités de mise en œuvre du SPO et sur ce qui constitue ainsi les leviers et les freins d'une politique publique en matière d'information sur l'orientation ? Finalement et d'une manière plus globale, c'est la dimension instrumentale de l'expérimentation comme outil de politique publique qui est ici interrogée. L'expérimentation a moins favorisé la conception et la mobilisation de nouveaux instruments d'action publique (Lascoumes, Le Galès, 2005) que la diffusion des modes d'intervention (mise en synergie des acteurs dans un objectif de coopération et de construction d'un réseau partenarial au niveau local) et des processus de traduction dont ils ont fait l'objet auprès des professionnels. Il est ici intéressant d'étudier dans quelle mesure elle a favorisé l'inscription des acteurs dans un référentiel commun en matière d'information sur l'orientation. Dès lors, en quoi l'expérimentation a-t-elle impulsé du changement dans la mise en œuvre d'une politique publique en matière d'information sur l'orientation ?

Il s'agira d'abord de revenir sur le contexte local comme élément déterminant de la mise en œuvre de l'expérimentation dans l'agglomération tourangelle, puis d'étudier de manière plus détaillée les effets sur les acteurs et leurs pratiques professionnelles et, par extension, les processus en œuvre sur le partenariat local dans le champ de l'information sur l'orientation. Sera également évoquée la question de la transition entre cette expérimentation et le SPO : d'une part, elle a permis de légitimer la place du BIJ de Tours comme un acteur reconnu de l'information des jeunes, même si l'absence de capitalisation et de valorisation des méthodes et outils travaillés durant l'expérimentation a parfois remis en cause cette crédibilité; d'autre part, elle a exacerbé les oppositions entre les tenants de l'orthodoxie et ceux de l'hétérodoxie en matière d'orientation. Finalement, quels enseignements tirer de ce projet pour les développements futurs de la politique d'information sur l'orientation ?

ENCADRÉ 3. JEUNES ET INFORMATION SUR L'ORIENTATION

Parce qu'elle ne prévoit pas le suivi de cohorte sur le long terme et ne fournit donc pas d'éléments sur le devenir des élèves, la démarche expérimentale permet difficilement de mesurer les incidences du projet sur les jeunes. Cependant, des observations plus ponctuelles ont été dressées. Globalement satisfaits par l'expérimentation, les élèves bénéficiaires ont reconnu détenir une meilleure connaissance des métiers et s'être ouverts au monde de l'entreprise. Par leur inscription dans une démarche proactive, sur la base d'un rapport plus personnalisé et adapté à l'apprentissage, leur comportement face au système éducatif a évolué dans un mouvement plus général de renforcement de la confiance en eux.

Ces éléments renvoient aux constats déjà dressés par l'INJEP dans les études qu'il mène depuis 2006 autour du thème de l'information sur l'orientation auprès de jeunes de 14 à 20 ans (enquêtes principalement qualitatives). Elles montrent en effet la nécessité de connaître et de reconnaître le rôle des jeunes dans la transmission, la production et la diffusion d'informations en faisant évoluer une information sur l'orientation encore trop descendante, cloisonnée et centrée sur l'offre. Ces résultats sont complétés par le constat d'une articulation des recherches des jeunes en termes d'information sur l'orientation auprès des parents, des amis, des professionnels et des lieux ressources avec les recherches sur Internet, dont la maîtrise demeure néanmoins très hétérogène.

Expérimentation et contexte local

Interroger les liens entre l'expérimentation et le SPO oblige à revenir sur le contexte dans lequel un tel dispositif a été impulsé au niveau local. Depuis plusieurs années en effet, le porteur de projet² développait dans l'agglomération de Tours une démarche autour de l'information sur l'orientation. Centrée sur la promotion d'une orientation partagée, dépassant la stricte sphère de l'Éducation nationale pour s'élargir par exemple aux missions locales, au réseau information jeunesse, aux associations ou encore aux branches professionnelles, l'expérimentation s'est inscrite dans le cadre d'un « label » départemental : l'AIOA. Le BIJ 37 s'est investi dans ce champ en créant en 2008 en son sein un espace métiers information (EMI) fondé sur le partenariat des structures départementales de l'AIOA, en lien avec les branches professionnelles représentatives. Son activité s'est organisée autour de plusieurs volets : accueil de jeunes, développement d'outils concernant l'information sur les formations et les métiers ou encore interventions dans les établissements scolaires. À partir du constat d'un manque de connaissances concrètes des métiers par les jeunes et d'une segmentation des acteurs de l'information et de l'orientation, l'expérimentation s'est construite en s'appuyant sur cette première expérience menée par l'EMI et en s'intéressant plus particulièrement au public de collégiens de classes de troisième inscrits en DP3 et DP6.

Antériorité et continuité ont ainsi caractérisé le déploiement de l'expérimentation du BIJ 37 dès son origine, selon une conception décloisonnée de l'information sur l'orientation. Aussi, l'expérimentation, parce qu'inscrite dans la démarche départementale de l'AIOA, a-t-elle anticipé une approche envisagée et promue par le SPO à l'échelle nationale en privilégiant la diffusion d'une « grammaire commune » en matière d'intervention dans le champ de l'information sur l'orientation.

2. Incarné par le président du BIJ 37 et du CRIJ lors de l'élaboration et du lancement de l'expérimentation, personnalité incontournable et reconnue par l'ensemble des acteurs aux niveaux local et régional. Son décès, à la fin de l'année 2009, a indéniablement pesé sur le déroulement de l'expérimentation, engendrant un manque aux plans humain et institutionnel.

Expérimentation et acteurs locaux

Avant de nous intéresser aux effets de l'expérimentation sur le décloisonnement des interventions, analysons ce qu'elle a produit auprès des acteurs de l'AIOA, comme amorce d'un travail partenarial. Il est nécessaire de s'interroger sur leur degré d'investissement réciproque dans l'expérimentation. Ainsi, selon leur niveau d'implication dans le projet, les effets sur leurs pratiques professionnelles ne sauraient être de même nature. Trois attitudes distinctes ont été observées, permettant de comprendre les différences d'« impact » constatées entre les catégories de professionnels.

Ont tout d'abord été identifiés des acteurs dits « enthousiastes », dont l'investissement dans le projet s'est construit dès ses débuts dans une perspective d'échange et de collaboration, et dans un objectif commun, ou du moins partagé, d'offrir un service plus efficace en matière d'information sur l'orientation au public cible. Il s'agit principalement des professionnels du réseau information jeunesse, positionnement logique au vu de leur place de chef de file de l'expérimentation, des membres de la communauté éducative (certains chefs d'établissement et enseignants) et des représentants des branches et syndicats professionnels (Union des industries et des métiers de la métallurgie, Confédération de l'artisanat et des petites entreprises du bâtiment...).

Seconde catégorie repérée : les acteurs dits « critiques mais ouverts », dont la posture a oscillé entre adhésion au projet et regard critique sur ses modalités de mise en œuvre (représentants institutionnels de l'Éducation nationale, directeurs de CIO et direction départementale de la cohésion sociale). Cette position, si elle a garanti le déroulement de l'expérimentation, n'a pas moins permis de soulever des questionnements légitimes quant à son inscription et à son articulation dans le paysage local de l'information sur l'orientation.

Le dernier groupe était composé d'acteurs « absents ou opposés » à l'expérimentation : les COPSYS. Ces derniers n'ont pas pris part au projet ou l'ont vivement critiqué dès son lancement, position qui n'a pas évolué pendant la période expérimentale.

Très logiquement, les effets de l'expérimentation étaient avant tout visibles auprès des acteurs les plus engagés dans le projet, la proximité de sens et le partage des objectifs les plaçant dans une attitude plus réceptive. Les effets ont été bien plus larges, notamment sur l'évolution de la perception

des enseignants de leurs élèves ou sur les compétences et pratiques pédagogiques nouvelles acquises par l'ouverture à des répertoires d'intervention plus diversifiés. L'effet qui semble le plus pertinent quant au contexte de développement du SPO a trait à l'élargissement des réseaux professionnels réciproques des acteurs. La plus-value réelle et exprimée de l'expérimentation a ainsi été de décentrer les acteurs de leur champ d'intervention habituel et de les ouvrir à de nouveaux partenariats de terrain. Pour les enseignants, qui gèrent habituellement seuls leurs classes, il s'agissait par exemple d'une mise à disposition par le BIJ 37 d'une liste de nouveaux interlocuteurs (branches professionnelles, chambre des métiers, associations...).

En matière d'action publique, cette interconnaissance entre acteurs clés dans les parcours d'orientation des jeunes s'impose comme la première étape pour la constitution de pratiques de collaboration. Il s'agit avant tout de diversifier les approches, de nouer des alliances avec d'autres acteurs du champ afin d'être connu et reconnu, notamment par l'institution Éducation nationale, traditionnellement compétente en matière d'orientation : au-delà de la légitimité recherchée, il fallait montrer que l'on est professionnellement pertinent et efficace. Aussi cette interconnaissance a-t-elle participé à ce qui, dans le SPO, relève des « nombreuses initiatives régionales relatives à la mise en réseau des services d'orientation » (Delpech, 2012).

Le partenariat comme espace d'échanges et de négociation de la valeur de l'expérimentation

La mise en évidence des synergies entre acteurs, leurs stratégies propres ou plus collectives, les points de blocage et les contraintes de l'environnement autorisent à revenir sur cette dimension essentielle du SPO.

Posons un premier postulat, celui que tout partenariat repose sur des rapports de pouvoir entre acteurs. Si les rapports de coopération entre institutions et entre acteurs se construisent naturellement sur un minimum de confiance réciproque, de valeurs communes et d'actions concertées, ils sont également fondés sur une négociation plus ou moins permanente quant à la place attribuée au porteur et aux différents membres du projet, sur le partage de la valeur de l'expérimentation, des avantages qui en sont issus, des intérêts de chacun et des alliances nouées de façon ponctuelle ou plus durable.

Pour que s'établisse un partenariat authentique, inscrit dans la durée, encore faut-il que l'échange soit relativement équilibré, que les compétences réciproques soient reconnues par chacune des parties et complémentaires entre elles, et, enfin, que les règles soient clairement établies. Le partenariat a ainsi été d'abord légitimé dans des lieux formels (comité de pilotage, groupe projet) au sein desquels ont été affichées une volonté partagée de travailler ensemble et des alliances de pouvoir, fortes et développées dans le temps auprès des acteurs dits « enthousiastes » par le projet. Ces alliances ont été plus faibles du côté des acteurs « critiques mais ouverts » et fortement contestées du côté des corps opposés au projet. Des outils spécifiques (convention ONISEP/inspection d'académie) ont également été réalisés pour formaliser et sceller le partenariat, levant un certain nombre d'obstacles et de contraintes institutionnelles.

Ces instruments d'action publique ont légitimé la construction du partenariat dans le jeu de l'interconnaissance et de la légitimation de l'intervention de chaque acteur. Dans l'équilibre des relations d'échanges entre le BIJ 37 et les instances de l'Éducation nationale notamment, le premier a pu faire valoir ses ressources en matière d'information généraliste en direction des jeunes, son réseau d'entreprises et l'expérience acquise dans le cadre de l'AIOA et sa déclinaison, l'EMI. L'Éducation nationale disposait quant à elle d'un espace fortement structuré et organisé autour des nouvelles missions des professeurs principaux en matière de choix d'orientation, du corps professionnel des COPSY et des CIO, des ressources de l'ONISEP et, enfin, d'un poste de chargé des relations avec les entreprises spécifiquement mis en œuvre au niveau départemental. Sans négociation préalable sur la valeur de l'échange et les complémentarités, il existait un risque de concurrence entre acteurs scolaires et non scolaires. Il a donc été difficile d'envisager la construction concertée d'un dispositif dont les bénéficiaires étaient des élèves, fondé sur une complémentarité de compétences que le système de l'Éducation nationale revendique traditionnellement comme une prérogative liée à ses missions.

Ainsi peut-on dire que, dans l'échange et la négociation entre le BIJ 37 et les instances locales de l'Éducation nationale, celles-ci ont cédé temporairement une partie de leur souveraineté en matière d'information sur les métiers au BIJ 37, de manière ponctuelle et très conditionnelle cependant, sans que le projet ne remette en cause la pédagogie des membres du corps enseignant dans ces domaines, et moins encore les pratiques des COPSY. Si la complémentarité de compétences des acteurs fondait le projet à son origine, les conditions de mise en œuvre posées par l'Éducation nationale

(plus précisément par l'inspection académique³) imposaient la subsidiarité de ce dernier par rapport à son propre dispositif. Finalement, la mise en œuvre de l'expérimentation a reposé principalement sur l'interaction permanente entre acteurs afin de concevoir ensemble un sens partagé d'une intervention sur l'orientation.

La difficile transition de l'expérimentation vers le SPO

Comment ces développements et évolutions de l'expérimentation ont-ils pris place dans un contexte national de réforme du système lié à l'orientation ? Est-il possible d'affirmer aujourd'hui que, comme évoqué dans le rapport d'évaluation remis en mars 2012, cette expérimentation pouvait se poser comme « une propédeutique de l'action [en l'occurrence le SPO] dans le sens où cette démarche a amorcé un travail partenarial entre professionnels compétents sur le territoire de l'agglomération tourangelle » (Dumollard *et al.*, 2012) ?

Au printemps 2013, un an après la fin de l'expérimentation, quatre observations définissaient sa portée et ses limites au regard de la mise en œuvre du SPO sur le territoire.

D'abord, le BIJ 37 tient désormais sa place au sein du premier cercle des acteurs du SPO, et ce sur tous les territoires de l'agglomération tourangelle. Une partie de cette légitimité repose sur l'expérimentation menée, l'autre partie étant liée au dispositif AIOA et à l'antériorité des relations établies avec les CIO autour de la connaissance du milieu socioprofessionnel et l'utilisation du BIJ comme espace de ressources sur les métiers et la formation postscolaire qui en a découlé. Ensuite, les acteurs participant à l'expérimentation ont appris à mieux se connaître, à tisser des relations de travail, à concevoir et à construire ensemble des outils centrés sur la connaissance des métiers ou des ateliers coanimés par des enseignants et des professionnels de l'information jeunesse.

D'un autre côté cependant, l'expérimentation a aussi avivé les oppositions entre BIJ 37 et spécialistes de l'orientation professionnelle – les Copsy – et, dans une moindre mesure, l'inspection d'académie. Pour ces derniers, le

3. Aujourd'hui DASEN (direction académique des services de l'Éducation nationale).

BIJ empiétait sur un champ, l'orientation, qui était le leur sans avoir ni les compétences ni surtout les qualifications requises. L'expérimentation a ainsi conduit à une exacerbation des positions extrêmes : ceux qui y ont participé en ont mieux vu les aspects positifs, et ses opposants le sont devenus encore davantage, mettant en question la légitimité du BIJ 37 au sein du SPO et les compétences de ses professionnels. Loin de favoriser une fusion des cultures professionnelles dans le domaine de l'information et de l'orientation, elle a accentué la fracture entre les partisans d'un traitement de ces questions en interne de l'Éducation nationale pour des élèves, et ceux qui privilégient une ouverture vers les ressources plurielles du territoire pour des jeunes. De ce point de vue, l'expérimentation a bien été le révélateur des points de tension pouvant subsister dans la conception même du SPO, alors qu'elle visait le rapprochement entre professionnels de l'orientation. Cette remarque n'est pas sans rappeler l'une des critiques énoncées à l'égard du SPO et son devenir trois ans après son lancement : le rapport publié par trois inspections générales a en effet conclu « à un bilan plutôt décevant de la loi du 24 novembre 2009 qui a créé le droit à l'orientation tout au long de la vie sans s'assurer de la mise en cohérence des missions déjà confiées aux différents réseaux en charge de l'orientation des publics jeunes et adultes » (Caillot *et al.*, 2013). Si l'expérimentation s'est attelée à cette « mise en cohérence », elle n'a pu éviter les querelles liées à la diversité des cultures professionnelles, point en lien direct avec la complexité du champ de l'information sur l'orientation et de la pluralité des acteurs qui le composent.

Enfin, une des pierres d'achoppement de cette expérimentation est son manque de continuité et de capitalisation des acquis : c'est sur ces registres que le projet du BIJ 37 prête le plus à la critique. Ce dernier n'intervient en effet à ce jour plus auprès des collèges, ou uniquement en tant que prestataire de services, « à la demande » de certains établissements scolaires. S'il semble avoir impulsé une dynamique autour de l'orientation et du SPO au sein du réseau départemental, le BIJ 37 n'a pas suffisamment anticipé la fin de l'expérimentation qui demeure une parenthèse ouverte et inachevée, sauf s'il se donne les moyens d'effectuer le transfert des compétences collectives dans le cadre du SPO. L'utilité de cette expérimentation demeure donc dans cette opportunité de réinvestir les acquis tant relationnels que techniques du projet EMI au sein du SPO. Il en va non plus de la légitimité du BIJ, mais de sa crédibilité comme espace dédié à la rencontre entre le monde professionnel, les jeunes et l'univers de l'éducation.

Conclusion

Une expérimentation sociale est toujours liée à une histoire, un contexte et un territoire particulier, qui définissent ses limites et relativisent sa capacité d'essaimage ou de démultiplication. Plus encore dans le cas présent, c'est autant la manière de construire le partenariat en amont de l'expérimentation que l'anticipation de la sortie de la phase expérimentale qui déterminent ses capacités de développement et de généralisation. Sans négociation portant sur la conception même du projet et la place attribuée à chaque partenaire, sans réflexion sur les pratiques et identités professionnelles, sans vision partagée du devenir postexpérimental, le risque réside dans le transfert purement formel des enseignements tirés de cette expérimentation.

La stratégie des acteurs a sans doute été au cœur de ce qui s'est joué dans cette expérimentation : la résistance au changement vient moins des institutions elles-mêmes que des réflexes de préservation de champs d'intervention et de revendication de compétences professionnelles, et ce en dépit de la nature des rapports instaurés entre partenaires, des relations tissées entre acteurs ou de l'engagement réciproque des parties.

En cela, le mérite essentiel et la valeur de cette expérimentation sont d'avoir anticipé certains aspects de la réforme du SPO et d'avoir souligné les difficultés de mise en œuvre, en particulier celles liées au jeu des acteurs et aux cultures professionnelles instituées. À ce titre, elle éclaire sur le nécessaire travail à entreprendre sur les identités professionnelles : définir le rôle et rassurer sur les missions de chacun, insister sur les complémentarités et former au mode d'intervention global. Une réflexion pourrait être engagée par tous les acteurs sur la création d'un référentiel commun en matière d'accueil et d'information sur l'orientation des jeunes.

Cette expérimentation rappelle enfin l'intérêt des espaces de coopération interinstitutionnelle et invite à réfléchir sur les modes de légitimation et d'animation de ces espaces de collaboration entre les acteurs locaux.

BIBLIOGRAPHIE

- Borras I., « L'orientation des jeunes peu qualifiés, une liberté contrainte », *Formation emploi*, n° 88, 4^e trim. 2004, pp. 71-87.
- Caillot L., Jellab A., Vin-Datiche D., Bernard H., Cervel J.-F., « Le service public de l'orientation : état des lieux et perspectives dans le cadre de la prochaine réforme de décentralisation », rapport IGAS/IGEN/IGENR, 2013.
- Delesalle C., *S'informer pour s'orienter. Pratiques et parcours de jeunes*, INJEP, coll. « Cahiers de l'action », n° 14, Paris, 2007.
- Delpech Q., « Le service public de l'orientation tout au long de la vie », Centre d'analyse stratégique, *Note d'analyse*, n° 302, novembre 2012.
- Dubois J.-M., Podevin G., « Entre indépendance et connivence, la délicate posture de l'évaluateur embarqué », *Bref du CEREQ*, n° 294-1, 2011.
- Dumollard M., Halter J.-P., Marquié G., « Espace métiers info, un lieu partagé entre les acteurs de l'AIOA (Accueil, information, orientation, accompagnement) », rapport final d'évaluation FEJ/INJEP, AP1-253, mars 2012.
- Galland O., *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ?*, Armand Colin, coll. « Éléments de réponse », Paris, 2009.
- Lascoumes P., Le Gallès P., dir., *Gouverner par les instruments*, Presses de Sciences Po, Paris, 2005.
- Marquié G., « Orientation : les pratiques d'information des jeunes changent la donne », *Jeunesses : études et synthèses*, n° 9, juin 2012.
- Ronzeau M., *L'orientation : un avenir pour chacun*, Yves Michel, coll. « Acteurs sociaux », Paris, 2006.

Approche globale de l'adolescent et culture de coopération interprofessionnelle

Les ateliers pédagogiques de Nanterre dans la lutte contre le décrochage scolaire

Gérard Boudesseul,

*maître de conférences en sociologie, chercheur CEREQ-ESO,
université de Caen*

Laurence Lafitte,

chargée d'études, CEREQ-ESO, université de Caen

Le foisonnement des dispositifs mis en place par l'Éducation nationale pour lutter contre le décrochage scolaire et leur empilement chronologique induisent un manque de visibilité et révèlent l'impuissance de l'institution scolaire à prendre en charge, à elle seule, la problématique du décrochage scolaire, notamment avec les élèves les plus difficiles ou en proie à des troubles du comportement. Dans la dynamique de forte mobilisation des pouvoirs publics pour lutter contre le décrochage scolaire et la déscolarisation, le dispositif des ateliers pédagogiques (AP) de Nanterre repose sur une conception novatrice : aborder le décrochage et le traiter

ENCADRÉ 1. UN DISPOSITIF POUR RÉPONDRE À LA DÉSCOLARISATION

Les ateliers pédagogiques de Nanterre reposent sur un dispositif d'activités à temps partiel qui s'adressent à des adolescents déscolarisés à la suite d'événements divers, tels que des exclusions successives de plusieurs établissements scolaires, un manque de place en institut médico-éducatif ou en institut thérapeutique, éducatif et pédagogique ou encore à la suite de comportements inadaptés à l'institution scolaire les mettant sur la voie d'une rupture scolaire, parfois à la suite d'un conseil de discipline. Certains jeunes accueillis se trouvent en phase de désocialisation et ne sont plus scolarisés depuis plusieurs mois ou plusieurs années. Ce dispositif a pour vocation de remobiliser les jeunes pour la vie scolaire par une resocialisation et un accès personnalisé aux soins. Il se distingue du cadre scolaire ordinaire par ses modalités d'encadrement : les enseignements des ateliers pédagogiques se déroulent hors établissement scolaire et mobilisent une équipe qui associe des enseignants, des éducateurs et un service de psychiatrie infanto-juvénile. L'atelier pédagogique joue un rôle d'interface permanente entre différents acteurs. Il entretient un partenariat au sein de l'Éducation nationale associant des chefs d'établissement, des enseignants de collège, des conseillers principaux d'éducation (CPE), des intervenants des classes relais, des assistantes sociales, infirmières scolaires, etc. Il s'appuie sur un service de psychiatrie infanto-juvénile qui a développé des modalités d'accès au soin pour les adolescents, notamment des groupes animés dans une logique de médiation et un accueil ajusté au cas par cas, permettant une synergie entre les soins et la remobilisation des apprentissages *via* le centre médico-psychologique (CMP) Jean-Wier et le centre d'accueil thérapeutique à temps partiel (CATTP). Ces liens privilégiés s'inscrivent dans un partenariat plus large associant également l'Aide sociale à l'enfance (ASE), la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), les mairies et les associations, regroupées dans un projet de maison des adolescents des Hauts-de-Seine.

en tant que parcours individuel situé dans son milieu de vie, nécessitant une intervention à la fois pédagogique et thérapeutique. La spécificité du dispositif des ateliers pédagogiques est de mettre l'accent sur la nécessité du soin dans la gestion du décrochage scolaire qui est, en général, incarné par une phobie scolaire et joue le rôle d'un révélateur de problèmes plus profonds recouvrant souvent la dimension familiale et sociale.

L'évaluation menée par une équipe du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) incite à dégager plusieurs niveaux d'enseignement. Elle montre l'adéquation entre le public ciblé initialement et le public touché *in fine* par le dispositif : une frange de décrocheurs qui ne sont absolument plus gérables par les établissements scolaires seuls. Elle révèle également l'utilité sociale du dispositif au regard de son utilisation par les partenaires du réseau et de son bénéfice pour les jeunes. Si le suivi assuré, à la fois pédagogique et psychothérapeutique, ne garantit pas une réinsertion dans des filières standard de formation ou d'emploi, il a pour effet de stabiliser ses bénéficiaires en les sortant des situations de crise ou de conflits multiformes dans lesquelles ils se trouvent. Quelques réserves proviennent des réticences auquel le dispositif se heurte, mais aussi du relatif inachèvement de certaines procédures de coordination. La conclusion met en évidence les spécificités des ateliers pédagogiques qui pourraient donner lieu à une dissémination de pratiques, voire à l'essaimage de ce type de dispositif.

Le public visé par l'expérimentation

DES JEUNES SUJETS À DE GRAVES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET ENCLINS À DES TROUBLES DU COMPORTEMENT

Les jeunes accueillis dans le cadre des AP ont connu des difficultés scolaires de très longue date, souvent en lien avec des problèmes personnels. Ils accumulent tant de retards scolaires qu'il leur est impossible de rattraper leurs lacunes. Ils se sentent dépassés et finissent par ne plus faire d'effort. La mise en échec scolaire perpétuel de ces jeunes en difficulté engendre des comportements perturbateurs et violents qui sont fortement stigmatisés par les enseignants. Par un apparent paradoxe, leur participation aux bagarres ou à des chahuts est une manière de se sentir intégré tout de même auprès de leurs pairs, alors que leurs performances scolaires les marginalisent et les dévalorisent. L'irruption de ce que certains auteurs ont appelé un « chahut anémique » a été expliquée de très longue date comme l'expression d'un désarroi extrême et comme un moyen de faire

ENCADRÉ 2. MÉTHODOLOGIE

Outre l'observation de séances des AP et de réunions internes qui ont permis d'élaborer les outils d'évaluation et d'ajuster le protocole, l'évaluation a reposé sur la conduite d'entretiens semi-directifs. Cinq entretiens ont été réalisés avec les acteurs directement impliqués dans les AP : enseignantes, infirmière psychiatre, stagiaire étudiante en psychologie, éducateur sportif. Trois autres ont été effectués avec les acteurs du CMP : le médecin pédopsychiatre responsable du CATTP et les deux éducateurs spécialisés qui sont en lien avec les AP. Dix-neuf jeunes ont pris part à un entretien individuel ainsi qu'une mère de famille. Plusieurs parents ont accepté de participer à un *focus group*. Enfin, nous avons visité cinq établissements scolaires qui se trouvent dans le périmètre d'action des AP de Nanterre. Lors de ces visites, nous avons rencontré soit le chef d'établissement ou son adjoint, soit le ou la responsable de la section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), soit l'assistante sociale, soit l'infirmière scolaire, soit le ou la CPE, ou bien encore une enseignante. Parfois, nous avons réussi à interviewer plusieurs acteurs au sein d'un même établissement. Deux obstacles tendent en général à délégitimer le point de vue d'un jeune décrocheur sur sa propre trajectoire. D'un côté, la proximité des chercheurs avec le milieu scolaire survalorise la capacité à s'exprimer et à écrire, et donc l'aptitude à porter un jugement fondé. D'un autre côté, devenu « objet » d'une politique sociale ou patient d'un traitement thérapeutique, sa parole risque d'être réduite au symptôme d'un mal plus grand qui le dépasse, et que seuls des experts sont habilités à diagnostiquer. Ce n'est pas ce que les entretiens recueillis montrent, aussi bien de la part des personnels d'éducation que du CMP, et c'est la raison pour laquelle de larges extraits de ces entretiens sont ici livrés. Les principaux apports ont été exprimés par les jeunes eux-mêmes lors des dix-neuf entretiens (tous les prénoms sont anonymisés). L'entretien est semi-directif et structuré autour de six questions qui sont prolongées selon les réponses des jeunes. La situation d'entretien avec un inconnu et la contrainte d'une expression verbalisée conviennent mal à des jeunes à qui l'on reproche justement de ne pas faire face à ce genre d'attentes. Leur accord préalable a donc été demandé par l'intermédiaire de l'équipe. Ils ont ensuite fait la connaissance de l'enquêtrice lors de visites d'ateliers. Enfin, la passation des questions s'effectue avec des émoticônes afin d'amorcer l'échange, suivant une méthode d'autoévaluation conseillée par le médecin de l'équipe (Gayral-Taminh *et al.*, 2005).

face à des exigences hors d'atteinte (Testanière, 1967). Mais, plus récemment, les comportements violents ont été analysés comme la traduction de codes, de rites propres à une jeunesse des banlieues (Lepoutre, 1997), voire comme le signe d'une « hypersocialisation » en elle-même intégratrice au groupe restreint des pairs (Lapeyronnie, 1999). Dans le même temps se dissocient la norme de la « face », c'est-à-dire le « soi » collectif, et le « je » personnel qui ne partage pas nécessairement les comportements transgressifs, chacun gardant pour soi l'envie de devenir un adulte ou au moins d'avoir un avenir (Lapeyronnie, 1999). Selon nos observations, le manque de confiance en soi, le sentiment de persécution à l'égard des enseignants et les mauvais résultats se condensent dans un mal-être et un mal-vivre sa scolarité qui se traduisent en retour par une incapacité à se concentrer sur les apprentissages. Ce processus en boucle de dévalorisation et de perte de confiance se poursuit jusqu'à ce que les jeunes décrochent ou finissent par être exclus pour des raisons disciplinaires.

Une partie importante des jeunes est adressée aux ateliers pédagogiques de Nanterre par les établissements scolaires. Ce sont en général des élèves qui ont encore un lien avec le collège, même s'il est fragile. Les chefs d'établissement sont désormais tenus de signaler systématiquement les élèves absentéistes. Certains passent néanmoins à travers les mailles du filet avant d'être pris en charge par l'ASE ou la PJJ. Ce sont alors ces instances qui se chargent de les orienter vers les AP. Qu'il s'agisse d'élèves qui ont récemment décroché, de ceux qui sont en voie de décrochage ou de ceux qui ont fait l'objet de mesures d'exclusion, souvent à répétition, ces jeunes présentent, pour une majorité écrasante, des symptômes de phobie scolaire : incapacité à se concentrer sur les apprentissages, comportements inappropriés à l'institution scolaire, évitement partiel ou total par le détour des absences injustifiées. Certains de ces jeunes se sont installés dans une distance physique à l'école qui nourrit une distance sociale aux institutions en général. En cela, les signaux négatifs répétés de la part de l'école les incitent à autoentretenir leur attitude de retrait.

DES JEUNES DONT LES TROUBLES DU COMPORTEMENT S'AVÈRENT IMPOSSIBLES À GÉRER AU SEIN DE L'ÉTABLISSEMENT

Il ne serait toutefois pas opportun de jeter la pierre à des enseignants qui se retrouvent face à des élèves dont les comportements dépassent le cadre de leurs missions et de leurs compétences. Outre l'absentéisme injustifié, les troubles du comportement se manifestent par des actes d'incivilité, d'agressivité et de violence envers les pairs et aussi envers

les enseignants. L'exclusion du ou des membres perturbateurs de la classe semble bien souvent être l'unique solution dont ils disposent pour apaiser leur classe et retrouver une ambiance de travail sereine. L'inefficacité des sanctions et des exclusions temporaires finit par aboutir, dans bon nombre de cas, à une exclusion définitive. Mais les sanctions se heurtent à un public d'élèves qui n'a souvent pas conscience – ou une conscience très diffuse – de la gravité des actes sanctionnés. C'est ce que nous rapporte l'enseignante d'une SEGPA à propos d'un élève que l'équipe a tenté de soutenir à bout de bras et qu'elle a finalement dû exclure définitivement :

« Ah oui, oui, c'était de la violence gratuite. En fait, c'est ça qui me choquait chez cet élève-là, c'est la violence gratuite. C'est-à-dire qu'il passait et il donnait un coup. Une fois je l'ai vu aussi attraper un autre petit sixième d'une autre classe. Il neigeait, et l'élève est mis par terre donc dans la neige, le genou dessus, et lui mettait de la neige, le petit pleurait. Et je suis arrivée et je lui ai dit : "Mais qu'est-ce que tu fais ? – Oh ben je m'amuse – Ben l'enfant est en train de pleurer dans la neige..." J'avais beau lui expliquer, en fait, il n'avait pas la notion du bien, du mal, on avait l'impression que, comme dans un jeu vidéo, je sais pas quoi, allez hop "je donne des coups, pour moi c'est pas de la violence quoi" [...]. Il est quand même de bonne volonté. Il fait "oui, oui, je vais pas recommencer". À chaque fois, on en parlait, y avait vraiment un dialogue mais c'était plus fort que lui. »

Pourtant, la solution extrême du conseil de discipline, qui aboutit à l'exclusion définitive, apparaît extrêmement douloureuse à vivre pour le jeune, sa famille, mais aussi pour l'équipe pédagogique du collège qui perçoit ce mode de résolution comme un échec de responsabilité des adultes envers un jeune. L'exclusion définitive d'un établissement comporte également le risque pour l'élève de s'inscrire dans l'engrenage d'une succession d'exclusions et dans un parcours de « nomadisme scolaire » (Millet, Thin, 2005). Les changements d'établissement ne sont qu'une manière d'esquiver momentanément les problèmes. Chacun semble se renvoyer la responsabilité de l'échec jusqu'à ce qu'un incident critique dessine l'horizon du renvoi définitif et de la déscolarisation qui mène à l'isolement social. La déscolarisation est à la fois un signe et un facteur de désocialisation. Elle s'apparente à une double peine pour les jeunes : outre l'échec scolaire qu'ils subissent, les exclusions contribuent à les marginaliser.

LE MANQUE DE MOYENS DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET L'INADÉQUATION DE SES ACTIONS INTERNES POUR FAIRE FACE À DES PROBLÉMATIQUES QUI DÉPASSENT LE CADRE SCOLAIRE

Les acteurs de l'Éducation nationale s'accordent à dire qu'ils n'ont pas les moyens de prendre en charge individuellement les élèves qui présentent de trop grosses difficultés scolaires ou des troubles du comportement. Les dispositifs mis en place demeurent restreints et les chefs d'établissement se sentent souvent isolés et démunis pour faire face aux logiques inhérentes au décrochage scolaire. En effet, les principales causes de signalement relèvent de dysfonctionnements comportementaux et de troubles qui dépassent la dimension purement scolaire des difficultés. Ces troubles psychiques peuvent revêtir une forme passagère dans le cas de la crise d'adolescence, mais ils peuvent également être plus profonds dans les cas de troubles anxieux, dépressifs ou de pathologies psychiatriques. C'est alors que l'ouverture aux compétences extérieures, et notamment aux AP de Nanterre, prend tout son sens. Il reste à montrer en quoi ceux-ci incarnent une solution durable pour ces jeunes en rupture scolaire, surtout lorsqu'ils sont déjà traversés par des troubles psychiques.

L'utilité sociale du dispositif des ateliers pédagogiques de Nanterre

Les bénéfices pour la collectivité sont exprimés par les jeunes eux-mêmes avant de faire l'objet d'une évaluation du point de vue institutionnel.

LES APPORTS EXPRIMÉS PAR LES JEUNES

Le premier apport exprimé par les jeunes tient dans le sentiment d'avoir trouvé un cadre et un encadrement favorables à une réappropriation des règles les plus basiques comme le respect de l'autre et des adultes, celui des horaires et d'une certaine ambiance propice à l'apprentissage.

« Là je travaille tranquillement ici. [...] J'aime pas rester... enfin, comment dire... être dans une classe, avec plein de jeunes qui travaillent, ça me perturbe. Je leur demande : "Est-ce que je peux aller à côté ?" ; parfois ils me disent : "Non, tu restes avec nous." S'ils me disent oui, là je travaille tranquillement ici. » (Bilal, 17 ans, déscolarisé depuis le CM1, suivi au CMP depuis deux ans.)

Le deuxième apport relève de la perception d'une ambiance éducative souple par opposition à un cadre scolaire rigide, où l'effet petit groupe, en opposition avec le groupe classe, désinhibe la parole et ouvre aux questionnements sans risquer de paraître ridicule aux yeux des autres, et ce jusqu'à une compréhension satisfaisante :

Enquêteur : Est-ce que ça t'arrive parfois de ne pas comprendre, quand Pascale ou Christine expliquent une leçon ?

Sadi : Euh, ouais, mais bon, après, j'arrive à comprendre.

– Donc quand tu comprends pas, tu leur demandes quelles te ré-explicitent, c'est ça ?

– Ouais.

– Ou tu demandes aux autres ?

– Non, je leur demande à elles. Je demande dix fois s'il le faut.

– Jusqu'à temps que tu comprennes.

– Voilà. Et si, et si au bout d'une vingtaine de fois je n'arrive pas à trouver, bah... je vais voir mon copain et on s'arrange.

– D'accord.

– Vous avez compris ? [Sic. C'est le jeune qui pose la question à l'enquêtrice.] (Sadi, 16 ans, collègue, suivi depuis deux ans.)

Le troisième apport provient du sentiment de bénéficier d'une écoute et d'une aide personnalisées dans l'apprentissage scolaire, mais aussi dans la gestion de problèmes plus personnels, avec la possibilité de participer aux activités thérapeutiques du CATTP et aussi de s'adresser à un ou deux adultes référents :

Enquêteur : Y a toujours au moins deux adultes ici, est-ce que tu trouves cela bien ?

Inès : Bah oui. On est bien entourés, et puis si on a besoin de parler, y a toujours quelqu'un pour nous écouter, y a plusieurs avis, on peut avoir plusieurs discussions. [...]

– Pendant les pauses (y en avait pas ce matin), qu'est-ce que tu fais ici ?

– Souvent je parle avec Nora, avec Pascale, soit de l'atelier péda, soit de l'école, soit de... et elles m'écoutent. » (Inès, 17 ans, 1^{re} STSS, suivie depuis cinq mois.)

Enfin, le quatrième apport résulte de la réelle possibilité de regagner l'estime de soi, dans la mesure où la stigmatisation des adultes et des pairs est court-circuitée par l'individualisation du projet de chacun : les objectifs étant individuels, toute notion de compétition scolaire ou de pression

temporelle est absente. Cette reconstruction de l'image peut passer par une verbalisation mettant à distance les comportements transgressifs.

Enquêteur : Tu regrettes un peu ?

Sadi : Ben, pas trop maintenant que j'ai trouvé du travail. Parce qu'au collège, après faudrait passer au lycée, passer un diplôme, mais là j'ai rien fait, et j'ai réussi à avoir un contrat d'embauche. En fait, je vais avoir un stage de vingt-quatre mois, jusqu'à ce que je sois majeur, et je vais peut-être être embauché. Et y a des personnes qui sont au lycée et qui après auront du mal à trouver un travail parce que, avec le chômage, comme ça...

- C'est un contrat d'apprentissage ?

- Ouais. Et je me dis que si j'assume, si je fais bien mon travail, ils vont peut-être m'embaucher.

- C'est motivant alors ?

- Ouais. [...]

- Tu ne voulais pas venir ici ?

- Non.

- Pourquoi ?

- Parce que je voulais rester chez moi à dormir et rien faire, à jouer à la console et tout ça. Mais bon ils m'ont cherché ça et ils m'ont poussé à venir.

- Et tu trouves que c'est une bonne chose finalement ?

- Ouais, parce que ça m'a permis de, de, de trouver un travail. En plus j'ai beaucoup de fierté parce que si je travaille, je serai le premier des sept enfants que mes parents ils ont eu à travailler.

UNE RÉPONSE ADAPTÉE POUR DES JEUNES EN PRISE À DES TROUBLES DU COMPORTEMENT

L'institution est responsable d'assurer l'obligation scolaire dans la durée tout en luttant contre l'absentéisme et le décrochage scolaire, mais elle ne peut à elle seule tout gérer. L'ouverture à un partenariat avec des ressources externes a trouvé un élan dans les politiques locales en faveur de la ville, au point d'être perçue comme une nécessité pour renforcer les actions mises en place par l'Éducation nationale ou pallier certaines de ses défaillances.

En premier lieu, la création des AP s'est appuyée sur des fondements théoriques avant-gardistes considérant la phobie scolaire non plus comme un mal en soi mais comme un symptôme, de même que le décrochage scolaire aujourd'hui. Ce positionnement marquait une rupture avec les personnels d'éducation, dont c'est le premier problème, et avec les personnels soignants qui souhaitent traiter le mal plus que le symptôme. Les AP de Nanterre sont un moyen détourné d'amener les jeunes en

difficulté scolaire et ceux qui souffrent d'une réelle phobie à dévoiler les véritables causes de leur malaise afin qu'elles soient traitées. Les racines de ces dysfonctionnements, qui se manifestent sur le plan scolaire, sont le plus souvent d'ordre familial et social lorsqu'elles ne relèvent pas d'une véritable maladie psychique. Le médecin pédopsychiatre à l'origine des AP part du constat que la dimension scolaire, réinvestie dans un cadre plus intimiste et plus souple que l'école, peut aider les jeunes adolescents à se réconcilier avec les apprentissages tout en permettant l'identification des problèmes latents :

« Par exemple, prenons une phobie scolaire, vous pouvez avoir un jeune qui a une phobie scolaire parce que sa mère est déprimée, qu'il craint que sa mère ne se suicide et qu'il reste à la maison pour surveiller sa mère. Ça se traduit par un symptôme qui est qu'il ne va pas en classe. Donc on dit phobie scolaire et on cherche du côté de l'école. Mais à l'école, il ne se passe rien de particulier, c'est à la maison qu'il se passe quelque chose [...]. Sauf que si vous voulez atteindre la problématique familiale, souvent le symptôme, qui est un symptôme défensif, persiste et vous empêche d'accéder à la problématique familiale. »

En second lieu, les AP ont une fonction de tremplin vers un parcours de soin : ils privilégient la dimension scolaire qui demeure paradoxalement plutôt légitime, et occultent la dimension thérapeutique qui fait l'objet d'un déni de la part des jeunes et de leurs familles. L'aversion pour le suivi psychologique individuel proposé au CMP et les résistances à suivre les ateliers thérapeutiques jouent ainsi en faveur des ateliers pédagogiques.

Le témoignage de l'éducateur sportif qui a participé au fonctionnement des AP met en exergue la difficulté des jeunes et des parents à reconnaître leurs problèmes, qui se caractérise parfois par un déni total :

« Nous, on a du mal à les booster pour voir le psychologue ou pour voir l'éducateur spécialisé au sein du CMP parce que, pour eux... quand on dit d'aller voir un psychologue ou un psychiatre, on leur dit qu'ils sont un peu handicapés, ils aiment pas ce terme-là. Donc ils viennent ici parce que pour eux c'est juste une passerelle juste pour revenir au collège. Pour eux, ils ne sont pas dans la pathologie. »

Au terme d'un plus ou moins long travail d'écoute et de médiation, les intervenants des AP parviennent à convaincre les jeunes d'accepter la mise en place d'un parcours de soins, soit par le biais des ateliers thérapeutiques (ateliers théâtre, visites de musée, percussions, écriture, peinture ou encore atelier ville mode d'emploi) soit sous forme d'entretiens individuels avec un pédopsychiatre. La dimension scolaire des AP qui occulte la dimension

thérapeutique, en n'étant pas explicite de prime abord, est un point fort car ils sont plus facilement acceptés par les jeunes et leurs parents. C'est ce que confirme une des enseignantes des AP :

« Les parents, c'est simple, pour eux, l'AP c'est une norme, c'est l'école. Alors c'est la norme, il est très bien identifié par les parents. »

En troisième lieu, les ateliers pédagogiques proposent une prise en charge individuelle et originale : les jeunes sont appréhendés par les professionnels d'une manière globale et non pas seulement sur le plan scolaire. L'enseignement scolaire individualisé et adapté à chacun des jeunes leur permet d'avancer à leur rythme. À la différence des dispositifs de lutte contre le décrochage internes à l'Éducation nationale, telles les classes relais, les ateliers pédagogiques sont novateurs par la flexibilité des services proposés (en nombre d'heures et en durée dans le temps) et par la souplesse de l'accueil qu'ils offrent. Tout jeune inscrit à l'atelier pédagogique le demeure, même s'il en est absent plusieurs mois. Personne ne viendra prendre sa place. Ce détail est d'autant plus important que la plupart des dispositifs proposent un nombre de places restreint : dès lors qu'un jeune est absent, la place vacante revient à un autre.

Ce report des contraintes temporelles favorise le travail de resocialisation dans le rapport à l'autre et au savoir. Le dispositif est accommodant à la fois pour les jeunes qui en bénéficient et pour les professionnels. La faiblesse des effectifs est compensée par l'urgence de la prise en charge et le fait qu'il n'existe pas d'alternative pour accueillir rapidement ces jeunes.

Réticences vis-à-vis des ateliers pédagogiques et inachèvements organisationnels

Bien que les avantages des ateliers pédagogiques semblent faire l'unanimité, il n'en demeure pas moins qu'ils ont pu se heurter aux réticences de parents et d'équipes pédagogiques dans les établissements.

DES VISIONS DIFFÉRENCIÉES DES ENSEIGNANTS, DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET DES PARENTS

Les ateliers pédagogiques se heurtent parfois à une vision de l'Éducation nationale qui entend gérer ses problèmes en interne (Guigue, 2013).

Un chef d'établissement peu enclin à travailler avec les AP de Nanterre exprime ainsi une vision autarcique du traitement des difficultés scolaires :

« De toute façon, d'une façon générale, dans l'Éducation nationale on se sent un peu seul et, dès qu'on a des enfants qui ont des difficultés, on s'organise par nous-mêmes. C'est-à-dire que là, même cette année, j'ai mis en place une classe interne de remobilisation. Donc c'est des professeurs, des aides pédagogiques qui accueillent des élèves. Ils sont quatre, six maxi. En ce moment, ils sont quatre pour essayer de faire de la remédiation scolaire. Y a l'assistance sociale, la CPE, la psychologue scolaire qui les voit le mercredi. Enfin, on essaie avec nos ressources internes de gérer les difficultés des élèves et mettre en place un partenariat. »

L'ouverture à un partenariat extérieur dépend quant à elle beaucoup de la direction et de l'équipe pédagogique. La directrice adjointe d'un collège qui a eu des postes dans différents collèges souligne l'importance de la cohésion de l'équipe pédagogique. Pour elle, certains collègues ne connaissent pas le travail d'équipe et c'est un handicap à l'ouverture sur d'autres structures.

L'allègement de l'emploi du temps des élèves qui bénéficient d'un projet d'accueil individualisé (PAI) pour assister aux séances des AP peut être mal perçu dans les établissements. Les enseignants sont souvent réticents à faire manquer des cours à des élèves qui sont déjà en difficulté, alors que les intervenants des AP préconisent des aménagements des emplois du temps visant à réduire les temps de présence des jeunes au collège. Cet écart de vision illustre bien les problèmes liés à la confrontation de cultures professionnelles foncièrement différentes, qui ont leur conception propre quant à la meilleure façon de traiter les difficultés scolaires. Un manque de coordination est fréquemment évoqué dans les contenus d'enseignements de l'Éducation nationale et des AP, d'autant plus que les progrès sont difficilement perceptibles sur le plan strictement scolaire. Pour remédier à ce décalage et peut-être améliorer les résultats des jeunes lors des évaluations au collège, une mutualisation des pratiques ayant trait au suivi du jeune serait nécessaire. Par la suite, cette mutualisation devra être reconnue dans un espace et un temps propres, sous peine d'être éphémère ou soumise au gré des bonnes volontés.

Enfin, certains enseignants et chefs d'établissement n'ont pas l'impression d'un retour réel de la part des AP et du CMP. Les enseignants et les parents attendent avant tout une amélioration des résultats scolaires à court terme et des comportements, alors que les progrès ne sont pas toujours visibles dans l'immédiat. Les parents peuvent aussi être à l'origine de certaines

résistances vis-à-vis du suivi aux AP. On constate parfois la difficulté à les mobiliser, voire à les joindre pour prendre un premier rendez-vous au CMP Jean-Wier. Le problème de mobilisation des parents est également associé aux délais d'attente de rendez-vous et aux démarches administratives qui forment un obstacle insurmontable pour certaines familles.

UNE COORDINATION INTERNE QUI RESTE À FORMALISER

La coordination interne des acteurs se heurte à la difficulté pour chacun à trouver sa place dans un cadre innovant qui n'est ni explicitement formalisé ni achevé, et qui semble évoluer au fil du temps avec les changements de personnel. L'interdisciplinarité nourrit une expérience riche en complémentarités, et le croisement des regards des différents professionnels multiplie l'éventail des solutions possibles et permet des prises de décision concertées. Rétrospectivement, on retient l'importance des échanges oraux souvent informels, des relations personnalisées entre jeunes et professionnels et des relations d'interconnaissance. Une culture interprofessionnelle commune s'est ainsi construite, accordant une légitimité à la dimension psychologique des interactions entre adultes et jeunes, mais aussi entre adultes impliqués. Toutefois, cette polyvalence peut être source d'opacité au regard des acteurs extérieurs. La pluralité des lieux d'intervention peut s'accompagner d'une déperdition dans la transformation des informations entre les faits et les discours des jeunes d'un lieu à un autre, d'un moment à un autre, les jeunes étant accueillis dans trois lieux distincts.

La production d'outils communs (tableaux de bord, fiches diverses) apparaît comme une condition facilitatrice des échanges, mais aussi une condition de pérennité en produisant une mémoire organisationnelle, lisible par d'autres, et en particulier par les successeurs qui pourront un jour ou un autre s'engager. Ces outils permettraient de développer des qualités déjà présentes dans cette convergence de professions et qui pourraient servir à d'autres dispositifs à venir.

UNE COORDINATION EXTERNE DONT LA VISIBILITÉ DEMEURE À CONQUÉRIR

Les ateliers pédagogiques fonctionnent depuis plusieurs années et disposent d'une certaine notoriété à Nanterre. Toutefois, des structures intriquées (AP, CMP, CATTP...) peuvent rendre la visibilité moins nette pour certains acteurs de l'extérieur qui ne connaissent pas les AP ou pour les

familles. Or la coordination avec les acteurs extérieurs et notamment avec l'Éducation nationale est essentielle, dans la mesure où celle-ci est le principal prescripteur de jeunes en rupture. À l'origine du projet, une des enseignantes des AP a mobilisé son expérience passée au sein des établissements scolaires et son réseau professionnel pour développer un partenariat avec l'Éducation nationale. La présence de cette enseignante en tant que superviseur des classes relais ou au sein des réunions des équipes pédagogiques lui a permis de prendre une place stratégique pour promouvoir les AP.

Ce réseau de professionnels fonctionne beaucoup sous forme de coopérations informelles construites au fil des années. Ces coopérations reposent sur une structure relationnelle fragile en cas de défaillances de santé, de mutations ou de désaccords durables. Dans un climat de précarisation des contrats et de *turnover* fréquent au sein de l'ensemble des corps de métiers et aussi de l'Éducation nationale, la stabilité du réseau professionnel peut être fortement menacée. De plus, toutes les formes de coopération ou de partenariat résultent d'arrangements négociés entre acteurs. Or les résultats de négociations informelles peuvent être eux-mêmes remis en cause par de nouveaux enjeux stratégiques des acteurs. Aussi le changement de poste d'une personne pivot, une réforme ou de nouvelles directives peuvent-ils menacer la pérennité du dispositif. Une démarche de conventionnement avec chacun des partenaires donnerait à la fois plus de visibilité, en permettant de s'en prévaloir, mais aussi plus de stabilité, en garantissant une continuité au-delà des engagements personnels.

L'INSTITUTIONNALISATION, CONDITION DE LA PÉRENNISATION ET DU DÉPLOIEMENT DU DISPOSITIF

La prise en compte progressive par les enseignants, chefs d'établissement et autres personnels de l'Éducation nationale, de la dimension psychologique, voire psychiatrique, légitime le partenariat externe dans lequel les AP font même figure d'alternative de la dernière chance. L'efficacité et la pérennité du dispositif des AP reposent toutefois sur la stabilité des partenariats institutionnels et du travail en réseau. Afin d'anticiper une remise en question, voire une disparition du dispositif, l'institutionnalisation de la coopération avec l'Éducation nationale paraît une solution envisageable pour inscrire le dispositif dans le temps. Il est vrai que l'institutionnalisation des partenariats est un véritable enjeu avec les prescripteurs qui peuvent aussi devenir les financeurs du dispositif. L'engagement des structures hospitalières peut s'avérer un élément décisif.

Le second enjeu d'une institutionnalisation porte sur sa nature et les conditions de sa pérennisation : le réseau en place peut être défini comme l'expression de la mobilisation des différents intervenants, médicaux, psychologiques, sociaux, éducatifs, associatifs et institutionnels pour conduire et coordonner des actions autour du décrochage scolaire lié à la santé mentale. L'élaboration d'un document de cadrage autour des finalités et des missions du dispositif, mais aussi de l'identité du réseau, par exemple sous la forme d'une charte, valoriserait durablement les acquis de l'expérimentation sous trois angles :

- elle stabiliserait un espace de reconnaissance, de réflexion et de transformation des pratiques ;
- elle favoriserait les ajustements, entre corps de métiers, de pratiques professionnelles et de manières de les penser, limitant ainsi les tendances éventuelles à l'autarcie, au repli ou aux défenses propres à chaque communauté professionnelle ;
- elle mettrait en forme écrite le cadre et des conditions de fonctionnement, mais aussi les résultats des succès et des échecs, un peu sur le modèle de « l'apprentissage organisationnel » qui vise avant tout à produire des traces dans la structure même de l'organisation à des fins de transmission aux successeurs.

Au-delà de la pérennisation, le déploiement du dispositif des AP sur d'autres territoires, voire sa généralisation supposent que soient remplies un certain nombre de conditions en termes d'information, d'organisation et de mobilisation des compétences et des ressources.

Conclusion

Au regard de la subvention accordée par le FEJ, ce dispositif a-t-il produit des effets propres tangibles ? Trois réponses s'imposent. La première est d'ordre comptable : avec une subvention couvrant un peu moins de la moitié du budget de l'expérimentation, le coût annuel de chaque jeune accueilli est proche de celui d'un élève de collège : il est compris entre 6 400 euros et 7 700 euros selon que l'effectif oscille de 25 à 30. À titre de comparaison, le coût d'un jeune accueilli en établissement de réinsertion sociale est de l'ordre de 15 000 euros, un coût d'ailleurs égal à celui d'un élève en classe préparatoire aux grandes écoles. Mais ce coût est à mettre en regard des dépenses que ces jeunes engendreraient les années suivantes s'ils n'étaient pas accueillis : s'ils sont peu nombreux à être placés en apprentissage ou dans un cycle standard de formation initiale, les jeunes accueillis sont tous stabilisés. Ils ne sont plus en état de crise ou de conflit et risquent ainsi beaucoup moins de mobiliser des services de santé, d'urgence ou de justice, dans le cas de dégradation de leur intégrité propre (troubles mentaux, consommation de produits dangereux, tentatives de suicide...) ou d'atteinte à l'intégrité d'autrui (non nécessairement intentionnelle), ou encore d'atteinte aux biens.

La deuxième réponse est d'ordre politique et social : ce dispositif matérialise une coopération entre services et institutions qui n'ont pas pour mission première de s'y investir, bien qu'elle soit clairement incitée par la politique de la ville, notamment au travers du projet de réussite éducative (PRE). Le PRE s'inscrit en effet dans la politique de la ville puisqu'à la suite du Conseil interministériel de la ville du 9 mars 2006, il fait partie des cinq priorités des contrats urbains de cohésion sociale (CUCS).

La troisième réponse est d'ordre moral : aucune autre institution n'est candidate pour faire de l'accueil de ces jeunes en situation extrême de rupture une priorité, dès lors que les réponses à apporter sortent des attributions segmentées résultant de la sectorisation des politiques publiques. La mise en œuvre d'un tel projet nécessite du temps et ne pourra se reproduire ailleurs que d'une manière progressive. Pour être véritablement efficace, un tel dispositif ne peut être imposé de manière coercitive et descendante dans la mesure où il repose sur une réflexion collective pluridisciplinaire volontaire et partagée par l'ensemble des acteurs. Le repérage et l'identification des jeunes pouvant prétendre au dispositif passent toujours par des regards croisés. Sa réussite repose donc sur la qualité de l'information et de la communication, qui sont également les conditions de la reconnaissance du dispositif, la mobilisation et l'implication des acteurs et la compréhension et l'adhésion des parents et des jeunes.

BIBLIOGRAPHIE

- Boudesseul G., « Rupture de scolarité : les leçons d'une expérimentation alliant éducation et santé », *Bref du CEREQ*, n° 317, 2013.
- Boudesseul G. (dir.), *Du décrochage à la réussite scolaire. Expériences françaises et internationales*, L'Harmattan, Paris, 2013.
- Boudesseul G., Grelet Y., Vivent C., « Les risques sociaux du décrochage : vers une politique territorialisée de prévention ? », *Bref du CEREQ*, n° 304, 2012.
- Charlot B. (dir.), *Les jeunes et le savoir*, Anthropos, Paris, 2001.
- Divay S., « L'évaluation qualitative : objectiver sans compter », *Bref du CEREQ*, n° 286, 2011.
- Dubois J.-M., Podevin G., « Entre indépendance et connivence, la délicate posture de l'évaluateur embarqué », *Bref du CEREQ*, n° 294-1, 2011.
- Gayral-Taminh M., Bravi C., Depond M., Pourre F., Maffre T., Raynaud J.-P., Grandjean H., « Auto-évaluation de la qualité de vie d'enfants de 6 à 12 ans : analyse du concept et élaboration d'un outil prototype », *Santé publique*, n° 1, vol. XVII, 2005, pp. 35-45.
- Guigue M., « Lutter contre le décrochage scolaire. L'émergence d'expériences locales, enjeux pour les institutions et pour les acteurs », in Boudesseul G. (dir.), *Du décrochage à la réussite scolaire. Expériences françaises et internationales*, L'Harmattan, Paris, 2013, pp. 39-52.
- Hillau B., « Lutte contre le décrochage scolaire et pour le retour en formation : le local comme échelon de construction de l'action publique », in Boudesseul G. (dir.) *Du décrochage à la réussite scolaire. Expériences françaises et internationales*, L'Harmattan, Paris, 2013, pp. 91-110.
- Lapeyronnie D., « Violence et intégration sociale », *Hommes et migrations*, n° 1217, 1999, pp. 43-54.
- Lepoutre D., *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacob, Paris, 1997.
- Millet M., Thin D., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Presses universitaires de France, Paris, 2005.
- Romani C., « Le CEREQ et l'évaluation des expérimentations sociales », *Net. Doc*, n° 84, 2011.
- Rouaud P., Sulzer E., « Les démarches d'évaluation en question », *Bref du CEREQ*, n° 281, 2011.
- Testanière J., « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, hors-série, vol. VIII, 1967, pp. 17-33.
- Vivent C., *La lutte contre le décrochage scolaire : de l'initiative locale à l'expérimentation sociale*, thèse de sociologie, sous la direction de Gérard Boudesseul, université de Caen Basse-Normandie, 2013.

Les résultats d'une expérimentation de sécurisation des parcours d'apprentis sur huit sites en France

Élodie Alberola,
CREDOC

Thomas Le Barbanchon,
CREST

Roland Rathelot,
CREST

Philippe Zamora,
DARES-CREST

L'apprentissage au niveau CAP (certificat d'aptitude professionnelle) et BEP (brevet d'études professionnelles) représentait il y a quinze ans la quasi-totalité des effectifs d'apprentis. Il en représente désormais moins de 50 %. Il a même diminué en nombre absolu, avec moins de 200 000 embauches d'apprentis en CAP ou BEP par an désormais. Constat paradoxal, car c'est justement à ce niveau-là que se concentre un montant important d'aides publiques (CNFPTLV, 2012).

Interrogés sur les freins au développement, les employeurs pointent en réalité non le coût monétaire du recrutement d'apprentis, mais plutôt la perception d'un faible bénéfice (Apprentis d'Auteuil, 2011). Les jeunes candidats à l'apprentissage de niveau V sortent en général de quatrième ou troisième et n'ont aucune expérience du marché du travail. Ils ne peuvent généralement pas contribuer immédiatement et pleinement au processus productif de l'entreprise et requièrent un encadrement relativement intensif. Par ailleurs, des ruptures surviennent fréquemment en cours de contrat.

Motivation et contexte de l'expérimentation

RÉDUIRE LES RUPTURES OU LES ABANDONS ?

Le taux de rupture de contrats est un des indicateurs les plus suivis par les pouvoirs publics. Au niveau V, 34 % des contrats conclus en 2010-2011 ont été rompus avant leur fin théorique (28 % tous niveaux confondus)¹. Les secteurs ne sont pas homogènes de ce point de vue. Les métiers plus pénibles (travail de nuit, intensité) sont associés à des taux de rupture supérieurs : l'hôtellerie et la restauration présentent ainsi un taux de rupture de 47 %. Enfin, les apprentis les plus jeunes sont plus nombreux à rompre.

La baisse des taux de rupture constitue une des priorités des politiques des pouvoirs publics. Chaque rupture constitue une perte sèche de l'investissement pédagogique réalisé par l'employeur et représente même un coût pour la branche. En effet, si les ruptures n'occasionnent pas toujours un abandon définitif de l'apprentissage, elles se traduisent en revanche souvent par une reconversion.

1. Statistiques établies à partir de la base de contrats d'apprentissage Ari@ne – DGEFP ; traitements DARES.

Malgré les nombreuses politiques d'amélioration de la qualité et de l'encadrement des contrats d'apprentissage, le taux de rupture n'a guère diminué depuis vingt ans. Ainsi Magoume Gaye (1998), à partir d'une enquête spécifique, témoignait-il d'un taux de rupture de 25 % des contrats d'apprentissage.

Le taux d'abandon est en revanche plus faible : environ un tiers des jeunes qui rompent leur contrat en retrouvent un dans la foulée de leur rupture (source Ari@ne). Lorsque le contrat est rompu à l'initiative de l'employeur ou d'un commun accord avec l'apprenti, celui-ci peut continuer à suivre sa scolarité en centre de formation d'apprentis (CFA) pendant une période de quatre-vingt-dix jours sans périodes en entreprise². Pendant cette période, les apprentis relèvent du statut de stagiaire de la formation professionnelle.

DÉVELOPPER ET SÉCURISER L'APPRENTISSAGE : QUELLES POLITIQUES ?

Après avoir baissé le coût monétaire de l'apprentissage par la mise en place d'exonérations et de subventions versées aux employeurs ou directement aux familles d'apprentis, les pouvoirs publics et les chambres consulaires ont privilégié plusieurs pistes pour développer l'apprentissage : l'incitation et l'information directe des entreprises, la revalorisation de l'image de l'apprentissage, et enfin l'accompagnement des apprentis au cours de leur contrat.

Ainsi, des dispositifs de médiation se sont développés au sein des CFA afin de résoudre les problèmes quotidiens rencontrés par les apprentis dans leurs relations avec les différentes instances du monde du travail, notamment avec leurs employeurs, maîtres d'apprentissage et collègues. Ces instances de médiation sont en particulier chargées d'aider les jeunes lorsqu'ils envisagent de quitter leur poste. En amont des contrats, à partir de 2009, les chambres consulaires et l'État ont décidé de cofinancer la mise en place de « développeurs de l'apprentissage ». Ces derniers sont chargés de visiter les entreprises non recruteuses, de les informer sur les différentes aides disponibles, et de les accompagner dans d'éventuelles décisions de recrutement.

2. Voir l'instruction de la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP) du 25 janvier 2010 relative aux dispositifs d'accueil des apprentis sans employeur.

INTRODUIRE LES MISSIONS LOCALES COMME NOUVEL ACTEUR DE LA SÉCURISATION DES PARCOURS DES APPRENTIS

Cet article résume les enseignements d'une expérimentation en deux phases conduite entre 2008 et 2011 sur huit départements ou agglomérations (Corrèze, Sarthe, Haute-Vienne, agglomérations de Tours, d'Orléans, de Blois, de Bourg-en-Bresse et de Roanne). L'idée de cette expérimentation est le fait de la mission locale (ML) de Tulle et du CFA des Treize-Vents de Tulle, qui se sont associés en 2007 (en collaboration étroite avec les deux autres missions locales de Corrèze) pour conduire un projet de sécurisation des parcours d'apprentis. En 2009, le Conseil national des missions locales a étendu cette expérimentation sur sept sites en associant missions locales et centres de formation d'apprentis. Le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) a financé ces expérimentations ainsi que leur évaluation.

Deux types d'interventions – conduites en deux phases successives – auprès des apprentis et des employeurs d'apprentis sont en jeu dans cet article : la phase 1 concerne une aide à la préparation au recrutement auprès des jeunes qui ont soumis un vœu d'apprentissage ; la phase 2 consiste en une sécurisation du parcours en cours de contrat. Même s'il existe au sein des CFA des cellules de médiation, elles se cantonnent généralement aux problèmes d'ordre professionnel (conflits, compétences insuffisantes, défaillance de l'une ou l'autre des parties, questions administratives). Elles sont en effet peu outillées pour faire face à des problèmes dans le domaine social (logement, santé...). Dans l'une et l'autre de ces catégories d'intervention, l'innovation centrale repose sur l'apparition d'un nouvel acteur dans le champ de l'apprentissage : les missions locales. Celles-ci disposent en effet d'une expérience et d'outils spécifiques dans le domaine de l'accompagnement social (et donc pas uniquement professionnel) des jeunes peu diplômés.

Les objectifs du programme sont d'augmenter le taux d'entrée en apprentissage et de réduire les taux de rupture/abandon. La phase 2 joue essentiellement sur le second objectif, alors que la phase 1 peut satisfaire les deux objectifs. Un meilleur accompagnement en amont de l'apprentissage peut conduire les jeunes à mieux choisir leur projet/leur employeur et se traduire par des ruptures moins nombreuses par la suite.

Les deux phases de ce programme ont été évaluées par une double approche. La première, quantitative, est fondée sur une évaluation aléatoire contrôlée : parmi les jeunes émettant un vœu d'entrée en apprentissage, deux groupes sont tirés au sort, dont le premier seul bénéficiera des deux phases du programme. Les devenir des deux groupes sont alors comparés dans le temps à travers deux enquêtes successives (voir encadré 1)³.

Les deux phases du programme : le cahier des charges

PHASE 1 : L'ACCOMPAGNEMENT EN AMONT DU CONTRAT D'APPRENTISSAGE

Le programme d'entrée en apprentissage est un accompagnement renforcé en amont du contrat d'apprentissage. Il se déroule entre avril et octobre (de chaque année entre 2008 et 2011). Il s'adresse aux jeunes souhaitant s'engager dans un contrat d'apprentissage et ayant manifesté leur intérêt auprès des différentes institutions partenaires de l'expérimentation.

Lorsqu'un vœu est reçu, il s'agit de faire converger le jeune candidat vers un module d'accueil unique mis en place et animé par les missions locales. Les dossiers de candidature reçus majoritairement en mai et juin, forment la population mère de l'expérimentation. Parmi ceux-ci, un groupe est sélectionné aléatoirement pour former le groupe assigné au traitement (groupe de jeunes auquel il sera proposé de bénéficier du programme) ; le groupe complémentaire constitue le groupe témoin. Celui-ci bénéficie du droit commun, c'est-à-dire des modalités préexistantes à l'expérimentation. Les jeunes de ce groupe sont reçus par un conseiller du CFA ou des centres d'aide à la décision (services des chambres consulaires chargées d'informer et conseiller les jeunes candidats) qui leur indique dans quelle direction chercher un contrat et quelles sont les modalités d'entrée en apprentissage.

Les jeunes du « groupe traité » sont aussi reçus par un conseiller de mission locale. Ce dernier offre à chaque jeune la possibilité d'un accompagnement renforcé visant à :

- lui permettre de choisir un projet de formation durable et adapté à ses capacités et réelles aspirations ;

3. Pour davantage de détails sur l'évaluation de cette expérimentation, on pourra se reporter à CREDOC/CREST/DARES, 2013.

- lui apprendre les principales techniques utiles pour l'accès à l'emploi (CV, lettres de motivation, compétences de savoir-être);
- l'aider à trouver un employeur d'accueil adapté à ses conditions de mobilité et à son projet;
- l'informer sur les aides au logement/déplacement;
- l'accompagner dans ses démarches auprès des employeurs et des administrations.

Au total, 3 961 jeunes sont entrés dans cette première phase de l'expérimentation (groupe témoin + groupe test), dont 1 241 en Corrèze (qui a initié l'idée de cette expérimentation) et 2 720 sur les sept autres sites.

PHASE 2 : LE PROGRAMME DE SÉCURISATION DES PARCOURS

Le programme de prévention des ruptures débute quant à lui à la signature du contrat d'apprentissage et consiste en un accompagnement tout au long de l'apprentissage.

Le groupe traité, sélectionné aléatoirement, bénéficie d'un suivi proactif d'un conseiller de mission locale permettant une intervention dès la survenue de premières difficultés, qu'elles soient d'ordre relationnel, social, psychologique ou cognitif. Le programme prévoit que la mission locale contacte périodiquement les employeurs et les jeunes pour établir un état de la situation de travail et leur rappeler la possibilité de solliciter en cas de problème.

Au total, 1 739 jeunes font partie de la deuxième phase de l'expérimentation : 764 jeunes sont entrés dans le programme de prévention des ruptures (groupe test), et 975 bénéficient des instruments habituels de suivi et de veille au sein des CFA (groupe témoin).

LA MISE EN PLACE DES PROGRAMMES

De manière générale, si l'on excepte l'expérimentation mise en place en Corrèze entre 2008 et 2011, la première année d'expérimentation sur les sept autres sites a pâti de l'officialisation tardive du démarrage au printemps 2010 de l'extension de l'expérimentation initiale. Le retard de signature des conventions de financement n'a pas incité les sites à formaliser les embauches prévues dans le cadre de l'expérimentation, ce qui a eu pour effet une mise en place imparfaite des actions de phases 1 et 2 pour la première cohorte. En contrepoint, la fin de l'expérimentation précoce au regard du parcours de formation des jeunes a conduit sur certains sites

à une mise en œuvre très limitée de la phase 2 de la dernière cohorte : les sites ayant le sentiment « d'abandonner leurs jeunes, de les laisser tomber ».

Globalement, le « recrutement » des jeunes, en dehors des problèmes de démarrage de l'expérimentation, n'a pas posé de souci majeur aux sites, qui ont pour la plupart profité de forums ou de portes ouvertes pour les sensibiliser et leur transmettre un questionnaire « d'adhésion » au programme. Le renvoi du questionnaire par le jeune déclenchait son intégration à l'expérimentation (entrée dans l'extranet pour la randomisation). L'affectation aléatoire et le dispositif d'enquêtes n'ont pas eu d'incidence particulière sur l'adhésion des jeunes au protocole : l'accès de ce public est toutefois par essence difficile (complexité du premier contact pour certains sites, ce qui a quelquefois conduit à abandonner les informations collectives). Le principe de l'affectation aléatoire a parfois engendré une certaine frustration de certains conseillers, regrettant que le protocole exclue par principe certains jeunes qui auraient pu bénéficier utilement de l'accompagnement renforcé. Néanmoins, l'ensemble des sites ont respecté le principe d'affectation aléatoire, n'offrant pas aux jeunes témoins le bénéfice de l'offre expérimentale.

ENCADRÉ 1. LES ENQUÊTES QUANTITATIVES

Afin de suivre le devenir des jeunes entrés dans l'expérimentation, le Centre de recherche en économie et statistique (CREST), la Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES) et le Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC) ont mis en place une enquête auprès des jeunes du groupe test et du groupe témoin. Chaque cohorte est interrogée à deux reprises. La première interrogation a lieu au mois de mars $N + 1$ (N étant l'année d'entrée dans l'expérimentation), la seconde en novembre $N + 2$.

La première enquête, portant sur le programme d'entrée en apprentissage, a été menée par téléphone, avec un temps de passation d'environ 15 minutes. Elle a démarré le 15 mars de l'année $N + 1$ (l'année suivant le début des cours) et s'est conclue en juin $N + 1$.

L'enquête téléphonique 2 vise à interroger tous les jeunes deux ans après leur entrée dans l'expérimentation (novembre $N + 2$) afin de mesurer leur insertion sur le marché du travail quelques mois après la date de fin théorique de leur formation au CFA et d'évaluer l'impact du dispositif à plus long terme. L'enquête 2 vise l'ensemble des jeunes (des deux programmes confondus).

Les résultats

PHASE 1 : L'ACCOMPAGNEMENT EN AMONT DU CONTRAT D'APPRENTISSAGE

Dans le groupe test, 64 % des jeunes ont été recrutés en apprentissage au cours des neuf mois ayant suivi l'envoi des dossiers de candidature. Davantage de jeunes du groupe test sont passés par l'apprentissage que de jeunes du groupe témoin (proportion supérieure de 3 points, voir tableau 1).

Néanmoins, l'inscription en apprentissage des jeunes du groupe test est moins durable : ils sont davantage recrutés que les jeunes du groupe témoin, mais ils abandonnent plus. Six mois après leur envoi de candidature, 52 % des jeunes interrogés sont en apprentissage, 7 % sont en emploi hors apprentissage, 21 % continuent leurs études hors apprentissage et 32 % cherchent un emploi.

Parmi ces quatre situations, les différences entre le groupe test et le groupe témoin ne sont significatives que pour la poursuite d'études. Les jeunes du groupe témoin continuent davantage leurs études par rapport aux jeunes du groupe test.

L'effet constaté provient surtout des plus jeunes. La phase 1 du programme a augmenté de près de 5 points la proportion de jeunes âgés de 16 à 18 ans ayant trouvé un contrat d'apprentissage sur les six premiers mois du programme. Néanmoins, sur les plus jeunes également, cet effet n'est pas durable et l'écart de 3 points de taux d'apprentissage neuf mois après l'envoi de candidature n'est pas significatif.

Tableau 1. Les résultats de la phase 1 du programme :
situation en mars N + 1

		Écart groupe test/ groupe témoin	Significativité de l'écart (p-value)
Ensemble des candidats	Recruté au moins une fois en apprentissage	+ 3 points	0,06*
	En apprentissage au moment de l'enquête	0 point	0,76
Candidats de 16 à 18 ans	Recruté au moins une fois en apprentissage	+ 5 points	0,02**
	En apprentissage au moment de l'enquête	+ 3 points	0,32

Note : enquête 1 (mars N + 1), soit neuf mois après l'envoi des candidatures DARES-CREST.

Lecture : la proportion de jeunes du groupe test recrutés au moins une fois en apprentissage est supérieure de 3 points à la proportion équivalente de jeunes du groupe témoin. Compte tenu d'une p-value à 0,06, la différence est significative au seuil de 10 %, mais pas au seuil de 5 %. Les coefficients qui portent une étoile sont significatifs au seuil de 10 %, et deux étoiles, au seuil de 5 %.

Le programme permet donc à davantage de jeunes de trouver un contrat d'apprentissage, mais cet effet n'est pas durable. Les contrats trouvés se concluent par davantage de ruptures.

PHASE 2 : LA SÉCURISATION DES PARCOURS

Parmi toutes les variables de résultat examinées, aucune ne montre un écart significatif entre groupe test et groupe témoin. Le tableau 2 présente l'ensemble des résultats : aucune différence d'accès à l'emploi ou de maintien en apprentissage n'apparaît significative. Les taux de rupture et d'abandon restent également inchangés. Il convient cependant de noter que les résultats de l'enquête 2 ne sont pas complets : la dernière vague de l'enquête 2 (réalisée entre novembre 2013 et janvier 2014) n'est pas encore disponible.

Tableau 2. Les résultats de la phase 2 du programme : situation en novembre N + 2

	Groupe test	Groupe témoin	p-value
En apprentissage	40 %	44 %	0,29
En emploi	24 %	19 %	0,15
Taux de rupture	25 %	27 %	0,34
Taux d'abandon	10 %	12 %	0,56

Note : enquête 2 (novembre N + 2) DARES-CREST.

Lecture : la proportion de jeunes du groupe test en apprentissage en novembre N + 2 est de 40 % et celle du groupe témoin de 44 %. La différence n'est pas significative, ni au seuil de 10 %, ni au seuil de 5 % (p-value = 0,29).

Éléments d'interprétation

Une des innovations de l'évaluation mise en œuvre pour cette expérimentation tient à l'articulation entre une approche quantitative très rigoureuse fondée sur une affectation aléatoire et une enquête de terrain auprès des principaux intervenants du projet (voir encadré 2). Même si les deux approches sont portées par des équipes différentes, il est fécond de confronter les résultats aux observations de terrain. Dans cette partie, à partir du matériau collecté à travers les visites de terrain réalisées, nous abordons en premier lieu la question de l'effectivité du programme, phase 1 comme phase 2. Puis nous donnons quelques éléments pour comprendre l'absence de résultats quantitatifs constatée.

ENCADRÉ 2. DEUX PHASES D'INTERROGATION QUALITATIVE DES ACTEURS DE CHAQUE SITE ET DE LEURS PARTENAIRES

Les entretiens qualitatifs auprès des acteurs doivent apporter des éléments pour formuler des préconisations sur les conditions possibles d'essaimage, pour comprendre quelles sont les différences dans la mise en œuvre du projet d'un territoire à l'autre ainsi que leurs impacts, et pour enrichir l'analyse quantitative par une compréhension fine des événements de terrain. Ils consistent en l'interrogation d'une dizaine d'acteurs en moyenne selon les partenariats mis en œuvre sur chacun des sites :

- pilotes de l'expérimentation chambre des métiers et de l'artisanat (CMA), chambre de commerce et d'industrie (CCI), mission locale ;
- partenaires : CFA, Éducation nationale (mission générale d'insertion [MGI], centre d'information et d'orientation [CIO], rectorat), Pôle emploi.

Ces acteurs ont été interrogés une première fois au cours de la première année d'expérimentation, et une seconde fois après deux ans d'expérimentation. Les entretiens ont été réalisés en majorité au téléphone. Certains sites ont été spécifiquement rencontrés en plus des participations régulières aux comités de pilotage locaux et nationaux.

L'EFFECTIVITÉ DE LA PHASE 1 DU PROGRAMME

Nous avons exploré l'hypothèse selon laquelle l'absence globale d'impact de la phase 1 pourrait être due au fait que le programme aurait touché en réalité peu de jeunes. C'est pourquoi nous avons cherché à comparer les contacts des jeunes des groupes test et témoin avec la mission locale et l'intensité de ces contacts.

En exploitant les données de Parcours 3 – application de suivi des jeunes par les missions locales – on peut vérifier que les jeunes du groupe test ont été davantage suivis par les missions locales entre mars et septembre de l'année d'expérimentation. Dans le groupe test, 75 % des jeunes ont eu au moins un contact avec l'une des missions locales partenaires du projet contre 30 % des jeunes du groupe contrôle.

Que ce soit pour le groupe témoin comme pour le groupe test, le nombre d'événements (entretiens en face à face, téléphoniques, participations à des ateliers) des jeunes en contact s'élève à 3,8 en moyenne sur la période de la préparation de la campagne mai-septembre.

Les déclarations des jeunes (avoir été aidé par une mission locale) dans les enquêtes de suivi confirment bien un écart entre groupe test et groupe témoin. Toutefois, l'écart constaté par ce biais n'est pas aussi important que l'écart des données de nature administrative. Plus précisément, 47 % des jeunes tests déclarent avoir été en contact avec la mission locale, contre 35 % des jeunes témoins.

La mise en regard des données issues de Parcours 3 et des données d'enquête est intéressante. On retrouve bien dans les deux la proportion de jeunes en contact avec la mission locale dans le groupe témoin. En revanche, les jeunes du groupe de bénéficiaires déclarent avoir fréquenté la mission locale en moins grande proportion qu'en réalité. La différence entre l'appréciation des jeunes et la réalité administrative est aisément interprétable. Lorsque les jeunes du groupe contrôle ont été en contact avec les missions locales, ils l'ont été en général depuis plus longtemps et sans doute dans un cadre moins ponctuel ou prescrit que dans le cadre de cette expérimentation. En revanche, un certain nombre de jeunes du groupe test ont été orientés vers les missions locales après le module d'accueil, mais pour un certain nombre d'entre eux, ce contact ponctuel ne suffit certainement pas pour qu'ils en comprennent l'intérêt. Interrogés plus de six mois après, il est donc possible que ce contact peu prolongé n'ait pas subsisté dans leur mémoire ni qu'ils y aient forcément associé le fait d'avoir été *aidés*⁴.

UNE DIVERSITÉ DE CONTEXTES LOCAUX

Les sites expérimentaux se caractérisent par une diversité du contexte de la problématique d'apprentissage sur le territoire et de l'historicité des partenariats. Les différences importantes concernent notamment la balance offre/demande (nombre de candidats à l'apprentissage et offre disponible de formation et d'emplois), la proximité des acteurs de l'apprentissage entre eux (CMA, CCI, CFA) et avec la mission locale, majoritairement perçue comme un nouvel acteur de la thématique apprentissage.

L'Éducation nationale, bien qu'identifiée comme institution référente (pourtant systématiquement représentée officiellement dans les instances apprentissage et invitée notamment dans les comités de pilotage de

4. Dans les enquêtes, les jeunes indiquent s'ils ont été aidés dans leur recherche de contrat et doivent nommer l'organisme qui les a aidés.

l'expérimentation), n'est pas reconnue, dans le cadre de l'expérimentation et sur l'ensemble des sites, comme un acteur opérant de l'apprentissage. Aucun des sites n'est véritablement parvenu à associer l'Éducation nationale au projet, en dépit de conventions signées avec certains établissements, la mission générale d'insertion, ou d'accords de collaboration avec les centres d'information et d'orientation ; très peu de jeunes ont été orientés vers l'expérimentation.

Ainsi, les sept sites présentent des situations d'entrée dans l'expérimentation marquées par des « besoins » locaux distincts (nécessité de travailler l'attractivité de l'apprentissage, d'établir un contact avec les employeurs, de faire coïncider l'offre et la demande, de réfléchir aux causes des ruptures de contrat...). Les différentes étapes ont été communes à l'ensemble des sites, mais leur mise en œuvre a été variée : selon les cas, le pilotage de l'expérimentation a été conduit par la mission locale ou par la chambre des métiers et de l'artisanat (deux sites). Selon les sites, un seul CFA partenaire ou plusieurs sont concernés. De même, l'accompagnement des jeunes est effectué en binôme ou par un seul organisme (mission locale/chambre des métiers – dont le centre d'aide à la décision – ou chambre de commerce et d'industrie/mission locale/CFA ou mission locale uniquement).

LA MISSION LOCALE : UN NOUVEL ACTEUR DANS L'APPRENTISSAGE DIVERSEMENT ACCUEILLI PAR LES ACTEURS HISTORIQUES

La phase d'accompagnement en amont du contrat a particulièrement marqué les acteurs par son caractère « inédit » et ses effets jugés structurants pour le parcours à venir du jeune. La question de la sécurisation des parcours ne s'entend, en un sens, que par l'effectivité de la phase 1. Le discours des acteurs est consensuel sur le constat d'une forte interdépendance entre la solidité du projet et le maintien en contrat.

La phase de sécurisation des parcours apparaît en revanche moins novatrice ou probante en termes d'expérimentation que la phase d'accompagnement en amont, la plupart des sites ayant déjà travaillé la question de la médiation ou des ruptures par l'implication des équipes de direction, de médiateurs, des équipes pédagogiques. La question de l'orientation et du projet n'étant en revanche que peu travaillée en amont en général, les acteurs considèrent l'expérimentation de la phase d'accompagnement en amont comme une véritable plus-value. Les moyens supplémentaires ont permis de dégager du temps et de proposer des outils plus adaptés à cette étape spécifique déjà expérimentée antérieurement sur certains

sites par les chambres consulaires, mais sur des publics spécifiques. Tous les sites ont éprouvé beaucoup de difficultés à mettre en œuvre des stages de découverte en entreprise, par manque de disponibilité des entreprises et de cadre juridique pour les scolaires. Dans cet esprit, les CFA ont pu ouvrir leurs portes aux futurs apprentis.

Le positionnement des acteurs vis-à-vis de la phase de sécurisation des parcours est partagé. D'une part, l'évidence et la pertinence du concept d'accompagnement renforcé sur la thématique des ruptures semblent acquises. La plupart des sites l'ont déjà appréhendé par l'intégration de médiateurs au sein des CFA. Le retour d'expérience des sites les plus investis sur la question semble positif, la plupart annonçant des taux d'abandon relativement bas avant même l'expérimentation. L'expérimentation sur ce point n'a pas apporté de plus-value significative. Pour autant, elle signe l'intégration d'un nouvel acteur de la médiation que sont les missions locales. De ce point de vue, l'expérimentation a permis de tester la faisabilité de cette intégration et d'en estimer les effets.

Sur la plupart des sites, dans une histoire récente, les missions locales étaient un acteur périphérique de l'apprentissage. Leur positionnement traduit le plus souvent l'histoire des relations. Lorsqu'existaient des collaborations effectives et antérieures à l'expérimentation, alors on peut observer une bonne synergie entre ML et CFA ou chambres consulaires dans l'accompagnement renforcé des jeunes, concrétisée par exemple par des visites communes en entreprise ou un partage clair des prérogatives et des informations nécessaires à la réactivité de la prise en charge.

En revanche, lorsque les acteurs ne se connaissaient pas ou mal, voire, lorsque préexistait une certaine méfiance, on observe un certain nombre de difficultés à caler l'intervention des ML en collaboration notamment avec les CFA. Ainsi, sur certains sites, les établissements ont refusé que les ML interviennent en entreprise et la circulation de l'information concernant le jeune s'est révélée plus que difficile (communication particulièrement tardive de l'absence d'un jeune en cours ou de son exclusion).

Une responsable pédagogique d'un CFA exprime par ailleurs clairement son souhait de ne pas introduire chez ses partenaires un nouvel acteur aux compétences *a priori* trop éloignées du monde de l'entreprise :

« Je ne suis pas d'accord pour que les structures dont la formation n'est pas le cœur de métier aillent en entreprise. Pour moi, c'est un mélange des genres. Je ne suis pas contre le partenariat, mais que chacun reste à sa

place. Les entreprises n'ont pas de temps et ont besoin de personnes qui les comprennent vite, je ne vois ce que la ML viendrait faire en entreprise. C'est pour ça que je me suis opposée à ce que la référente ML se rende en entreprise, elle se charge du suivi social et nous du suivi pédagogique.»

Moins catégoriques, certains CFA, investis depuis un temps long sur la question des ruptures avec l'implication d'un médiateur, soulignent la confusion issue de l'introduction d'un nouvel acteur, en l'occurrence un référent du centre d'aide à la décision (localisé dans les CFA), en lien avec une ML, dans le cadre d'une expérimentation complexe à mettre en œuvre d'un point de vue organisationnel. Celle-ci est à l'origine d'une confusion dans l'esprit des jeunes, mais également des équipes et des entreprises :

« Cela n'a pas vraiment bouleversé notre politique en matière d'accompagnement des ruptures, notre accompagnement socio-économique au sein du BTP est déjà important. En cas de souci pédagogique, l'équipe et moi sommes là, le médiateur est présent, nous avons une permanence d'une psychologue le jeudi après-midi. Une personne qui n'est pas du CFA en plus rajoute de la confusion, surtout si on ne peut pas la joindre en direct. Cela pose un problème d'identification et de réactivité pour nous, les jeunes et les partenaires y compris l'entreprise. »

Plus généralement, l'identification de la ML par les jeunes durant l'expérimentation s'est avérée parfois difficile. Il a été tout d'abord complexe de caler une rencontre dans l'emploi du temps très chargé des jeunes. Peu de sites ont banalisé un moment de cours pour le suivi par la mission locale, qui s'est de fait opéré sur les temps de pause ou « selon les besoins du jeune ». Peu de sites ont libéré un espace spécifique pour la mission locale dans l'établissement et sur les sites multi-CFA, les temps de passage n'étaient pas nécessairement fixes et de longue durée, donc mal identifiés des jeunes. Dans un souci de clarification de l'accompagnement, certains sites ont préféré réintégrer les permanences au sein des missions locales. Par ailleurs, tous les jeunes n'ont pas été accompagnés par un conseiller. Un site a notamment choisi de confier l'accompagnement du jeune à un chargé de mission apprentissage (centre d'aide à la décision, localisé dans le CFA partenaire), la mission locale n'étant sollicitée que dans le cadre de la mobilisation d'aides financières ou de prestations spécifiques. Ainsi, certains jeunes n'ont pas été véritablement en contact avec la mission locale durant leur accompagnement.

Malgré les soucis d'identification de la mission locale, les acteurs, pour la plupart, soulignent ses spécificités en termes d'accompagnement,

notamment social. Si certains demeurent sceptiques sur sa plus-value dans le monde de l'apprentissage, la majorité reconnaît un savoir-faire en matière de d'écoute, de détection et de prise en charge du public de jeunes apprentis en difficulté. Un certain nombre de problématiques sociales, familiales, de santé n'auraient sans doute jamais été abordées, tout au moins dans une dimension de prévention et d'anticipation, avec un autre interlocuteur. Certains sites ont par ailleurs fait le choix de prolonger l'expérimentation par des conventions de mise à disposition d'agents de la mission locale au sein des CFA.

Conclusion

Cette expérimentation, conduite sur huit sites entre 2008 et 2011, n'a pas permis de modifier significativement les objectifs quantitatifs fixés : accès accru à l'apprentissage, diminution des taux de rupture et d'abandon. L'investigation de terrain permet de dégager quelques pistes d'interprétation : la phase de sécurisation des parcours d'apprentis n'a pas permis aux missions locales de remplir un rôle réellement complémentaire de celui qui existait au travers des cellules de médiation des CFA déjà existantes. Selon les acteurs, la phase de recherche de contrat aurait pu permettre d'avoir des conséquences significatives sur la solidité des appariements réalisés en travaillant davantage sur le projet des jeunes et en leur permettant de s'engager dans des métiers en meilleure connaissance de cause. Néanmoins, la durée limitée n'a sans doute pas permis de mettre à profit ce moment.

Les pouvoirs publics (régions, État) accordent beaucoup d'importance aux ruptures et aux abandons d'apprentissage. Ils y consacrent beaucoup d'argent et d'énergie. Pourtant, les taux de rupture n'ont pas diminué depuis vingt-cinq ans. Tout converge – et les effets négligeables du programme ici évalué peuvent en être sans doute une illustration – pour montrer que ces ruptures sont un phénomène structurel. Pour les plus jeunes, le contrat d'apprentissage est la première expérience professionnelle. Ils découvrent le monde du travail, les contraintes qui y sont associées, et surtout la réalité des métiers. Ces premières années constituent donc une phase de tâtonnement bien naturel : elles représentent une étape de construction de leur projet professionnel. Ils n'ont pas eu l'occasion de le faire auparavant, et la période de choix entre collègue et entrée en apprentissage ne suffit certainement pas pour leur donner un reflet objectif des conditions de travail et des carrières, ni pour éprouver leur goût envers ces métiers. L'approfondissement de la phase d'accompagnement en amont

du contrat serait certainement une piste à approfondir. Un programme de sas entre le collège et l'apprentissage consistant à accompagner les jeunes les moins armés ou les plus indécis en amont du contrat pendant une période suffisamment longue pourrait par exemple être expérimenté et évalué. Il ne s'agit bien sûr pas d'une innovation puisque ce sas entre le monde scolaire et l'apprentissage a déjà été souvent pratiqué dans un grand nombre de CFA en France par l'intermédiaire du pré-apprentissage. Néanmoins, celui-ci progresse aujourd'hui très peu. Il était beaucoup plus développé il y a vingt ans : 65 000 élèves y transitaient chaque année.

BIBLIOGRAPHIE

Apprentis d'Auteuil, « Enquête sur l'apprentissage au sein des PME », enquête IPSOS/ Apprentis d'Auteuil, décembre 2011.

CNFPTLV, « Le financement et les effectifs de l'apprentissage en France. Données 2010 », rapport, décembre 2012.

CREDOC/CREST/DARES, « Promotion de l'apprentissage et sécurisation des parcours des jeunes apprentis en France », rapport au FEJ, juin 2013.

Gaye M., « Formations en alternance : environ un contrat sur cinq est rompu avant son terme », *Premières synthèses*, n° 17.1, 1998.

Portefeuille d'expériences et de compétences : de l'expérimentation à l'essaimage *

Nathalie Beaupère,

*chargée d'études au centre associé CEREQ de Rennes
(CREM CNRS, université Rennes I)*

Nathalie Bosse,

*chargée d'études au centre associé CEREQ de Grenoble
(CREG, université Grenoble II)*

Philippe Lemistre,

*directeur du centre associé CEREQ de Toulouse
(CERTOP CNRS, université Toulouse II)*

* Les rédacteurs ont bénéficié des apports de l'ensemble de l'équipe d'évaluation, que nous remercions, ainsi que Jean Bérard pour sa relecture attentive du rapport d'évaluation. Nous remercions également les observatoires des universités qui ont cotraité l'enquête quantitative avec le CEREQ. Enfin, nous remercions toutes les personnes qui ont accepté de participer aux différentes enquêtes.

Le portefeuille d'expériences et de compétences (PEC) est présenté par ses concepteurs comme une *démarche* et un *outil numérique*, dont la finalité est d'aider et d'accompagner les étudiants à identifier et valoriser leurs compétences. Initialement conçue en 2005 par un groupe de travail composé des directeurs des services universitaires d'insertion et d'orientation (SUIO¹) de quatre universités, la démarche s'inspire de travaux de recherche en sciences humaines et sociales, notamment en psychologie du travail. Comme d'autres e-portfolios, le PEC a pour objectif de permettre aux individus d'orienter et de valoriser leurs parcours pendant les études et sur le marché du travail. Sa spécificité repose sur la volonté de promouvoir une démarche réflexive, les étudiants étant invités à mettre en perspective leurs projets, leurs parcours de formation et leurs expériences professionnelles et/ou bénévoles. Ce travail d'introspection doit faciliter la conception d'un portefeuille de compétences assorti à leur(s) projet(s) (stage, emploi...). À cette fin est organisée la formation d'« accompagnateurs », eux-mêmes amenés à former les étudiants à l'usage de l'outil numérique et à les accompagner dans la mise en œuvre de la démarche.

ENCADRÉ 1. L'E-PORTFOLIO

Un e-portfolio est une collection d'informations numériques décrivant et illustrant l'apprentissage ou la carrière d'une personne, son expérience et ses réussites. C'est un espace privé, et son propriétaire a le contrôle complet sur son accès (qui y accède, comment et quand). Le contenu des e-portfolios et les services associés (liens aux divers référentiels de compétences, à des entreprises, à des services d'organismes publics ou privés...) peuvent être partagés avec d'autres pour accompagner les validations des acquis de l'expérience ; compléter ou remplacer des examens ; réfléchir sur son apprentissage ou sa carrière ; accompagner le développement de la formation professionnelle continue, planifier l'apprentissage ou la recherche d'un travail.

L'expérimentation, financée par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ), a représenté une opportunité pour les porteurs du projet PEC. Elle s'est déroulée dans treize universités et a consisté à mettre en place sur chaque site un portefeuille d'expériences et de compétences en

1. Appelés aussi SCUIO dans certaines universités (services communs universitaires d'insertion et d'orientation).

ligne et un dispositif d'accompagnement des étudiants. L'évaluation de l'expérimentation a été confiée au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ, voir encadré 2).

Parallèlement, le contexte de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU)², qui introduit comme nouvelle mission des universités l'orientation et l'insertion professionnelle (avec notamment la mise en place des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle [BAIP]), contribue à l'essaimage du PEC en dehors du cadre de l'expérimentation : douze autres universités ont ainsi adopté le PEC, soit vingt-cinq établissements au total en 2013. Le PEC apparaît en effet comme une opportunité pour de nombreuses universités devant mettre en place de nouveaux outils pour remplir les objectifs de la LRU. Mais c'est une lecture particulière de la problématique de la formation des étudiants et de leur insertion professionnelle qui est privilégiée à travers le PEC, afin de résoudre les questions d'entrée dans la vie active des jeunes diplômés : sa principale finalité réside en effet dans la valorisation et l'ajustement des compétences acquises par les jeunes – à l'université ou ailleurs – à celles requises par les employeurs, selon une logique de l'offre.

Dans ce contexte particulier, face à un dispositif aux multiples finalités et impliquant de nombreux acteurs, l'évaluation s'appuie sur une méthodologie mixte qualitative et quantitative, permettant d'apprécier les effets du dispositif sur l'environnement (universités, accompagnateurs...), les perceptions et les parcours des étudiants. La méthode préconisée dans le cahier des charges du FEJ, consistant à comparer le devenir d'un groupe test, bénéficiaire du dispositif, et d'un groupe témoin, a donc été mobilisée au côté d'investigations qualitatives. Concernant la mise en œuvre concrète du PEC dans les universités, les résultats rendent compte d'un développement lié au portage politique local, d'une difficile mobilisation des enseignants-chercheurs et de l'absence d'un véritable accompagnement. L'appropriation de la démarche PEC par les étudiants est très progressive et nécessite du temps. Cependant les bénéficiaires et les enseignants impliqués dans le dispositif apparaissent davantage sensibilisés aux finalités de la LRU. Ces résultats et l'essaimage à grande échelle en cours d'expérimentation interrogent le PEC comme instrument d'une politique publique retranscrite dans la LRU.

2. Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.

L'expérimentation du PEC : éléments de contexte, objectifs poursuivis et méthodologie d'évaluation

L'origine de l'expérimentation du PEC s'ancre dans la démarche conjointe, entre 2005 et 2007, des professionnels des SUIO des universités de Grenoble, Poitiers, Toulouse I et III.

Selon les porteurs du projet PEC, « l'idée est d'ancrer dans tout le parcours LMD [licence, master, doctorat] la construction du projet (de formation et professionnel), [...] cela en apportant à l'étudiant des possibilités de réflexion sur ses acquis expérimentiels tout au long de son parcours de formation ». La démarche PEC s'appuie sur un outil numérique « qui doit être accessible sur l'ENT [espace numérique de travail] [...] L'étudiant y intégrera toutes ses expériences, actualisera ses compétences, son ou ses projets, et communiquera enfin en exportant "son PEC" ou "ses PEC" (jobs, stages, emplois, formations...) vers les environnements de formation ou professionnels ». En outre, « la démarche doit être accompagnée, pour que l'individu s'approprie une méthodologie de l'analyse et de la valorisation des expériences et arrive progressivement à l'autonomie » (Faudé, Loumé, 2012).

UN DÉVELOPPEMENT DU PEC ACCÉLÉRÉ PAR L'EXPÉRIMENTATION FINANCÉE PAR LE FEJ

Dès 2009, la Délégation interministérielle à l'orientation (DIO), qui s'intéresse aux e-portfolios, encourage les créateurs du PEC à soumettre une proposition d'expérimentation dans le cadre des appels à projet du FEJ. Il s'agit alors d'obtenir une subvention pour le développement du PEC qui s'inscrira dans le cadre expérimental proposé par le FEJ. Ce dernier consiste à tester des dispositifs innovants à une échelle restreinte pour envisager, au vu des résultats, leur généralisation. L'expérimentation soutenue par le FEJ va permettre de développer le PEC dans un plus grand nombre d'établissements. Le projet initial concerne treize universités. Sept vont mettre en œuvre le PEC au cours de l'année universitaire 2009-2010 : ainsi Montpellier I, Paris XII et Cergy-Pontoise s'ajoutent aux quatre pionnières (Grenoble I, Poitiers, Toulouse I et III). Six autres universités entrent dans le dispositif en 2010-2011 : Bordeaux I et II, Lille -I, Pau, Toulon et Valenciennes. Pour l'ensemble de ces universités, il s'agit de mettre en place un outil PEC en ligne ainsi qu'un dispositif

méthodologique d'accompagnement. À cette fin, des accompagnateurs (les enseignants-chercheurs sont privilégiés) sont formés à l'outil numérique, à la posture d'accompagnement PEC et à la déontologie liée à une telle démarche.

L'expérimentation fait donc évoluer la gestion du projet d'un mode « artisanal » à un mode « industriel ». Elle a nécessité la nomination de correspondants PEC dans les universités, la formation de nouveaux accompagnateurs, le développement et l'amélioration du site Internet. Le PEC se structure en réseau avec la création d'un conseil scientifique, d'un comité d'orientation et de trois groupes de travail nationaux (ingénierie informatique, ingénierie de formation, ingénierie pédagogique). L'enjeu pour les porteurs du projet est de préserver ce qu'ils considèrent comme une « culture PEC » – caractérisée par un accompagnement des étudiants et une implication des enseignants – tout en permettant une relative standardisation de la démarche et de l'outil. Cette « culture PEC » est souvent évoquée par les concepteurs du portefeuille d'expériences et de compétences. Ils expliquent en effet partager une culture qui a pris forme à partir de leurs préoccupations à l'égard des jeunes, de leurs travaux, de leurs lectures et rencontres.

ÉVALUER UN DISPOSITIF AUX MULTIPLES FINALITÉS ET ACTEURS : LE CHOIX D'UNE MÉTHODOLOGIE ASSOCIANT APPROCHES QUALITATIVE ET STATISTIQUE

Pour ses concepteurs, le PEC poursuit plusieurs objectifs, ce qui complexifie son évaluation : aide au projet professionnel, à l'insertion, mais aussi à l'orientation afin, notamment, d'éviter le décrochage. Les modalités de mise en œuvre du PEC dans les treize universités se sont inscrites dans des disciplines et formations variées, à des niveaux de formation parfois différents (licence et/ou master et/ou doctorat et/ou institut universitaire de technologie et/ou validation des acquis de l'expérience). Par souci de cohérence, l'évaluateur a choisi de suivre le niveau de formation commun à toutes les universités, le niveau de la licence générale.

Face à ces multiples finalités et acteurs, la méthodologie d'évaluation retenue associe une approche qualitative, au sens de travaux monographiques et analytiques reposant sur des entretiens semi-directifs en face à face, et une approche statistique à partir d'enquêtes de grande ampleur auprès des étudiants. Le guide méthodologique pour l'évaluation des expérimentations du FEJ préconise en effet le recours à

une analyse statistique par comparaison d'indicateurs de résultats de l'expérimentation entre un groupe test où l'on trouve les bénéficiaires du dispositif (ici le PEC), et un groupe témoin de non-bénéficiaires. L'approche complémentaire qualitative et quantitative proposée par l'équipe d'évaluation se distingue d'une entrée par les seuls indicateurs chiffrés. Il s'agit, d'une part, d'évaluer les résultats du dispositif avec une approche qui mobilise des indicateurs d'usage plus que d'impact. D'autre part, le contexte institutionnel et les jeux d'acteurs sont examinés pour tenter de contextualiser l'expérimentation et mettre en évidence son ancrage institutionnel, les contraintes et opportunités associées. L'évaluation s'articule ainsi autour de plusieurs champs d'investigation complémentaires et s'intéresse à trois groupes d'acteurs : l'Université, les enseignants et les étudiants (voir encadré 3).

ENCADRÉ 2. L'ÉQUIPE D'ÉVALUATION DU CEREQ ET LES PARTENAIRES

Les membres de l'équipe d'évaluation, économistes et sociologues, sont tous rattachés à un centre associé régional (laboratoires université CNRS) du CEREQ, institution évaluatrice.

Université de Toulouse II/CNRS : Philippe Lemistre, CEREQ et CERTOP, responsable de l'évaluation ; Catherine Soldano, CERTOP

Université de Toulouse I/CNRS : Catherine Béduwé, Françoise Dauty, CRM

IEP de Bordeaux/CNRS : Laure Gayraud, CEREQ et CED

Université de Grenoble II : Isabelle Borrás, CREG ; Nathalie Bosse, CEREQ et CREG

Université de Lille I/CNRS : Benoît Cart, CLERSE ; Marie-Hélène Toutin, CEREQ et CLERSE

Université Paris I/CNRS : Sophie Divay, CEREQ et CES (au moment de l'étude)

Université de Rennes I/CNRS : Nathalie Beaupère, CEREQ et CREM

Pour l'enquête quantitative, les observatoires des 13 universités ont effectué les enquêtes en cotraitance avec le CEREQ et ont très largement contribué à l'élaboration du protocole d'enquête et du questionnaire.

ENCADRÉ 3. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION

L'évaluation s'articule autour de trois volets complémentaires. Le premier volet « institutionnel » est destiné à mettre en évidence les conditions et les modalités de mise en œuvre du dispositif PEC, au sein d'une variété de disciplines et de formations universitaires. La méthode consiste en une collecte d'informations et 36 entretiens conduits dans les 13 sites universitaires auprès des principaux acteurs concernés (élus et directions d'établissements, SUIO et éventuellement services informatiques, partenaires extérieurs...). Ce volet s'est enrichi d'une mise en perspective par le point de vue des membres des conseils d'orientation et scientifique du réseau PEC (experts ou représentants DIO et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MESR]).

Le second volet étudie la manière dont les accompagnateurs s'approprient et diffusent le dispositif, et s'appuie sur 37 entretiens semi-directifs menés en 2010 et 2011. Ce volet apporte, entre autres, des éclairages sur le profil des accompagnateurs (statuts et disciplines). Il vise aussi à caractériser la nature, les modalités (type de module, notation) et l'intensité de l'accompagnement.

Le dernier volet concerne les étudiants et évalue l'impact du PEC sur la construction des parcours d'études et professionnels. Ce volet se compose d'une enquête qualitative auprès d'étudiants participant au dispositif et d'une enquête quantitative auprès d'un large échantillon d'étudiants.

– 50 entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'étudiants inscrits dans le dispositif. Il s'agit notamment d'observer la mise en place et l'accompagnement effectif du PEC auprès des étudiants et d'apprécier les modalités d'appropriation de la démarche et les usages de l'outil numérique, ainsi que leur intérêt pour un tel dispositif.

– Une enquête par questionnaires en deux vagues auprès d'un échantillon de 6 000 étudiants de licence générale a été réalisée en mars 2011 et mars 2012³. L'objectif est de procéder à la comparaison d'indicateurs construits à partir des questions posées aux étudiants, entre deux populations identiques en termes de filières de formation : un groupe test (bénéficiaires du PEC) et un groupe témoin (non-bénéficiaires). Des questions spécifiques étaient posées au seul groupe test afin de connaître leur opinion sur l'outil numérique et la démarche d'accompagnement. Les interrogations de 2011 et 2012 ont permis de recueillir respectivement 2 413 et 2 293 répondants.

3. Une dernière enquête complémentaire a été effectuée en mars 2013, mais ne fait pas l'objet de ce chapitre.

Le PEC : une efficacité relative mais une sensibilisation aux nouvelles missions de l'Université

Les enquêtes qualitatives réalisées dans le cadre de l'évaluation rendent compte d'une mise en œuvre progressive du PEC et de l'existence de disparités selon les universités. Les entretiens auprès des porteurs de projets révèlent en effet que certaines universités ont déjà fortement investi la dimension de l'aide aux étudiants en matière d'insertion. Dans ces universités, le PEC fait déjà l'objet d'un développement conséquent. En revanche, d'autres sont encore au stade de l'expérimentation de la démarche et cherchent à adapter leur organisation (mise en place des travaux dirigés dans les cursus, mobilisation et formation des accompagnateurs). Dans ces phases de démarrage de l'expérimentation, la mise en œuvre du PEC s'appuie essentiellement sur des personnes particulièrement convaincues de l'importance des questions liées à l'insertion professionnelle des étudiants, en particulier dans les universités de la première vague. Pour les autres, les initiatives sont de fait plus variées et plus réparties dans le temps. Ainsi, la mise en place du bureau d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) est souvent considérée comme une opportunité pour le développement du PEC : il favorise peu ou prou la diffusion de la problématique de l'« insertion » et peut devenir l'outil structurant pour construire le cahier des charges du BAIP auquel il est souvent intégré. Toutefois, le portage politique au sein de l'Université, nécessaire pour le développement du PEC, n'est pas toujours acquis. De plus, au sein d'une même université, la réception du projet PEC peut varier selon les disciplines et les unités de formation et de recherche (UFR).

DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS PARFOIS DIFFICILES À MOBILISER

À la rentrée 2011, pour les treize universités, les enseignants représentent moins de la moitié des accompagnateurs avec seulement un tiers d'enseignants-chercheurs⁴, alors qu'ils sont désignés par le porteur de projet comme les intervenants à privilégier. Leur mobilisation se heurte en effet à leur manque d'intérêt pour les missions d'orientation et d'insertion professionnelle. De plus, la faible valorisation de l'accompagnement des

4. Les autres sont des PRCE et des PRAG (professeurs certifiés et professeurs agrégés affectés dans l'enseignement supérieur). On retrouve également quelques doctorants.

étudiants dans les activités et carrières des enseignants-chercheurs ne les incite pas à s'investir dans ces fonctions. Ainsi, dans les faits, l'accompagnement au PEC est l'affaire de tous les personnels de l'Université, et particulièrement des personnels des SUIO.

La formation dispensée aux accompagnateurs permet néanmoins de sensibiliser les enseignants aux problématiques de l'orientation et de l'insertion *via* une approche par les compétences. Si ces derniers ne se considèrent pas comme des spécialistes du PEC, ils déclarent que leur métier s'enrichit ou se diversifie avec l'accompagnement des étudiants, même si certains soulignent leur professionnalité limitée dans ce domaine : la difficulté à accompagner dans des démarches réflexives est parfois évoquée.

Du point de vue des accompagnateurs interviewés, l'utilité du PEC pour l'aide à l'insertion professionnelle est réelle ; il offre sur ce registre des outils variés aux étudiants. En revanche, ils mettent moins souvent en avant l'usage du PEC en matière d'aide à l'orientation et sont, sur ce point, inégalement convaincus. Concernant l'outil numérique, ils considèrent qu'il n'est pas assez complet sur la connaissance des formations et surtout des métiers, car trop généraliste et peu articulé aux formations spécifiques de leur université.

Le volume d'heures consacrées au PEC est souvent restreint, entre trois et dix heures de face-à-face pédagogique selon les universités, dispensées sous la forme de travaux dirigés (TD), parfois au sein de modules d'enseignement préexistants autour du projet professionnel de l'étudiant. La formule est donc celle d'un accompagnement collectif dans un cadre relativement scolaire et constitue une première sensibilisation ou formation au PEC, plus qu'un véritable accompagnement individuel. En outre, accompagnateurs et étudiants mettent en évidence l'absence d'accompagnement hors TD, notamment *via* la plateforme numérique d'échange. Pourtant, le projet initial revendique un tel suivi et l'espace échange a été largement développé dans les versions successives de l'outil, manifestement sans qu'il en soit fait usage pendant la période d'expérimentation.

UNE APPROPRIATION LIMITÉE DU PEC PAR LES ÉTUDIANTS

Les entretiens réalisés auprès des étudiants révèlent que certaines dimensions de l'accompagnement sont parfois critiquées : démarche indiscreète pouvant relever de l'intrusion dans la vie personnelle, manque de compétences des accompagnateurs sur le volet professionnel (méconnaissance

des métiers...). Pour autant, les séances PEC sont appréciées, car elles apparaissent en rupture avec les enseignements traditionnels et favorisent la mise en œuvre de nouvelles méthodes (parler de ses expériences, de son parcours...). Le PEC est également prisé comme source d'informations alors que les avis recueillis sur l'outil informatique sont contrastés. Il est jugé plutôt intéressant, mais son utilisation demeure parfois un peu compliquée, voire fastidieuse.

L'enquête par questionnaire montre également que l'intérêt principal de la démarche PEC réside, selon les étudiants, dans l'évaluation de leurs compétences, voire l'autoévaluation. Pour ce dernier aspect, on retrouve ici trace de la démarche réflexive. En revanche, ils ne sont qu'une minorité à le trouver intéressant pour trouver du travail ou choisir sa formation, comme s'ils ne voyaient pas (ou pas encore) le lien entre ces bilans de compétences et leur utilité future.

Globalement, l'appropriation du PEC par les étudiants est encore limitée, et l'objectif général ne leur apparaît pas clairement : s'ils ont retenu certaines actions (travail sur le CV, lettres de candidature...), la dimension globale portée par le PEC leur échappait encore lors des entretiens. La plupart d'entre eux ont une vision à court terme et utilitariste de la démarche, et nombreux sont ceux qui n'ont pas jugé utile de consulter le site après les séances PEC. Malgré cela, les résultats de l'enquête quantitative montrent que plus d'un étudiant sur dix déclare avoir utilisé le dispositif à des fins personnelles.

DES EFFETS LIMITÉS SUR LES COMPORTEMENTS D'ÉTUDES ET MANIFESTES SUR LA SENSIBILISATION AUX FINALITÉS DE LA LRU

Les résultats de l'expérimentation sur le public bénéficiaire, mesurés *via* les enquêtes quantitatives (indicateurs groupe test *versus* groupe témoin) sont surtout probants pour les variables subjectives de perception. Ainsi, il apparaît clairement que les bénéficiaires du PEC sont davantage sensibilisés aux thématiques d'insertion et d'orientation et perçoivent mieux les aides apportées par l'Université dans ces domaines (voir tableau 1).

Tableau 1. Perception et appréciation des services d'aide proposés par l'Université

	Groupe test	Groupe témoin
Part des jeunes déclarant avoir reçu une aide pour...		
- réaliser un CV	41,6 %	21,5 %
- faire un bilan de compétences	33,9 %	18,3 %
- construire un projet professionnel	35,2 %	27,9 %
- faire un choix de formation	21,1 %	17,1 %
Part des jeunes jugeant très utile ou utile...		
- le service insertion des étudiants	17,8 %	15 %
- les TD projet professionnel	49,3 %	39,9 %
- les TD orientation	29,4 %	24,1 %

En revanche, les indicateurs de comportement objectifs (taux de redoublement, taux de changement d'orientation...) ne sont pas significativement différents entre le groupe test et le groupe témoin, à l'exception du taux de poursuite d'études. Pour les étudiants ayant bénéficié du dispositif, ce taux est supérieur à celui des étudiants du groupe témoin (+ 2 %). Si l'écart est significatif pour les deux vagues de l'expérimentation et demeure dans des analyses toutes choses égales par ailleurs⁵, il porte néanmoins sur un taux général de poursuite d'études très élevé (93 %). En outre, rien ne permet d'assimiler ce (léger) surcroît de poursuite d'études à un effet du PEC sur un éventuel décrochage des étudiants. En raison de ces forts taux de poursuite d'études, les étudiants sortants étaient trop peu nombreux pour que l'on puisse évaluer un quelconque effet du PEC sur leur insertion professionnelle.

Le PEC, un instrument de l'action publique au service de la théorie économique de l'offre ou de l'adéquationnisme ?

Le contexte de la LRU a contribué à l'essaimage du PEC parallèlement à l'expérimentation. En effet, durant cette période, le PEC s'est développé dans plus d'une université sur quatre – développement parfois assimilé à une opportunité, voire à un « effet d'aubaine » au regard des missions liées à l'insertion professionnelle décrites dans la nouvelle loi. En effet,

5. Signalons aussi que les données de l'enquête n'ont pas permis d'établir l'existence d'une autosélection des étudiants ayant suivi le PEC ou encore d'un biais de sélection dans le tirage du groupe test.

pour certaines universités, le PEC s'est avéré un outil « clés en main » à proposer à leurs étudiants, alors que les outils *ad hoc* étaient rares. Les porteurs du PEC dans les universités ont donc peu ou prou participé au plébiscite d'une démarche qui traduit la volonté politique des établissements de répondre aux missions qui leur sont désormais imposées.

L'évaluation a ainsi été réalisée concomitamment à l'essaimage sans qu'il soit possible de déterminer l'effet de la diffusion des résultats intermédiaires sur l'évolution du dispositif, ni sur les décisions politiques en cours et au terme de l'expérimentation. Cependant, les résultats ont contribué aux débats relatifs aux évolutions du PEC.

L'EXPÉRIMENTATION ET L'ÉVALUATION COMME INSTRUMENTS DE L'ACTION PUBLIQUE ?

Ces débats n'ont pas porté uniquement sur la mise en œuvre du dispositif, mais aussi sur ses finalités. Dans ce domaine, le dispositif PEC dans le cadre de l'approche expérimentale peut être considéré comme un « instrument d'action publique » qui propose une lecture de la problématique à laquelle il est censé répondre.

Pour Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès (2004, pp. 12-13), « un instrument d'action publique constitue un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur ». Un tel instrument induit un système explicatif au moins implicite, notamment car il privilégie certaines finalités, la performance économique dans un cadre marchand, par exemple. Dès lors qu'elle privilégie des indicateurs économiques quantitatifs dans la seule logique de coût *versus* bénéfice, l'expérimentation sociale de type test-témoin traduirait cette approche marchande du *new public management*, qualifiée de néolibérale (Muller, 2008).

Si l'on conçoit la démarche PEC comme une réponse aux attentes de la LRU, cette grille de lecture apparaît pertinente. En effet, les objectifs des dispositifs de la LRU et les choix méthodologiques privilégiés par le FEJ mettent en évidence les principales finalités attendues du PEC et

renvoient aux lectures qui les sous-tendent⁶. Or, les tenants et les aboutissants théoriques et politiques de telles attentes ont été peu interrogés. Il est cependant possible de considérer que, compte tenu du point de vue du porteur de projet, des objectifs de la LRU et des outils d'évaluation priorisant la logique coût/bénéfice, le dispositif PEC privilégie une certaine lecture de la problématique de la formation des étudiants et de leur insertion professionnelle.

Pour la plupart des acteurs de ce projet (notamment porteurs de projet, responsables universitaires, MESR), la finalité du PEC réside dans l'ajustement et la valorisation des compétences acquises par les jeunes à celles requises par les employeurs : c'est la logique de l'offre.

Pour l'expérimentateur, la démarche PEC s'inspire de la recherche en psychologie du travail, principale entrée disciplinaire des concepteurs (conseillers d'orientation psychologues ou enseignants-chercheurs responsables de SUIO). Mais si une évaluation inspirée de la psychologie aurait porté de manière prioritaire sur les résultats de la démarche introspective attendue des étudiants, la « logique compétence » qu'elle sous-tend n'en consiste pas moins à ajuster les compétences acquises au sens large (au-delà des seuls acquis dans le système éducatif) aux attentes du marché du travail.

Du côté du ministère de l'Enseignement supérieur⁷, la démarche est – comme c'est souvent le cas pour les institutions publiques chargées de l'offre de formation⁸ – davantage adéquationniste, au sens d'une recherche de compétences acquises à l'Université immédiatement mobilisables dans l'emploi. L'hypothèse adéquationniste de base, néanmoins démentie par les faits (Giret *et al.*, 2005) est qu'un jeune doit construire un projet professionnel et être formé en se spécialisant pour rentabiliser au mieux sa formation (ou son « capital humain » selon la terminologie de la microéconomie) dans un emploi de spécialité correspondante. Ce serait la condition *sine qua non* de l'efficacité du système éducatif.

6. Pour plus de détails sur ces aspects rapportés au PEC, le lecteur peut se reporter à Beaupère *et al.*, 2014.

7. Représenté au conseil d'orientation du PEC et partie prenante de nombreuses réunions dans le cadre de l'essai, réunions auxquelles l'évaluateur a assisté.

8. Régions pour les formations professionnelles ou ministère de l'Éducation nationale.

En d'autres termes, compte tenu des finalités du PEC affichées par l'expérimentateur et attendues par l'institution, la démarche PEC sous-tend ces logiques de l'offre. Or ces finalités économiques et de telles logiques peuvent être remises en cause tant en termes de priorité que de légitimité.

LE PEC, UN INSTRUMENT DE TRADUCTION DE LA FORMATION À L'EMPLOI ?

La logique de l'offre – qui plus est traduite *via* un outil destiné à tous – semble donc être la seule lecture envisagée pour problématiser et résoudre les questions d'entrée dans la vie active des jeunes diplômés. Le PEC tel qu'il est expérimenté et essaimé contribue à cette lecture autant qu'il la crée.

Dans ce contexte, l'évaluation qui a respecté le cahier des charges du FEJ, notamment les comparaisons de groupes test/témoin, a préservé une approche compréhensive de la démarche, de ses modalités d'usage et des perceptions des individus⁹. En cela, les finalités économiques du PEC et sa légitimité n'étaient pas considérées comme « allant de soi ». En effet, dans la perspective de certains sociologues du travail, le rôle du système éducatif pour qualifier les individus sur le marché de l'emploi interroge, car « octroyer à l'école des objectifs de qualification revient à nier que la qualification est d'abord un rapport social, à désigner l'école comme principale responsable du chômage, du déclassement et plus largement de la (re) production des inégalités » (Tanguy, 1986, p. 56). Dans ce cas, chômage et déclassement, par exemple, sont imputables à des mécanismes de différenciation sociale, à une construction sociale des qualifications et à des causes macroéconomiques extérieures au système éducatif. Rejeter une quelconque responsabilité vers l'école conduit à plébisciter les outils de l'approche par compétences, tels que le PEC. Si l'on conteste cette approche, ce type de dispositif pourrait être perçu comme l'un des moyens de renforcer un système de tri à l'université au service des employeurs, système susceptible d'amplifier certaines inégalités scolaires.

9. Voir Lemistre, 2012 pour un argumentaire sur la posture de l'équipe d'évaluation.

Conclusion

L'évaluation d'une démarche d'appropriation d'un outil par les acteurs

La valorisation et le succès relatif de l'expérimentation PEC s'ancrent dans les théories économiques de l'offre. Le recours au PEC et les modalités souhaitées de son évaluation suggèrent effectivement qu'il est l'instrument d'une action politique, inscrite dans cette ligne. Ainsi, la poursuite et la réussite de l'essaimage du PEC semblent avoir davantage été soumises à la convergence de certaines options politiques des acteurs du réseau PEC, des ministères et services impliqués, qu'aux seuls résultats de l'évaluation. Celle-ci a contribué aux débats qui ont fait évoluer l'expérimentation, mais ses indicateurs et analyses peuvent aussi être instrumentalisés pour légitimer la problématique initialement posée et les arbitrages politiques.

Dans ce contexte, la poursuite de l'essaimage est-elle justifiée ? Au vu de nos résultats, elle le serait par une efficacité du dispositif à sensibiliser étudiants et enseignants au rôle de l'université en tant qu'intermédiaire préparant à l'entrée sur le marché du travail. Ce rôle correspond de fait aux nouvelles missions de l'université introduites par la LRU. Toutefois, l'évaluation ne permet pas de mesurer l'impact du PEC sur l'insertion professionnelle et donc de démontrer l'efficacité d'une telle intermédiation. Cette absence de résultat objectif est la conséquence de la courte période de suivi des étudiants dans le cadre de l'expérimentation. Il serait en effet nécessaire de mener un suivi longitudinal des bénéficiaires du PEC au cours de leur formation, de la licence à la fin du cursus, puis lors des premières années de vie active. De même, la mobilisation des enseignants-chercheurs pour l'accompagnement à la démarche s'avère problématique en regard de leur manque d'appétence pour ce type d'activité, peu valorisante pour leur carrière. Ils ont néanmoins, grâce au PEC, été sensibilisés aux problématiques liées à l'insertion des étudiants. Mais souhaiteront-ils s'en saisir à l'avenir ? Là aussi, un suivi longitudinal serait pertinent.

Nul doute en effet qu'une recherche « évaluative » qui accompagne l'essaimage du dispositif PEC est souhaitable et utile à son analyse. Par ailleurs, la réticence de certains acteurs pour adhérer au PEC et/ou à la LRU ne procède pas seulement d'un manque d'intérêt en regard de leur carrière ou d'un quelconque « retard » à combler, mais aussi d'une opposition à la logique des compétences et/ou à la logique de l'offre, au profit d'une vision moins économiste des missions de l'université. Si

le contexte expérimental ne permet de côtoyer que très majoritairement des convaincus, il n'en demeure pas moins que plusieurs interlocuteurs ont manifesté des oppositions de principe à ce type de démarche, ce qui constitue un obstacle évident à une généralisation totale du dispositif PEC, plus encore dans le cadre de l'autonomie des universités. L'intérêt d'une recherche portant sur un dispositif public tel que le PEC est donc d'interroger la légitimité des objectifs politiques qui demeurent sans cela largement implicites. Cette recherche doit de fait interroger la légitimité des politiques sous-jacentes, sans s'inscrire *via* la méthode d'évaluation plébiscitée ou les buts affichés dans une perspective *a priori*.

BIBLIOGRAPHIE

Beaupère N., Bosse N., Lemistre P., « Expérimenter pour généraliser le portefeuille d'expériences et de compétences : le sens de l'évaluation », *Formation Emploi*, 2014 (à paraître).

Faudé J.-P., Loumé D., « La genèse du projet : un effet "boule de neige" », in Gasté D., Loumé D. (dir.), *Le portefeuille d'expériences et de compétences. De l'université à la vie active*, CEREQ, coll. « Relief », n° 39, Marseille, 2012, pp. 13-22.

Gasté D., Loumé D. (coord.), *Le portefeuille d'expériences et de compétences. De l'université à la vie active*, CEREQ, coll. « Relief », n° 39, 2012.

Giret J.-F., Lopez A., Rose J. (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, La Découverte, coll. « Recherche », Paris, 2005.

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

Lemistre P., « L'évaluation : un regard "externe" », in Gasté D., Loumé D. (dir.), *Le portefeuille d'expériences et de compétences. De l'université à la vie active*, CEREQ, coll. « Relief », n° 39, Marseille, 2012, pp. 39-46.

Muller P., *Les politiques publiques*, 7^e éd., Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », Paris, 2008.

Tanguy L. (dir.), *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*, La Documentation française, Paris, 1986.

Deuxième partie

EXPÉRIMENTATIONS EN MATIÈRE D'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE

Introduction

Jean Bérard,

responsable du pôle évaluation, FEJ, DJEPVA

Mathieu Valdenaire,

ancien responsable du pôle évaluation, FEJ, DJEPVA

Un rapport du Conseil économique, social et environnemental (CESE) sur le chômage des jeunes rendu en septembre 2012 montre que le chômage des moins de 25 ans « poursuit son inexorable progression et s'établit au niveau record de 22,7 % au second semestre 2012, soit 886 654 jeunes en valeur absolue » (Prévost, 2012). En février 2013, le chômage touchait plus de 5,7 millions de jeunes de moins de 25 ans dans les 27 pays de l'Union européenne, soit 196 000 jeunes de plus en un an (Harfi, Delpech, 2013). L'emploi des jeunes est en effet très sensible au contexte économique : « En touchant plus sévèrement les jeunes, la crise de 2008-2009 a confirmé la sensibilité particulière de l'emploi des jeunes aux retournements de conjoncture. Leur taux de chômage a augmenté de plus de 6 points dans les pays de l'OCDE, soit 2,5 fois plus que celui de l'ensemble des actifs, effaçant ainsi l'amélioration des dix années précédentes » (Harfi, Delpech, 2013).

Cette augmentation est liée aux difficultés d'accès à un premier emploi et à la nature des emplois occupés (Dalous *et al.*, 2013). Les types d'emploi exercés par les jeunes sont en effet en rapide transformation. La part des contrats à durée déterminée (CDD) et contrats saisonniers parmi les jeunes salariés de 15 à 24 ans est passée de 11 % en 1984 à 25 % en 1987 ; depuis cette date, elle se situe entre 25 % et 30 % (Cabannes, 2014). Les jeunes sont fortement surreprésentés parmi les titulaires d'un emploi temporaire (CDD, intérim, apprentissage, contrats aidés). En 2011, 9 millions de CDD de moins d'une semaine ont été signés, qui concernent principalement les jeunes, formant ainsi un groupe de travailleurs que les économistes désignent comme « hyperprécaires ».

Face à ces « inégalités sur fond de crise » (Labadie, 2012), les politiques publiques concernant l'insertion des jeunes sont souvent décrites comme

éclatées en un grand nombre de dispositifs à l'efficacité incertaine. Comme l'expliquent Romain Aeberhardt, Laure Crusson et Patrick Pommier (2011), « la succession et la multiplication des dispositifs d'aide à l'insertion des jeunes conduisent inévitablement à se poser la question de l'évaluation de leurs effets ». La coexistence de nombreux dispositifs d'action publique et d'un chômage important rend difficile le traitement de la question de leur efficacité : « Dans un tel contexte de coïncidence de la montée du chômage et du développement des politiques de l'emploi, il convient d'être prudent sur l'efficacité des dispositifs. Deux configurations très différentes peuvent se présenter. Tout d'abord, cette situation d'ensemble peut être compatible avec une forte efficacité des dispositifs, si elle est couplée avec des moyens insuffisants accordés à ces politiques. On aurait donc des politiques efficaces mais insuffisantes. L'autre option est celle d'une faible efficacité de ces dispositifs couplée avec des moyens conséquents. Le problème des politiques de l'emploi serait alors localisé dans l'écart entre l'ampleur des problèmes et l'ampleur des moyens efficaces consacrés aux politiques de remédiation. En toute rigueur, une troisième option peut même être envisagée, celle d'une insuffisance à la fois sur le plan des moyens et sur celui de l'efficacité des dispositifs. Dans tous les cas, le simple constat de la coïncidence de la persistance du chômage à un niveau élevé n'est pas suffisant pour se prononcer sur l'efficacité des dispositifs effectivement déployés » (L'Horty, 2013).

L'intérêt des évaluations menées sur des programmes expérimentaux est d'apporter des éléments de compréhension des effets spécifiques de différents types d'action.

Diplôme et emploi

L'emploi des jeunes varie très fortement selon le niveau de diplôme : « Depuis le début des années 1970, avec la montée du chômage, l'insertion professionnelle des jeunes qui viennent de terminer leurs études est plus difficile pour les non-diplômés que pour les diplômés. En 2009, au plus fort de la crise, près d'un jeune actif sans diplôme sur deux était au chômage un à quatre ans après la fin des études, contre un sur dix pour les diplômés du supérieur. L'écart entre le taux de chômage des non-diplômés et celui des diplômés du supérieur a toujours été fort mais il a augmenté au cours des années récentes (2003 à 2011), parce que la crise a plus fortement touché les jeunes sans diplôme que les diplômés » (Dalous *et al.*, 2014).

Des enquêtes viennent cependant nuancer le constat général de l'intérêt du diplôme dans l'accès à l'emploi en analysant plus finement la situation dans des secteurs d'activité donnés. C'est ce que permettent des enquêtes par *testing* soutenues par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ), dont les résultats sont présentés dans cette partie par Pascale Petit et Loïc du Parquet. La méthode consiste à construire de toutes pièces des candidatures fictives parfaitement similaires, à l'exception de la caractéristique dont on souhaite évaluer l'effet, puis à les envoyer simultanément en réponse aux mêmes offres d'emploi. Une campagne a été conduite sur les professions de plombiers et de serveurs dans la restauration en Île-de-France au printemps 2011. Elle montre notamment que, dans les deux professions testées, l'obtention du CAP, relativement au seul fait d'avoir suivi la formation préparant à ce diplôme, n'a pas d'effet significatif sur les chances d'accès à l'emploi, quatre ans après la sortie du système éducatif. L'effet du niveau du diplôme sur les chances d'obtenir un entretien dépend, quant à lui, de la profession examinée. Pour les plombiers, les chances de succès d'un candidat sont sensiblement les mêmes qu'il soit titulaire d'un CAP ou d'un baccalauréat professionnel. Pour les serveurs, en revanche, quatre ans après avoir quitté le système éducatif, l'effet d'un baccalauréat professionnel est inférieur à celui d'un CAP.

L'intérêt de tels résultats est de mettre en discussion des représentations largement partagées et d'orienter vers des actions possibles. Il en va de même d'un *testing* mené sur la valorisation des compétences acquises à travers le bénévolat : les employeurs ne valorisent pas automatiquement les compétences acquises dans le cadre d'expériences bénévoles mentionnées dans une candidature. L'engagement des jeunes dans les associations de bénévolat est nécessaire pour que ces dernières puissent mener à bien leurs missions d'intérêt général. Pascale Petit et Loïc du Parquet estiment que les employeurs n'ont souvent pas conscience de la réalité des compétences développées dans ce cadre et qu'un effort de communication doit donc être poursuivi pour modifier les pratiques de recrutement.

L'insertion professionnelle favorable des diplômés de l'enseignement supérieur incite à mener des actions de lutte contre l'échec dans les études universitaires. Or un des facteurs d'échec réside dans le caractère pénalisant pour les étudiants de la nécessité de travailler parallèlement à leurs études. Pour cette raison, l'idée de l'expérimentation AQ3E (Améliorer la qualité des emplois exercés par les étudiants), mise en œuvre à l'université du Maine, était de mettre en place un dispositif permettant d'élargir l'éventail des possibilités d'emplois pour les étudiants par le biais d'une

plateforme de mise à disposition d'offres d'emplois à temps partiel, dont les horaires sont compatibles avec l'emploi du temps universitaire et en lien avec les compétences et la formation de l'étudiant. L'évaluation montre que l'expérimentation a effectivement facilité l'accès des étudiants à un emploi salarié. Ces emplois consistent dans des missions ponctuelles, contractualisées, avec une rémunération horaire un peu plus élevée mais également une durée hebdomadaire plus courte, si bien que les revenus qu'ils procurent sont dans l'ensemble plus faibles. Néanmoins, ce surcroît d'activité salariée n'a pas eu d'effet négatif sur la réussite des étudiants. Un tel résultat encourage à réfléchir sur les manières d'impliquer les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) créés au sein des universités dans la recherche d'offres d'emploi et l'accompagnement des étudiants dans leurs démarches vers le travail salarié.

Freins et atouts dans l'insertion des jeunes en difficulté

Favoriser l'insertion peut consister à travailler sur les freins qui pèsent sur les jeunes dans leur recherche d'emploi. Parmi eux figure la mobilité. D'après une étude récente, seul un jeune sur trois pris en charge par une mission locale par le biais d'un contrat d'insertion dans la vie sociale (CIVIS) est titulaire du permis de conduire et « 26 % des jeunes ayant le permis B sortent du CIVIS vers l'emploi durable en moins de dix-huit mois, contre seulement 17 % de ceux qui ne l'ont pas » (Bonnevialle, 2012). En effet, « les personnes en insertion ont besoin d'être plus mobiles que les autres. Les postes de bas niveau de qualification ont [...] de fortes contraintes en termes de mobilité : horaires atypiques, horaires découpés ; zones de travail loin des centres-villes, mal desservies par les transports en commun ; parfois avec transport du matériel et des déplacements entre les sites » (Gachelin, 2007). Le permis de conduire met les demandeurs d'emploi face à un paradoxe : vecteur d'insertion professionnelle, il est également nécessaire pour accéder à l'emploi. Or l'absence d'emploi fait obstacle au financement de l'apprentissage de la conduite. Estimé en moyenne à 1 500 euros, le coût moyen du permis de conduire constitue un enjeu financier majeur pour les jeunes issus des familles les plus modestes. Cependant, l'attribution d'une aide monétaire ne résout pas toutes les difficultés. Ainsi le conseil général de Loire-Atlantique, qui finance une formation rémunérée comprenant notamment le passage du permis de conduire, constate-t-il le nombre important d'abandons des jeunes candidats et juge nécessaire

de comprendre quels sont les freins à l'apprentissage de la mobilité pour y remédier par un accompagnement approprié.

L'évaluation de l'expérimentation conduite dans le cadre du FEJ (10 000 permis pour réussir) permet de mesurer l'effet d'une aide financière au passage du permis par comparaison entre le soutien fourni dans le cadre du projet (autour de 900 euros) et les aides accessibles à l'ensemble des jeunes (autour de 500 euros). Cette aide augmente l'accès aux auto-écoles, la réussite au code, la réussite au permis et le fait de disposer d'un véhicule. L'effet est donc positif sur l'aptitude à la mobilité des jeunes. L'évaluation montre cependant que, deux ans après l'entrée dans le dispositif, plus d'un jeune sur deux n'a pas réussi à obtenir le permis de conduire, et près de deux jeunes sur trois n'ont pas encore de véhicule. L'analyse des trajectoires en termes de formation et d'emploi des jeunes concernés par cette expérimentation montre par ailleurs que l'apprentissage de la conduite est une formation intensive qui détourne temporairement une part des jeunes de leurs recherches. En ce sens, elle invite davantage à simplifier les épreuves du permis elles-mêmes qu'à renforcer les dispositifs d'aide.

Parmi les jeunes en insertion, ceux qui sortent de prison apparaissent particulièrement en difficulté. Une étude menée sur le taux de récidive des personnes libérées montre que l'âge est un déterminant décisif du risque de nouvelle condamnation : dans les cinq ans suivant leur libération, 75 % des condamnés qui étaient mineurs lors de l'écrou sont à nouveau condamnés, et près de sept sur dix le sont à de la prison ferme (Kensey, Benaouda, 2011). Les risques de récidive sont concentrés dans les premiers mois après la libération : 62 % des personnes recondamnées à de la prison ferme le sont dans l'année, et 81 % dans les deux ans (Kensey, Benaouda, 2011). De plus, les travaux portant sur la sortie de la délinquance montrent que l'accès à l'emploi constitue un élément clé (Mohammed, 2012) de la prévention de la récidive. L'accompagnement vers l'insertion dans les premiers temps suivant la libération constitue donc un enjeu décisif. La démarche du projet Lotu, évaluée par la sociologue Sylvie Courtine, s'articule autour de la mise en place et de la consolidation de partenariats entre des acteurs multiples : les missions locales, les acteurs de la probation de l'administration pénitentiaire, des entreprises et centres de formation, ainsi que des structures associatives. Une contrainte importante dans les parcours des jeunes porte sur l'articulation entre la temporalité de l'insertion et celle de l'exécution des peines. Les évaluations montrent l'intérêt d'un travail partenarial élargi et pérenne, permettant de travailler

de manière globale et réactive avec les jeunes bénéficiaires en étendant l'éventail des offres qui peuvent leur être proposées.

Les difficultés d'accès à l'emploi et au logement, combinées aux parcours heurtés des jeunes suivis, nécessitent la mise en place d'accompagnements dans la durée, qui peuvent se poursuivre malgré une réincarcération ou une absence prolongée de contact. Un tel constat est cohérent avec les recommandations issues des recherches scientifiques sur les processus de sortie de la délinquance, qui soulignent la nécessité d'inscrire l'accompagnement dans un temps long qui tienne compte des possibilités de rechute sans considérer qu'elles mettent un terme à l'effort de réinsertion des personnes (Dindo, 2011). Dans la continuité des conclusions du rapport de la conférence de consensus sur la prévention de la récidive¹⁰, les résultats d'expérimentation invitent à inscrire ces difficultés dans le cadre d'une politique plus générale d'anticipation et d'accompagnement de la libération des personnes détenues.

Ressources et accompagnement

L'accompagnement vers l'emploi par les missions locales est un enjeu qui a traversé nombre d'expérimentations sans en constituer l'axe central. En effet, cet accompagnement est le cœur de leur métier et sa mise en œuvre ne représente pas, en tant que telle, une innovation. Cette question a néanmoins été investie dans le cadre d'une opération de grande envergure, l'expérimentation d'un revenu contractualisé d'autonomie (RCA) dans les missions locales¹¹. Cette expérimentation s'inscrit également dans la question plus large des politiques de soutien aux ressources des jeunes de moins de 25 ans. Les programmes d'aide à l'insertion des jeunes sont en effet longtemps demeurés « modestes quant au soutien financier à l'autonomie » (Aeberhardt *et al.*, 2011). Les dispositifs existants sont également touchés par la crise : le rapport d'évaluation de la première année de mise en œuvre du plan pluriannuel contre la pauvreté et pour

10. « Pour une nouvelle politique publique de prévention de la récidive », rapport du jury de la conférence de consensus, février 2013.

11. L'expérimentation du revenu contractualisé d'autonomie comprenait également un second volet, destiné aux jeunes diplômés et mis en œuvre par l'Association pour l'emploi des cadres (APEC).

l'inclusion sociale¹² souligne que, alors que le nombre d'allocataires du revenu de solidarité active (RSA) progresse à un rythme de plus en plus rapide depuis le milieu de l'année 2011 (6,9% de juin 2012 à juin 2013 contre 3,1% un an auparavant), le nombre de bénéficiaires du « RSA jeunes » diminue de 18% depuis juin 2011, en raison des conditions d'éligibilité au dispositif (il est nécessaire d'avoir travaillé l'équivalent de deux années à temps plein sur les trois années précédentes) et d'une situation de l'emploi difficile pour les jeunes.

Les discussions se poursuivent donc sur les seuils d'âge dans l'accès aux minima sociaux, le ciblage des aides apportées et leurs modalités d'octroi. Parmi les options envisagées par le *Livre vert* de la commission sur la politique de la jeunesse, le RCA a consisté en une allocation garantissant aux jeunes bénéficiaires un revenu mensuel de 250 euros, versée dans le cadre d'un accompagnement par les missions locales similaire à celui délivré dans le cadre du contrat d'insertion dans la vie sociale (CIVIS).

Les résultats de l'évaluation du RCA montrent que l'allocation permet de renforcer le lien entre les jeunes et les missions locales, mais pas d'améliorer leur situation professionnelle. L'évaluation met en évidence des effets contrastés sur les ressources des jeunes selon leur situation initiale, puisque pour les jeunes les moins précaires, l'allocation est venue se substituer à d'autres sources de revenus. Ces enseignements ont été utilisés pour la définition du ciblage et de l'accompagnement des jeunes qui bénéficieront de la garantie jeunes, mesure adoptée lors du comité interministériel de lutte contre les exclusions et reprise dans le cadre du Comité interministériel de la jeunesse du 21 février 2013. En effet, le constat de l'absence d'effet significatif du RCA, posé dans le cadre de la réflexion sur la définition de la garantie jeunes, a amené à faire évoluer le couplage entre une allocation financière et la transformation des formes d'accompagnement pour rendre celui-ci plus intensif, collectif et orienté vers les entreprises¹³.

12. Chèrèque F, Vanackere S., « Évaluation de la première année de mise en œuvre du plan pluriannuel contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale », rapport de l'IGAS, janvier 2014.

13. Synthèse des travaux sur la garantie jeunes du groupe présidé par Marc Gurgand et Emmanuelle Wargon, mai 2013.

Le marché de l'emploi

L'évaluation de la phase pilote de la garantie jeunes permettra de nourrir les résultats des travaux menés, dans un cadre expérimental ou non, sur les effets de l'accompagnement sur la trajectoire des jeunes en insertion. L'étude de Bernard Gomel, Sabina Issehnane et François Legendre (2013) montre qu'un accompagnement plus soutenu permet d'« infléchir les trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes, mais [que] ces trajectoires restent caractérisées, en premier lieu, par une très forte inertie ». L'étude souligne également qu'une intensification de l'accompagnement accélère l'insertion professionnelle des jeunes, mais qu'un tel effet est « compatible avec un fonctionnement du marché du travail où le nombre d'emplois reste fixé par le niveau de la demande de travail ».

Les politiques d'insertion des jeunes s'inscrivent dans une histoire longue, marquée par la création des missions locales, qui reçoivent aujourd'hui environ 15 % des jeunes, et des différents dispositifs d'aide à l'emploi des jeunes. Ces moments ont permis de définir des axes d'actions, fondées sur les notions d'approche globale, de parcours d'insertion et de partenariats entre les acteurs. Comme le montre l'histoire du réseau des missions locales, ces principes se sont toujours confrontés aux variations de la conjoncture économique, au niveau national et selon les territoires (Brégeon, 2008). Un rapport de l'Inspection générale des finances sur les missions locales, même s'il note l'influence de l'intensité de l'accompagnement des jeunes en CIVIS, montre ainsi que, en matière de retour à l'emploi, « les performances [des missions locales] sont d'autant meilleures que le taux de chômage dans leur ressort est faible » (Inspection générale des finances, 2010). Il apparaît dès lors nécessaire d'étudier les effets de « déplacement » : un éventuel effet positif d'une mesure pour ses bénéficiaires est-il obtenu « au détriment d'une autre catégorie de jeunes » (Aeberhardt *et al.*, 2011) ? Les résultats d'une évaluation d'impact menée sur un programme d'accompagnement intensif vers l'emploi de jeunes, majoritairement diplômés de niveau bac + 2 et bac + 3, montrent un impact positif du dispositif sur les jeunes suivis. Mais, en comparant la situation des jeunes bénéficiaires et non bénéficiaires du dispositif dans des territoires dans lesquels le pourcentage de jeunes affectés au programme varie, elle pointe que cet effet positif se fait pour partie au détriment des autres jeunes, en particulier dans un contexte de marché du travail dégradé (Crépon *et al.*, 2013).

BIBLIOGRAPHIE

- Aeberhardt R., Crusson L., Pommier P., « Les politiques d'accès à l'emploi en faveur des jeunes : qualifier et accompagner », in *France, portrait social*, INSEE, Paris, 2011, pp. 153-172.
- Bonnevalle L., « Le contrat d'insertion dans la vie sociale (CIVIS) : moins d'emploi à la sortie du CIVIS en 2009 et 2010 », *Dares analyses*, n° 08, janvier 2012.
- Brégeon P., *À quoi servent les professionnels de l'insertion ? L'exemple des intervenants sociaux en centres d'hébergement et de réinsertion sociale, en missions locales et dans l'insertion par l'activité économique*, L'Harmattan, coll. « Le travail du social », 2008.
- Cabannes P.-Y., « Trois décennies d'évolutions du marché du travail », in *Trente ans de vie économique et sociale. Édition 2014*, INSEE, coll. « INSEE Références », Paris, 2014.
- Crépon B., Duflou E., Gurgand M., Rathelot R., Zamora P., « Do Labor Market Policies Have Displacement Effects ? Evidence from a Clustered Randomized Experiment », *The Quarterly Journal of Economics*, n° 2, vol. CXXVIII, 2013, pp. 531-580.
- Dalous J.-P., Dauphin L., Jeljoul M., Laïb N., Le Rhun B., Perrin-Haynes J., Robert-Bobée I., « Scolarisation et origines sociales depuis les années 1980 : progrès et limites », in *Trente ans de vie économique et sociale. Édition 2014*, INSEE, coll. « INSEE Références », Paris, 2014.
- Dindo S., « Sursis avec mise à l'épreuve : la peine méconnue. Une analyse des pratiques de probation en France », rapport à la Direction de l'administration pénitentiaire, mai 2011.
- Gachelin M., « Les jeunes et la mobilité », *Empan*, n° 67, 2007, pp. 60-64.
- Gomel B., Issehnane S., Legendre F., « L'accompagnement et les trajectoires d'insertion des jeunes bénéficiaires d'un contrat d'insertion dans la vie sociale », *Travail et emploi*, n° 134, 2013, pp. 5-20.
- Harfi M., Delpech Q., « Un fonds européen pour l'emploi des jeunes. Proposition pour une initiative », Commissariat général à la stratégie et à la prospective, *Note d'analyse*, n° 1, juin 2013.
- Inspection générale des finances, « Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes », juillet 2010.
- Kensley A., Benaouda A., « Les risques de récidive des sortants de prison. Une nouvelle évaluation », *Cahiers d'études pénitentiaires et criminologiques*, n° 36, mai 2011.
- Labadie F. (dir.), *Inégalités entre jeunes sur fond de crise. Rapport de l'Observatoire de la jeunesse 2012*, La Documentation française/INJEP, Paris, 2012.
- L'Horty Y., « Politiques de l'emploi : pourquoi ça ne marche pas ? », *Regards croisés sur l'économie*, n° 13, 2013, pp. 91-102.
- Mohammed M. (dir.), *Les sorties de délinquance*, La Découverte, Paris, 2012.
- Prévost J.-B., *L'emploi des jeunes*, CESE, coll. « Les avis du CESE », Paris, septembre 2012.

Du revenu contractualisé d'autonomie à la garantie jeunes : les enseignements d'une expérimentation

Romain Aeberhardt,

chercheur, CREST, ENSAE

Vera Chiodi,

chercheuse, École d'économie de Paris (EEP/PSE), J-PAL

Bruno Crépon,

chercheur, ENSAE, J-PAL

Mathilde Gaini,

*chercheuse, CREST-DARES **

Augustin Vicard,

chercheur, École d'économie de Paris (EEP/PSE)

* Ce rapport ne reflète pas la position de la DARES, qui a contribué aux travaux en réalisant l'exploitation des données de Parcours 3, et n'engage que ses auteurs.

Les jeunes peu ou pas qualifiés sont parmi les plus touchés par le niveau élevé de chômage en France depuis trente ans. Confrontés à cette problématique depuis la fin des années 1970, les pouvoirs publics ont mis en place des structures et des dispositifs destinés à aider les jeunes lors de leur insertion, de plus en plus difficile, sur le marché du travail (Minni, Pommier, 2013).

Ainsi, à partir de 1982, à la suite du rapport de Bertrand Schwartz, des missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes ont été créées et se sont progressivement étendues pour couvrir l'ensemble du territoire national. Elles constituent désormais, pour les jeunes de 16 à 25 ans, en particulier peu ou pas qualifiés, l'opérateur principal du service public de l'emploi.

Les missions locales disposent de plusieurs outils, selon les contextes locaux, pour proposer un suivi et un accompagnement aux jeunes. Deux dispositifs d'accompagnement nationaux, financés par l'État, sont également significatifs de l'action des missions locales : le programme TRACE (trajet d'accès à l'emploi), mis en œuvre de 1998 à 2003, qui a bénéficié à 320 000 jeunes en six ans, et le programme CIVIS (contrat d'insertion dans la vie sociale), mis en place en 2005 et encore en vigueur actuellement. Depuis sa création, plus de 1 300 000 jeunes sont sortis du CIVIS.

Selon le dernier bilan qu'en dresse la Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES), dans un contexte de forte augmentation du chômage, seuls 25 % des sortants de CIVIS en 2012 et 27 % en 2011 ont accédé à un emploi durable, contre 28 % en 2010 et 2009. Ces chiffres sont faibles, mais ils ne signifient pas que le CIVIS est inefficace : aucune évaluation d'impact de l'effet du CIVIS sur les trajectoires des jeunes n'a été menée. Une telle évaluation permettrait de déterminer si les jeunes passés par le CIVIS ont des chances d'insertion professionnelle supérieures à celles de jeunes qui n'ont pas bénéficié de ce programme.

Toutefois, même en l'absence d'évaluation rigoureuse, certains éléments de diagnostic ont émergé des différents bilans portés sur le CIVIS (voir par exemple Aeberhardt *et al.*, 2011). Premièrement, certains jeunes abandonnent leur accompagnement en cours de parcours. Deuxièmement, l'allocation dite « interstitielle », versée dans le cadre du CIVIS, est souvent de faible montant, de sorte qu'elle ne permet pas toujours de lever les contraintes financières que les jeunes peuvent rencontrer dans leur parcours, par exemple pour s'investir dans une formation, comme la

préparation du permis de conduire, ou réaliser des investissements matériels qui facilitent la recherche d'emploi (vêtements, moyens de transport). Les conseillers de mission locale consacrent une partie des rendez-vous avec les jeunes à chercher avec eux des solutions financières pour leurs projets. Ce double constat a conduit le ministère chargé de la jeunesse à expérimenter un nouveau programme proche du CIVIS, mais doté d'une allocation mensuelle et garantie d'un montant significatif de 250 euros.

Le RCA : un dispositif proche du CIVIS mais doté d'une allocation mensuelle et garantie

L'expérimentation d'un revenu contractualisé d'autonomie (RCA) vise à mesurer les effets de l'allocation d'un revenu garanti, pendant une durée de deux ans, sur les parcours d'insertion sociale et professionnelle des jeunes¹.

Inspiré du CIVIS et destiné au même public, le RCA repose sur un contrat, source de droits et de devoirs, entre une mission locale et un jeune faiblement qualifié éprouvant des difficultés d'insertion. Le jeune bénéficie dans ce cadre du même accompagnement que celui qui est offert aux bénéficiaires d'un CIVIS, auquel s'adjoint le versement d'une allocation garantie.

Cette allocation mensuelle est décroissante dans le temps et selon les revenus du travail. La première année, l'allocation s'établit à 250 euros par mois lorsque le jeune ne travaille pas ; lors de la deuxième année, le montant d'allocation décroît progressivement par tranches de 60 euros, de 240 euros au premier trimestre à 60 euros au dernier trimestre. Le RCA est ainsi une intervention potentiellement coûteuse : le montant de l'allocation cumulée sur les deux ans, pour un jeune qui ne travaillerait pas durant cette période, représente un montant de 4 800 euros².

1. Cette expérimentation correspond à l'une des pistes d'actions évoquée dans le cadre du *Livre vert* issu des travaux de la commission sur la politique de la jeunesse en juillet 2009 : « Ce système interviendrait systématiquement dans les périodes stratégiques des parcours des jeunes, pour soutenir les périodes de formation, de recherche d'emploi et d'insertion sociale, dans un cadre d'accompagnement contractualisé, visant à donner aux jeunes les moyens de mener à bien leurs projets de formation et d'insertion. »

2. Lors des discussions entourant l'élaboration du dispositif, la mise en place d'une allocation telle que le RCA avait été lancée en même temps que l'idée de mettre à la disposition des jeunes un capital (« dotation d'autonomie »). Il est possible qu'un tel mode de versement et la conditionnalité du versement aient un impact sur les décisions des jeunes et sur l'efficacité du programme.

Par ailleurs, le dispositif prévoit le cumul de l'allocation avec des revenus d'activité en cas d'emploi à temps partiel : le jeune peut conserver la moitié de son allocation (soit 125 euros la première année) s'il travaille à mi-temps au SMIC, et un quart de l'allocation (soit 62 euros) s'il travaille à trois quarts temps au SMIC. Il ne touche en revanche plus d'allocation s'il travaille à plein temps. La baisse de l'allocation quand le jeune travaille, notamment à temps plein, pourrait conduire certains jeunes à réduire leur effort de recherche d'emploi.

L'innovation du dispositif réside, d'une part, dans le cumul prévu de l'allocation d'un revenu garanti et de ressources d'activité éventuelles, d'autre part, dans la continuité du contrat sur deux années, quelle que soit la situation professionnelle du jeune. Les jeunes engagés dans le dispositif pourraient ainsi être susceptibles de privilégier des solutions d'emploi de plus long terme et en meilleure adéquation avec leurs qualifications, détournés des solutions dictées par des contraintes de court terme incompatibles avec une insertion satisfaisante sur le marché de l'emploi ou avec la reprise d'une formation.

Des conseillers, interrogés dans le cadre de l'expérimentation, considèrent que l'allocation garantie du RCA leur a permis de redéployer leurs efforts vers l'accompagnement des jeunes, étant déchargés de la recherche d'aides financières et de la répartition de ces dernières (le calcul de l'allocation RCA étant « automatique »).

Certains conseillers ont également souligné l'intérêt que les jeunes puissent conserver leur allocation en suivant une formation. Cela pourrait notamment convaincre certains jeunes réticents à l'idée de suivre une formation en apprentissage, parfois jugée peu rémunératrice.

On attend donc du dispositif une meilleure insertion, à long terme, dans l'emploi. Celle-ci est susceptible de transiter par des investissements de capital humain (formations, permis de conduire), par une recherche d'emploi plus intense et mieux dirigée ; en direction inverse, il est également possible que l'on observe une réduction du taux d'emploi, en raison de potentiels effets désincitatifs de l'allocation. Le RCA pourrait également permettre aux jeunes d'échapper au piège du présent et de se donner le temps de concevoir un projet. Enfin, le RCA pourrait lever certaines contraintes financières qui affectent l'insertion des jeunes. Il est donc important aussi de mesurer l'impact du programme sur les revenus et les contraintes financières perçues par les jeunes.

Un protocole d'évaluation original et bien appliqué

Le protocole d'expérimentation du RCA a été conçu de manière à correspondre aux standards scientifiques internationaux. Il permet de comparer un groupe de jeunes à qui l'on a proposé le RCA à un « groupe de contrôle » de jeunes bénéficiaires du CIVIS. Ces deux groupes ont été tirés au sort : ils étaient de ce fait similaires avant le démarrage de l'expérimentation.

Concrètement, l'évaluation porte sur environ 5 500 jeunes qui sont venus s'inscrire en CIVIS pour la première fois en février ou mars 2011 dans l'une des 82 missions locales participant à l'expérimentation. Dans la moitié des missions locales, on a proposé aux jeunes inscrits en février d'obtenir un RCA plutôt qu'un CIVIS. Les jeunes inscrits en mars dans ces missions locales conservent le CIVIS, et servent ainsi de groupe de contrôle. Dans l'autre moitié des missions locales, on a proposé aux jeunes inscrits en mars d'obtenir un RCA plutôt qu'un CIVIS, et les jeunes inscrits en février servent ainsi de groupe de contrôle.

Les jeunes ont répondu favorablement à l'offre qui leur était faite de passer du CIVIS au RCA, grâce notamment à une forte mobilisation des missions locales. Parmi les jeunes à qui l'on a proposé le RCA (ci-après, groupe RCA), environ 80 % l'ont accepté, et 20 % sont restés en CIVIS. Dans le groupe de contrôle (ci-après, groupe CIVIS), la totalité des jeunes ont été suivis en CIVIS.

Trois enquêtes téléphoniques d'une durée de trente minutes ont été réalisées, en avril 2011, 2012 et 2013, auprès de quelque 5 500 jeunes inscrits en février et mars 2011 dans les missions locales participant à l'expérimentation. Le taux de réponse est modéré pour ce type d'enquête (79 % pour la première, 62 % pour la seconde et 42 % pour la troisième). De tels taux de réponse ne sont pas surprenants pour une enquête portant sur des jeunes en difficulté d'insertion, dont on sait qu'ils peuvent être difficiles à joindre, en particulier parce qu'ils changent souvent de coordonnées téléphoniques. Ces taux de réponse sont néanmoins plus faibles que ce qui était attendu.

Les enquêtes permettent de mesurer la situation des jeunes au regard d'un grand nombre d'indicateurs : description du suivi et de l'accompagnement reçu, nature et nombre des emplois occupés, efforts de recherche d'emploi pour ceux n'en ayant pas, investissement en capital humain (formation, permis de conduire) ... Une attention particulière a également été portée à l'identification des ressources et des dépenses des jeunes, ainsi que de

leurs contraintes budgétaires. Les questions d'intégration sociale des jeunes et de leur perception de la société sont également abordées.

Les enquêtes sont complétées par les données issues du système d'information des missions locales, Parcours 3. Celui-ci permet de reconstituer des informations précieuses sur le parcours des jeunes au sein des missions locales : abandon ou sortie du programme, nombre d'entretiens et de contacts avec le référent du jeune, nombre de formations et d'ateliers suivis...

Les jeunes suivis en RCA s'investissent davantage dans leur accompagnement par la mission locale et sont plus satisfaits de celui-ci (par rapport aux jeunes suivis en CIVIS)

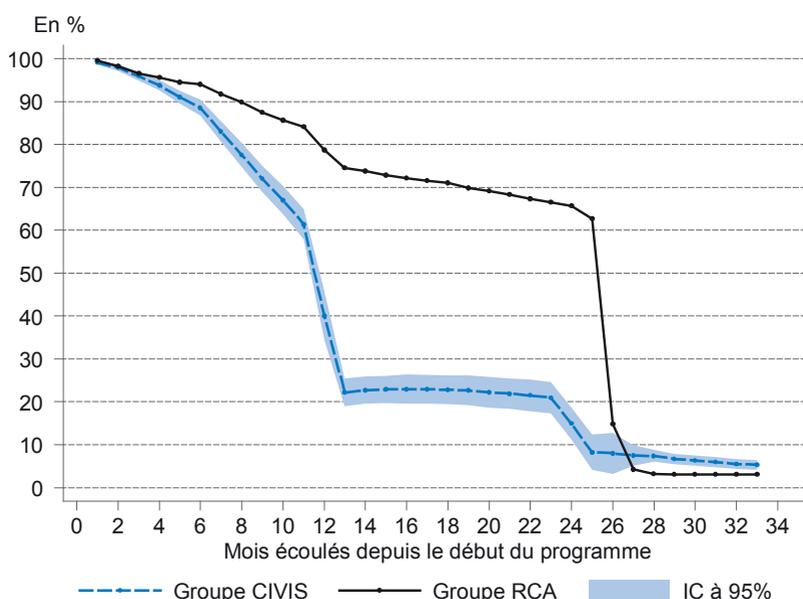
Les jeunes du groupe RCA vont plus souvent à la mission locale et restent plus longtemps suivis, alors que l'offre d'accompagnement en CIVIS et en RCA est la même. Alors qu'au bout de onze mois, la participation au programme CIVIS n'est plus que de 60 %, elle est de plus de 80 % pour le programme RCA. Seuls 20 % des jeunes en CIVIS s'engagent pour une deuxième année, alors que 70 % des jeunes du groupe RCA sont encore en programme (voir graphique 1). De surcroît, le nombre de rendez-vous entre le jeune et son conseiller est plus élevé pour les jeunes à qui l'on avait proposé le RCA : au cours de la première année, les jeunes du groupe CIVIS rencontrent en moyenne 4,9 fois leur conseiller, contre 8,1 fois pour les jeunes du groupe RCA (soit + 65 %).

Cela s'explique en partie par le fait que les jeunes suivis en RCA ont une incitation plus forte à se rendre à la mission locale chaque mois : c'est une condition nécessaire pour bénéficier de l'allocation. De plus, le RCA est un programme d'accompagnement sur deux ans, alors que le CIVIS est un programme d'un an, renouvelable sous certaines conditions³, et qui s'interrompt en cas d'accès à l'emploi durable.

3. Le CIVIS de droit commun, destiné aux jeunes de 16 à 25 ans révolus, en difficulté et confrontés à un risque d'exclusion professionnelle, est un programme d'un an, renouvelable de façon expresse pour un an maximum (le renouvellement n'étant pas forcément consécutif à la première année en programme). Le CIVIS renforcé, avec un accompagnement plus intensif, est destiné aux jeunes sans qualification (niveaux VI, V bis et V sans diplôme), et est renouvelable jusqu'à leur 26^e anniversaire. Dans les deux cas, le programme s'arrête en cas d'accès à l'emploi durable.

Les jeunes du groupe RCA bénéficient *de facto* d'un accompagnement plus régulier et plus riche en propositions : ils déclarent plus souvent qu'au bout d'un an, entre janvier et mars 2012, leur conseiller leur a proposé des offres d'emploi (23 % dans le groupe RCA contre 17 % dans le groupe CIVIS) ou des formations et ateliers (CV ou lettre de motivation par exemple) à la mission locale (39 % dans le groupe RCA contre 30 % dans le groupe CIVIS). Enfin, les jeunes du groupe RCA se déclarent plus satisfaits de l'accompagnement dont ils ont bénéficié (32 % sont très satisfaits dans le groupe RCA, contre 25 % dans le groupe CIVIS au bout des deux ans) et ont plus confiance dans leur mission locale (87 % contre 81 %).

Graphique 1. Part des jeunes encore en programme d'accompagnement, selon le groupe RCA ou CIVIS



Lecture : au moment de l'inscription (mois 1), 100% des jeunes sont encore en programme d'accompagnement, dans le groupe RCA comme dans le groupe CIVIS. La zone ombrée correspond à l'intervalle de confiance (IC à 95%) : si la courbe du groupe CIVIS entre dans cette zone, la différence entre les deux courbes peut être considérée comme non significative, au sens où l'on ne peut pas déterminer si le faible écart entre groupes RCA et CIVIS est dû au programme RCA ou au hasard.

Source : Parcours 3 (données administratives), calcul des auteurs.

Le RCA n'augmente pas le taux d'emploi des jeunes suivis, ni leur effort de recherche d'emploi et leur investissement en capital humain (par rapport au CIVIS)

Un des effets potentiels attendus du RCA est d'accroître l'insertion des jeunes bénéficiaires dans l'emploi durable. En effet, bénéficier d'une allocation mensuelle et garantie devrait permettre de renforcer l'attachement des jeunes à la mission locale, et par conséquent de mieux les conseiller et les accompagner dans leur recherche d'emploi. De plus, cela pourrait libérer certains jeunes de la contrainte du présent en levant des obstacles à l'embauche (problèmes de logement, paiement du permis, financement des frais liés à la mobilité), mais aussi en leur permettant de se concentrer davantage sur l'élaboration de leur projet professionnel et sur la recherche d'emplois en meilleure adéquation avec leurs qualifications et/ou de meilleure qualité.

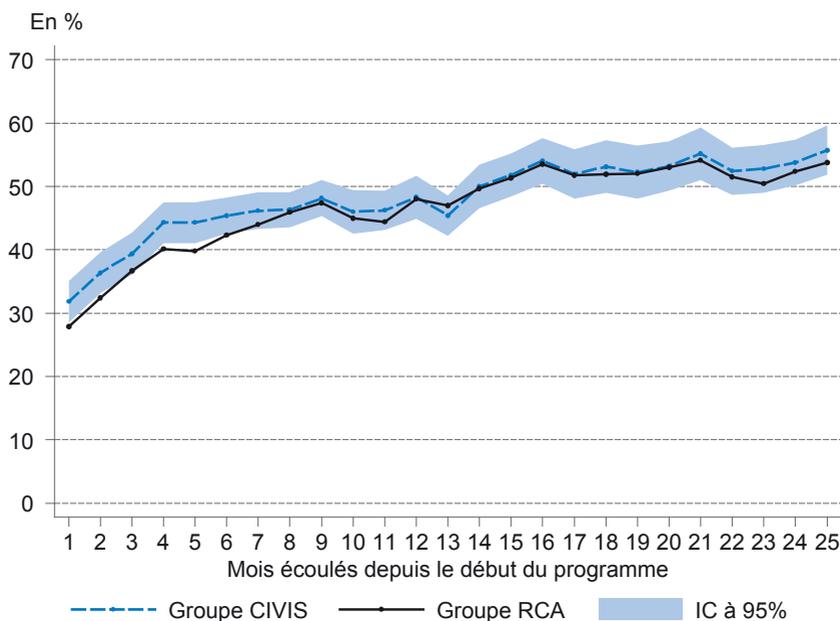
De ce point de vue, le RCA n'a pas réussi à faire la différence. En effet, moins de la moitié des jeunes sont en emploi en avril 2012, qu'on leur ait proposé ou pas le RCA un an avant : 48 % pour les jeunes du groupe RCA, 45 % pour ceux du groupe CIVIS, la différence n'étant pas statistiquement significative. Deux ans après le programme, en avril 2013, environ 52 % des jeunes sont en emploi, toujours sans différence significative entre les deux groupes (voir graphique 2).

La qualité des emplois occupés par les jeunes ne diffère pas non plus entre les deux groupes : à titre d'exemple, dans les deux groupes, en avril 2012, seul un cinquième des jeunes en emploi occupe un CDI (un quart des jeunes en emploi en avril 2013).

Par ailleurs, les jeunes ayant participé à une formation diplômante sont aussi nombreux dans les deux groupes, RCA et CIVIS, aux alentours de 30 % au cours de la première année après leur inscription à la mission locale, et 17 % au cours de la seconde année. La part de ceux ayant renoncé à participer à une formation pour des raisons d'argent est également équivalente dans les deux groupes, à un niveau relativement faible, autour de 14 %. Enfin, les jeunes en recherche d'emploi réalisent des efforts de recherche comparables dans les deux groupes.

Au total, le RCA ne suffit pas, à lui seul, à amener de façon performante les jeunes à l'emploi, dans un contexte de crise aggravée du marché du travail. Il faut également rappeler que, pour les jeunes les plus en difficulté accueillis par les missions locales, l'accompagnement mis en œuvre dans le cadre du CIVIS ou du RCA, même renforcé, prend souvent la forme d'un unique rendez-vous mensuel et de la participation à quelques ateliers.

Graphique 2. Taux d'emploi des jeunes, entre 1 et 25 mois après leur entrée dans le programme



Lecture : en avril 2011 (mois 1), 29 % des jeunes du groupe RCA et 32 % des jeunes du groupe CIVIS ont travaillé au cours du mois. La zone ombrée correspond à l'intervalle de confiance : si la courbe du groupe CIVIS entre dans cette zone, la différence entre les deux courbes peut être considérée comme non significative, au sens où l'on ne peut pas déterminer si le faible écart entre groupes RCA et CIVIS est dû au programme RCA ou au hasard.

Source : enquête quantitative de mi-parcours auprès des jeunes de l'expérimentation RCA, CREST/J-PAL/École d'économie de Paris.

Un taux d'emploi plus faible dans les premiers mois pour les jeunes bénéficiant de l'allocation

L'accès à l'emploi dans le groupe CIVIS comme dans le groupe RCA augmente rapidement au cours des quatre premiers mois après l'inscription

à la mission locale, et plus lentement par la suite (voir graphique 2). Comme nous l'avons vu, au bout de six mois, il n'y a pas de différence statistiquement significative du taux d'emploi entre groupes CIVIS et RCA.

Toutefois, lors des six premiers mois suivant leur inscription en mission locale, les jeunes du groupe RCA ont un taux d'emploi inférieur à celui des jeunes du groupe CIVIS : 29 % pour les jeunes RCA au bout du premier mois contre 32 % pour les jeunes CIVIS. De même, au cours des six premiers mois, les jeunes en RCA ont travaillé 2,2 mois en moyenne contre 2,4 mois pour les jeunes du groupe CIVIS, soit un écart de - 0,2 mois (- 9 %). Lorsque l'on tient compte du fait que seulement 80 % des jeunes assignés au groupe RCA ont effectivement signé un RCA, on trouve que l'impact en termes de réduction d'emploi est plus fort, à - 0,3 mois. Cette réduction est encore plus forte lorsque l'on considère le nombre de mois avec emploi à temps complet : 1,2 mois au lieu de 1,5 en l'absence du dispositif, soit - 15 %. Cet effet est très localisé dans le temps puisqu'il disparaît après le sixième mois dans le dispositif.

Le moindre taux d'emploi des jeunes dans les premiers mois de leur RCA est dû à un moindre taux d'emploi à temps complet, alors que la part de jeunes à temps partiel est identique dans les deux groupes. Enfin, les jeunes en RCA travaillent moins souvent durant tout le mois au cours du premier semestre d'expérimentation.

Ce moindre taux d'emploi des jeunes suivis en RCA au cours des premiers mois pourrait être lié au fait que certains jeunes réduisent temporairement leur effort de recherche d'emploi parce qu'ils bénéficient d'une allocation, ou parce qu'ils se concentrent sur la recherche d'un emploi de « meilleure qualité ». Néanmoins, la réduction du taux d'emploi concerne les emplois de qualité (temps complet, emplois durant tout le mois).

Cet effet désincitatif de l'allocation RCA était dans une certaine mesure prévisible lors de la mise en place du programme. En effet, la théorie économique prédit qu'en cas d'augmentation des ressources inconditionnelles, le gain à reprendre une activité rémunérée diminue et l'attractivité de ces activités s'en trouve réduite. Il faut à ce titre noter que cet effet est encore renforcé par le fait que le dispositif RCA est dégressif en fonction des revenus mensuels et que l'allocation devient nulle pour les revenus supérieurs au SMIC net mensuel pour un emploi à temps complet tout le mois. Cette règle du cumul partiel des rémunérations avec le montant de l'allocation se traduit par une taxe implicite sur les revenus du travail que

l'on peut évaluer à 23 % (ratio du montant de l'allocation, 250 euros, sur le montant du SMIC net en 2011, 1 072 euros). Cela pourrait expliquer en partie pourquoi on n'observe pas de réduction des emplois à temps partiel, à la différence de formes d'emploi plus rémunératrices comme les emplois à temps complet ou les emplois tout le mois.

L'allocation de 250 euros versée par la mission locale est venue se substituer en partie aux autres sources de revenu

La plupart des jeunes s'inscrivant dans une mission locale bénéficient de ressources limitées. Notre enquête montre que dans le groupe CIVIS, le montant des ressources mensuelles un an après l'entrée dans le programme est de 600 euros. Ces ressources reposent essentiellement sur d'autres sources que la mission locale (569 euros sur les 600 euros). C'est essentiellement du marché du travail que les jeunes tirent leurs ressources (468 euros), mais pas exclusivement (102 euros ont une provenance différente, dont les parents).

Au bout d'un an, au moment où l'allocation est encore fixée à 250 euros en cas d'inactivité, les jeunes du groupe RCA ne bénéficient pourtant pas en moyenne d'une progression conséquente de leurs ressources. En effet, les jeunes du groupe CIVIS déclarent disposer de 602 euros. Ce montant ne progresse que de 42 euros dans le groupe RCA. Au bout de deux ans, après la sortie du programme et la fin de l'allocation garantie pour le groupe RCA, les ressources moyennes des jeunes sont identiques, à environ 730 euros par mois.

L'effet global limité de l'allocation RCA s'explique avant tout par la règle du cumul seulement partiel des rémunérations. Les jeunes signataires perçoivent en effet de la mission locale non pas 250 euros mais un montant réduit par la règle du cumul. Ainsi nos résultats montrent que les revenus du marché du travail des jeunes signataires sont de l'ordre de 410 euros. La règle du cumul prévoit que l'allocation versée aux jeunes décroît proportionnellement pour s'annuler dès lors que les revenus perçus excèdent 1 050 euros. Les 250 euros initiaux sont donc ici amputés de 110 euros ($410 \times [250/1050]$). En outre, marginalement, certains jeunes signataires du RCA ont abandonné le programme : ils étaient 80 % à avoir signé, ils ne sont plus que 75 % en mars 2012.

De plus, une substitution s'opère entre les sources de revenu. L'expérimentation montre que, en moyenne, les revenus du marché du travail des jeunes signataires sont plus faibles que ce qu'ils auraient été en l'absence du programme : 440 au lieu de 470 euros. Cette moindre rémunération concerne à la fois les salaires perçus, les indemnités de stage, les « petits boulots » et les allocations chômage. Ce dernier effet est une conséquence vraisemblable de la moindre activité des jeunes de ce groupe durant les premiers mois de l'expérimentation. Enfin, les autres sources de revenus, en particulier l'argent que les parents donnent à leurs enfants, sont moins importantes pour les signataires que ce qu'elles auraient été en l'absence du dispositif : 79 euros dans le groupe RCA contre 101 euros dans le groupe CIVIS.

Les jeunes du groupe RCA ne perçoivent pas de ce fait une réduction de leurs contraintes budgétaires en comparaison des jeunes du groupe CIVIS. Un an après le début de l'expérimentation, les proportions de jeunes déclarant avoir, sur les douze derniers mois, passé une journée sans prendre un repas (19 %), ou avoir dû renoncer à des soins médicaux (24 %), ou encore avoir été en découvert bancaire (45 %) sont similaires dans les groupes RCA et CIVIS.

La relativement faible progression moyenne du revenu des jeunes RCA un an après l'entrée en programme cache des disparités importantes. Pour les jeunes disposant des ressources les plus faibles, bénéficier de l'allocation RCA conduit à une nette progression des ressources. Ainsi, parmi les jeunes du groupe RCA, les 15 % (respectivement 25 %) les moins dotés disposent en mars 2012 de 110 euros (respectivement 120 euros) de plus que les jeunes du groupe CIVIS. Pour les jeunes au milieu de la distribution des revenus (médiane), pouvoir bénéficier du RCA entraîne une hausse de 55 euros environ. En revanche, pour les 50 % de jeunes les plus dotés, le RCA n'augmente pas les ressources.

À la lumière des résultats de l'expérimentation, le constat global posé sur le RCA est négatif

Au total, les effets positifs attendus du RCA sur l'insertion des jeunes ne se sont pas manifestés. Les jeunes ne se sont pas davantage formés dans le groupe RCA, et leur niveau d'emploi n'est pas plus élevé au bout d'une ou deux années. Pourtant, les jeunes du groupe RCA ont moins souvent interrompu leur programme d'accompagnement, se sont davantage rendus

à la mission locale, et se sont vu proposer davantage d'entretiens d'ateliers et d'offres d'emploi que les jeunes du groupe CIVIS. Le contact mensuel généré par le programme RCA a donc bien eu une contrepartie réelle en termes d'accompagnement de la part de la mission locale. Ce suivi plus régulier, plus riche et plus durable n'a cependant pas permis d'inscrire les jeunes dans un parcours d'insertion plus dynamique : à titre illustratif, au bout d'un an, seulement 45 % des jeunes savent quel métier ils veulent exercer, une proportion identique dans les deux groupes. Les jeunes ne sont pas non plus davantage en formation.

Pour expliquer ces résultats décevants, il est possible que l'intensification de l'accompagnement dans le cadre du RCA n'ait pas été suffisante pour faire effectivement la différence entre les deux groupes. Il est aussi possible, d'un autre côté, que les jeunes n'aient pas d'incitation à participer aux activités qui leur sont proposées par la mission locale. Participer à une formation, un stage, un atelier est pénible, cela représente un investissement en temps et un coût qui n'est pas seulement monétaire. Les jeunes ne sont peut-être juste pas prêts à payer ce type de coût.

Inversement, certains effets négatifs anticipés du RCA se sont manifestés. En effet, durant le premier semestre après le début de l'expérimentation, les jeunes signataires du RCA ont, rappelons-le, travaillé 1,2 mois à temps complet alors qu'ils auraient travaillé 1,5 mois en l'absence du dispositif. Cet effet, temporaire puisqu'il disparaît à partir du sixième mois après l'entrée en CIVIS ou en RCA, est sans doute lié à la désincitation exercée par l'allocation mensuelle de 250 euros versée aux jeunes en cas d'inactivité et à la règle du cumul seulement partiel des rémunérations et de l'allocation.

Les enseignements tirés de l'expérimentation dans le cadre de la réflexion sur la garantie jeunes

En décembre 2012, lors de la Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale, le gouvernement français a lancé une réflexion sur la mise en place d'une « garantie jeunes », dont les contours initiaux

étaient proches de ceux du RCA⁴. Comme le RCA, elle s'appuie sur une relation contractuelle entre un conseiller de mission locale et un jeune, dans une logique de droits et devoirs. Elle prévoit aussi, tout comme le RCA, une garantie de ressources. Cette aide financière est toutefois deux fois plus élevée dans le cadre de la garantie jeunes : d'un « niveau équivalent au RSA », autour de 434 euros en 2013, contre 250 euros dans le cadre du RCA. Autre différence, la durée de la garantie jeunes est d'une année renouvelable (à l'instar du CIVIS), contre deux ans d'emblée dans le cadre du RCA. Enfin, l'accompagnement dans le cadre de la garantie jeunes se veut plus intensif que dans le cadre du RCA, et avec une dimension collective.

L'annonce de cette réflexion sur la garantie jeunes a été faite avant que les premiers résultats de l'évaluation sur l'impact du RCA aient été publiés. Cependant, une note de synthèse du rapport intermédiaire de l'équipe d'évaluation quantitative, publiée en janvier 2013, soulignait déjà une absence d'effet positif durable du RCA et proposait des pistes pour le futur dispositif de garantie jeunes.

D'une part, en prenant acte de l'absence d'effet durable sur l'emploi et la formation, la note invitait à redéfinir les contenus, l'intensité et les étapes clés des programmes d'accompagnement des jeunes. L'expérimentation montrait qu'un surcroît de suivi par la mission locale ne suffit pas à augmenter le taux d'emploi ni les efforts de recherche (déjà assez élevés) de ces jeunes, posant en miroir la question de l'efficacité de ces programmes d'accompagnement. En particulier, pour les jeunes les plus en difficulté accueillis par les missions locales, l'accompagnement mis en œuvre dans

4. Dans son discours de clôture de la conférence, le Premier ministre décrit de la manière suivante le dispositif : « C'est pourquoi j'annonce ici la mise en œuvre d'une "garantie jeunes", dès la rentrée de septembre 2013, qui s'appuiera techniquement sur un dispositif existant pour éviter d'en inventer un nouveau, qui est le CIVIS. Il s'agira d'un contrat d'un an renouvelable qui sera signé entre le jeune en grande difficulté d'insertion et le service public de l'emploi, précisant les engagements de chacun. L'institution s'engagera à offrir aux jeunes un accompagnement soutenu. Un travailleur social identifié devra établir avec lui un projet d'insertion et lui faire régulièrement des propositions adaptées de formation ou d'emploi, dont bien entendu les emplois d'avenir et les contrats de génération. [...] De son côté, le jeune signataire sera tenu de respecter les étapes programmées du parcours, et d'accepter les propositions adaptées qui lui seront faites. Il bénéficiera alors pendant ses périodes d'inactivité d'une garantie de ressource, d'un niveau équivalant au RSA. Le contrat sera d'un an renouvelable, et cette aide financière d'un niveau équivalant au RSA dans les périodes d'inactivité. »

le cadre du CIVIS ou du RCA, même renforcé, prenait souvent la forme d'un unique rendez-vous mensuel et de la participation à quelques ateliers.

D'autre part, en prenant acte des effets désincitatifs à court terme du RCA et du fait que les jeunes répondent aux incitations dont ils font l'objet, la note recommandait d'amplifier la logique de droits et devoirs, en renforçant la conditionnalité des aides et en autorisant des possibilités de cumul entre allocation et salaire. À ce propos, dans le cadre de l'expérimentation RCA, certains conseillers ont regretté de ne pas pouvoir diminuer l'allocation versée à une minorité de jeunes, dans le cas où ceux-ci n'essayaient pas activement de s'insérer (mécanisme de réponse graduée).

Les conclusions de l'évaluation de mi-parcours du RCA, et les recommandations afférentes pour la garantie jeunes, résumées ci-dessus, ont été présentées aux cabinets ministériels, et au groupe de travail sur la garantie jeunes, présidé par Emmanuelle Wargon, directrice générale de l'emploi et de la formation professionnelle, et Marc Gurgand, à l'époque président du conseil scientifique du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse. Ces recommandations ont probablement contribué, à l'instar d'autres travaux et réflexions en cours, à modeler le nouveau dispositif de garantie jeunes, sans qu'il soit possible de mesurer précisément leur rôle et leur impact.

Quoi qu'il en soit, le dispositif de garantie jeunes expérimenté à partir de septembre 2013 dans dix territoires pilotes semble présenter plusieurs innovations par rapport au CIVIS ou au RCA, innovations qui recourent en partie les recommandations formulées dans le cadre de l'évaluation.

La garantie jeunes, telle qu'elle est actuellement expérimentée, redéfinit ainsi les étapes de l'accompagnement, en renforçant celui-ci : 1 600 euros de crédits d'accompagnement par personne suivie et par an sont attribués à chaque mission locale participant à l'expérimentation. Les conseillers des missions locales sont formés à de nouveaux outils pédagogiques d'accompagnement, comme la « médiation active » qui doit permettre de proposer rapidement au jeune des situations d'emploi, même pour de courtes périodes. L'accent est également mis sur la dimension collective de l'accompagnement, avec la formation de groupes de travail. Ceux-ci doivent permettre une remise à jour des compétences clés et la définition des profils professionnels des jeunes sur la base de leur savoir-faire. À ces ateliers de groupes devrait s'ajouter un suivi très régulier du jeune par l'un des conseillers.

Par ailleurs, la garantie jeunes prévoit un mécanisme de cumul partiel entre allocation et revenus d'activité : en particulier, l'allocation de la garantie jeunes est cumulable en totalité avec des revenus d'activité, tant que ceux-ci ne dépassent pas un montant mensuel net de 300 euros, puis dégressive pour s'annuler quand les ressources du jeune atteignent le montant d'un SMIC net.

L'expérimentation du RCA montre la force et l'intérêt de procéder à une évaluation de l'effet des mesures mises en place. Le recours à un processus d'évaluation rigoureux a en effet permis de mieux comprendre l'impact de cette mesure. Il aurait été intéressant de tirer parti de la mise en place de la garantie jeunes pour tester différentes modalités d'organisation et en mesurer, avec les mêmes méthodes que celles mise en place pour le RCA, la performance relative.

BIBLIOGRAPHIE

Aeberhardt R., Crusson L., Pommier P. « Les politiques d'accès à l'emploi en faveur des jeunes : qualifier et accompagner » *INSEE, Portrait social*, 2011.

Bonnevialle L., « Le contrat d'insertion dans la vie sociale : moins d'emploi à la sortie du CIVIS en 2009 et 2010 », *Dares analyses*, n° 008, 2012.

Minni C., Pommier P., « Emploi et chômage des 15-29 ans en 2012 », *Dares analyses*, n° 073, 2013.

Les effets inattendus des aides au permis de conduire

Yannick L'Horty,

*professeur d'économie à l'université Paris-Est Marnes-la-Vallée,
membre du laboratoire ERUDITE
et de la Fédération TEPP-CNRS*

Introduction

Les expérimentations sociales consistent le plus souvent à apporter des ressources spécifiques à des publics particuliers afin de surmonter une difficulté dans un parcours d'insertion sociale. Mais tout ce qui est singulier n'est pas pluriel : du fait de cette combinaison de caractéristiques, les expérimentations sociales sont généralement de petite taille. Elles concernent au mieux quelques dizaines ou quelques centaines de personnes dans un tout petit nombre de territoires. C'est pourquoi il est *a priori* très difficile d'évaluer de façon satisfaisante l'ensemble des expérimentations sociales. Mesurer l'impact causal d'une action qui porte sur un petit nombre de bénéficiaires est d'autant plus difficile que cette action est singulière dans ses modalités et dans le profil du public cible. Compte tenu de ces spécificités, l'évaluateur ne peut mobiliser des bases de données extérieures à l'expérimentation. Il ne peut pas non plus s'appuyer sur les données de l'expérimentation dont les observations sont trop rares pour être statistiquement précises.

L'un des intérêts majeurs de l'expérimentation 10 000 permis pour réussir est qu'elle déroge à cette règle générale. Il s'agit d'une expérimentation à la fois très ciblée dans son objet et la définition de ses bénéficiaires, et de grande taille. Elle vise des jeunes peu ou pas diplômés, sans revenu et en difficulté d'insertion qui sont confrontés à des problèmes de mobilité et éprouvent le besoin de disposer du permis de conduire. L'expérimentation consiste à proposer à ces jeunes une participation financière significative, de l'ordre de 1 000 euros, et un accompagnement personnalisé pour leur permettre de passer le permis de conduire. Le dispositif est de grande taille parce que le volet monétaire de l'aide et son dispositif d'accompagnement ont été proposés à 10 000 jeunes en 2010, dans le cadre d'une expérimentation lancée par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ). L'évaluation porte sur un sous-échantillon d'environ 6 000 jeunes dispersés sur l'ensemble du territoire métropolitain dans 154 sites, en lien avec une trentaine de structures porteuses de l'expérimentation. Il s'agit d'une évaluation expérimentale avec assignation aléatoire des jeunes dans un groupe test, bénéficiant de l'aide, et un groupe témoin, n'en bénéficiant pas (avec une probabilité d'un quart d'appartenir à ce dernier). Pour cette évaluation, nous avons effectué deux enquêtes auprès des jeunes, un an

et deux ans en moyenne après l'entrée dans le dispositif, et une enquête auprès des sites qui ont mené à bien l'accompagnement des jeunes.

Cette configuration inédite permet d'apporter des éléments de réponse aux questions centrales que soulève un tel dispositif : quels sont les effets des subventions données aux jeunes en difficulté d'insertion pour les aider à passer leur permis de conduire ? Quel est l'impact de ces aides sur l'obtention du permis ? Sur l'accès à l'emploi ? Sur les conditions de logement ? Ces effets sont-ils différents pour telle ou telle sous-population de jeunes ? Comment améliorer les aides aux permis de conduire ciblées sur ces publics particuliers ?

Si ces questions sont originales, elles ne sont pas pour autant secondaires. Avec près de 1,7 million de passages par an et plus de un million de réussites, le permis de conduire est le premier examen de France. C'est aussi l'un des plus difficiles et l'un des plus coûteux. Sa réussite revêt une importance toute particulière pour les jeunes en difficulté d'insertion et c'est sans doute la raison pour laquelle il existe autant de dispositifs et d'aides publiques qui offrent des solutions de subvention. L'État propose une formule de prêt à taux zéro d'un montant de 800 à 1 200 euros, le Permis à un euro par jour, et contribue à des formules de financement au travers du Fonds d'aide aux jeunes. Pôle emploi propose aux demandeurs d'emploi une aide d'un montant plafonné à 1 200 euros, majoré à 1 500 euros dans le cas d'un bénéficiaire du revenu de solidarité active (RSA), qui active l'aide personnalisée de retour à l'emploi (APRE), pour financer tout ou partie du coût du permis de conduire. En outre, on dénombre 13 dispositifs régionaux, 33 dispositifs départementaux et 111 programmes d'aide au niveau des villes. Le droit commun des aides au permis est donc constitué d'un vaste ensemble d'aides versées par l'État, les conseils régionaux, les conseils généraux et les communes ou leurs regroupements. Faute d'avoir évalué ces dispositifs, on ignore quels sont les bénéficiaires que les jeunes en tirent réellement.

Les résultats de notre évaluation, disponibles sous forme de rapport de recherche (L'Horty *et al.*, 2013), prennent à contre-pied de nombreuses idées reçues sur les effets du permis de conduire dans une trajectoire d'insertion professionnelle. En effet, il s'avère que le premier effet d'une aide au permis est... d'éloigner les jeunes de l'emploi. Le passage du permis s'apparente à une véritable formation professionnelle, intense, sélective et de longue durée, qui limite d'autres investissements dans la sphère professionnelle tout autant que dans la sphère non professionnelle. À long terme, deux ans après l'entrée dans le dispositif, ces résultats sont contrebalancés par des effets

positifs sur l'insertion professionnelle des jeunes qui disposent du permis et ces effets transitent par des canaux différents pour les filles et les garçons.

Un survol des études antérieures

Avant de rentrer dans le détail de l'expérimentation et de son évaluation, il est intéressant de rappeler les résultats des principales études qui ont analysé les effets sur l'accès à l'emploi du permis de conduire ou du fait de disposer d'un moyen de transport.

De nombreuses études sur des données américaines trouvent que le fait de posséder une voiture accroît les chances d'être en emploi et également le nombre d'heures travaillées, en particulier pour les bénéficiaires du revenu minimum et les habitants des quartiers les plus défavorisés (Raphael, Rice, 2002 ; Ong, 2002 ; Gurley, Bruce, 2005 ; Ong, Miller, 2005 ; Kawabata, 2003). Dans le cas de la France, l'étude de Paul Avrillier, Laurent Hivert et Francis Kramarz (2010) utilise la suppression du service militaire obligatoire en 1997 pour évaluer les effets du permis de conduire sur l'accès à l'emploi. Alors que beaucoup de jeunes hommes passaient le permis de conduire dans le cadre de leur service militaire, cette possibilité disparaît avec la réforme de 1997. Cela entraîne un choc d'offres négatif du côté des jeunes travailleurs dont les capacités à la mobilité sont moindres après la réforme et un choc de demandes positif pour les auto-écoles. Les estimations, sans être complètement conclusives, laissent à penser que la possession du permis de conduire exerce un effet positif important sur l'emploi et que la réforme de 1997 a de ce point de vue eu des effets négatifs sur l'emploi par ce relais. Mais les auteurs indiquent également que la suppression du service militaire aurait constitué une « véritable manne » pour ce secteur protégé et fortement régulé. Elle aurait allongé les files d'attente, augmenté les prix et les profits des auto-écoles, sans véritablement accroître le nombre de passages de permis de conduire.

D'autres travaux exploitent des données spatialisées pour évaluer les effets de l'aptitude à la mobilité routière sur l'accès à l'emploi. À partir de sources administratives exhaustives nationales, Emmanuel Duguet, Antoine Goujard et Yannick L'Horty (2009) montrent que le pourcentage d'équipement en automobile dans une commune a un impact significatif sur la durée locale du chômage. Emmanuel Duguet, Yannick L'Horty et Florent Sari (2009) confirment ce résultat avec des données régionales sur les temps de transport entre le domicile et le travail en Île-de-France.

Carole Brunet et Jean-Yves Lesueur (2004) trouvent un résultat analogue sur des données d'enquête pour la région Rhône-Alpes.

Une étude expérimentale a également été réalisée en France pour vérifier si le fait d'indiquer que l'on possède le permis de conduire a un effet positif sur les chances d'être invité à un entretien d'embauche (Du Parquet *et al.*, 2011). Afficher une capacité de mobilité intrarégionale dans un *curriculum vitae* augmente effectivement les chances d'être invité à un entretien d'embauche pour les jeunes Franciliens.

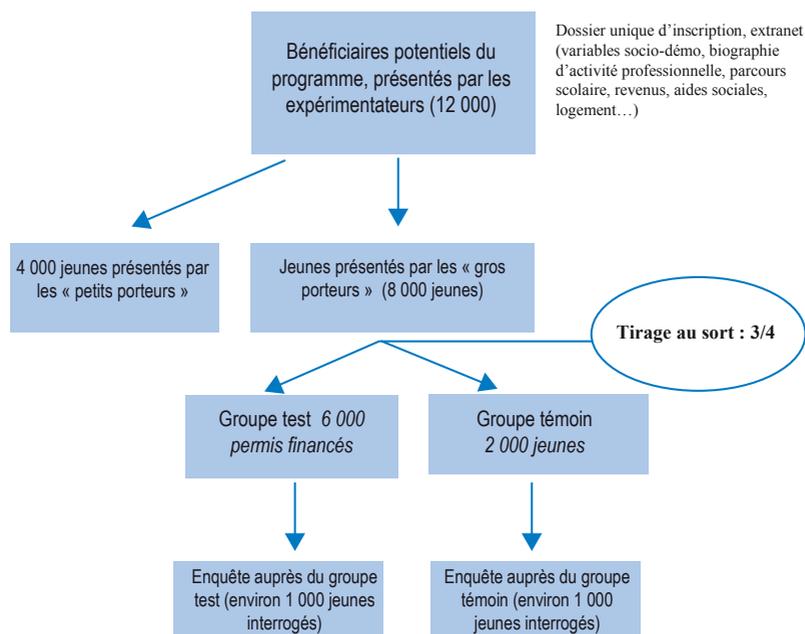
Tous ces travaux convergent pour souligner les effets positifs sur l'insertion professionnelle de l'accès à une autonomie de déplacement. Mais ils ne sont pas spécifiquement ciblés sur les jeunes en difficulté d'insertion. Pour ces publics particuliers, l'absence de permis de conduire peut dresser un obstacle à la mobilité plus important que pour d'autres publics. De surcroît, il n'existe dans ce champ de recherche aucune étude mobilisant une méthode d'évaluation par expérience contrôlée.

Le protocole de l'évaluation

Parmi des jeunes qui sont volontaires pour entrer dans l'expérimentation et souhaitent être aidés dans le passage de leur permis de conduire, le principe de l'évaluation est de comparer un « groupe test », composé de jeunes qui vont bénéficier de l'aide (subvention et accompagnement) avec un « groupe témoin » de jeunes qui ne vont pas en bénéficier. Ces derniers ont accès au droit commun des autres aides accessibles localement (d'un montant inférieur à celui de l'aide accordée dans le cadre de l'expérimentation). La sélection des jeunes dans les deux groupes se fait par un simple tirage au sort au moment de leur entrée dans le dispositif. De cette façon, les jeunes des deux groupes ont statistiquement les mêmes caractéristiques observables et inobservables, qu'ils soient dans le groupe test ou dans le groupe témoin. Une vue d'ensemble du déroulement du protocole est proposée dans le schéma 1.

L'évaluation porte sur 154 sites – essentiellement des missions locales – qui sont dispersés sur le territoire métropolitain et situés dans des contextes socio-économiques variés. Certains sont en zones rurales, d'autres s'inscrivent dans les tissus urbains les plus denses. Chaque structure accompagne de 8 à 150 jeunes. Au total, 6 000 jeunes sont suivis par l'ensemble des 30 porteurs de projets et pris en compte dans le protocole de l'évaluation.

Schéma 1. Le protocole de l'évaluation

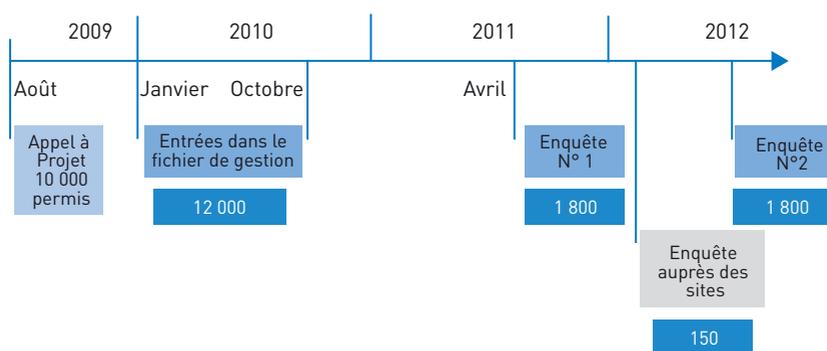


L'expérimentation et son évaluation ont duré au total trois années. Les appels à projets ont été publiés avant l'été 2009 par le FEJ. Du côté de l'expérimentation, plus de 60 structures porteuses de projets ont été sélectionnées à la suite de cet appel. Du côté de l'évaluation, deux opérateurs uniques ont été sélectionnés, un pour l'évaluation quantitative d'impact, un autre pour l'évaluation qualitative. Après une phase de préparation de l'expérimentation, les jeunes ont commencé à rentrer dans le dispositif à partir de fin janvier 2010 (voir schéma 2). Un jeune est proposé par son référent, qui est dans la grande majorité des cas un travailleur social dans une mission locale, en remplissant un dossier unique d'inscription à l'aide d'un site extranet conçu spécifiquement pour l'expérimentation. Le jeune candidat est alors informé de la dimension expérimentale du dispositif et du fait qu'il n'est pas certain de bénéficier de l'aide. Il lui est néanmoins demandé de s'engager à répondre à des enquêtes qui auront lieu ultérieurement. Le tirage au sort a lieu la semaine qui suit l'entrée dans le dispositif et le résultat est communiqué au référent du jeune.

La totalité des jeunes bénéficiaires potentiels, présentés par les expérimentateurs, remplit le dossier de candidature unique qui contient l'ensemble

des informations requises permettant de vérifier leur situation sociale et socioprofessionnelle. Les dossiers sont centralisés et traités statistiquement afin de décrire le profil des candidats et d'écartier les candidatures atypiques (en termes de distance à l'emploi, de ressources, de niveau de diplôme...). Le système d'information de l'évaluation comprend par ailleurs deux enquêtes statistiques auprès des jeunes. La première a eu lieu entre avril et mai 2011, soit en moyenne un an après l'entrée dans le dispositif. La deuxième enquête a eu lieu sur la même période, douze mois plus tard. Ces enquêtes ont concerné à chaque fois près de 2 000 jeunes et interrogé les jeunes du groupe test et ceux du groupe témoin. Une enquête auprès des sites dans lesquels les jeunes étaient accompagnés a également été réalisée afin de décrire la réalité des formules d'accompagnement qui ont été déployées localement.

Schéma 2. Chronologie de l'expérimentation et de son évaluation



Les principaux enseignements de l'évaluation

Le caractère expérimental des données rend l'exploitation statistique de l'enquête particulièrement simple. Il s'agit de rechercher de façon systématique des différences significatives entre le groupe test (les jeunes qui ont bénéficié de l'aide spécifique) et le groupe témoin (ceux qui n'ont eu accès qu'au droit commun local). Compte tenu du protocole qui est le nôtre, la moindre différence observée entre les membres de ces deux groupes est attribuable à l'effet causal du traitement, c'est-à-dire à la différence entre l'effet causal de la subvention et de l'accompagnement, et celui du droit commun.

Nos échantillons se composent à chaque fois de deux sous-échantillons : les individus du groupe test et ceux du groupe témoin. Ces individus ont répondu à un même questionnaire de quinze minutes qui couvre quatre grandes rubriques : la situation du jeune relativement au permis de conduire ; les conditions de logement ; la situation professionnelle et financière ; la situation personnelle et familiale du jeune. Pour chacune des questions, les réponses moyennes ont été calculées, et des tests ont été effectués afin de savoir si les différences de moyenne étaient statistiquement significatives entre le groupe test et le groupe témoin, et selon que les jeunes ont obtenu ou non le permis de conduire. Ces deux entrées permettent de distinguer l'effet du traitement (subvention et accompagnement) et l'effet propre du permis de conduire. Toutes ces opérations ont été répétées dans les mêmes termes lors des deux enquêtes.

UN EFFET IMPORTANT SUR L'ACCÈS À L'AUTONOMIE ROUTIÈRE DES JEUNES

L'aide accordée aux jeunes produit un effet assez net sur leurs chances de réussite au permis de conduire. Le taux d'obtention du permis de conduire est de 25,2 % dans le groupe test à 12 mois et de 44,8 % à 24 mois, contre 13,6 % et 29,8 % dans le groupe témoin (voir tableau 1). Il varie ainsi du simple au double entre les jeunes aidés et les autres au bout d'un an, avec une différence de 11 points. L'écart est encore plus élevé à vingt-quatre mois où il atteint 15 points. Cette différence est significative et peut donc être attribuée à l'impact causal de l'expérimentation, qui produit effectivement un effet très net sur les chances d'obtenir le permis de conduire.

Le même type de comparaison peut être effectué en décomposant chacune des étapes successives du parcours du jeune qui passe son permis : obtention du code, obtention du permis, acquisition d'un véhicule. Nous constatons des différences importantes et significatives à chacune des étapes de ce parcours (voir tableau 1). Douze mois après l'entrée dans le dispositif, plus d'un jeune sur deux du groupe test a validé l'épreuve théorique contre un sur trois dans le groupe témoin. À vingt-quatre mois, l'écart absolu entre les deux groupes est toujours le même : + 18,8 points pour les jeunes qui ont été aidés.

Enfin les détenteurs d'une voiture sont 16,3 % chez les jeunes aidés et 9,9 % chez les témoins, un an après le début de l'expérimentation, et ils sont respectivement 34,5 % et 21,6 % après deux ans. L'écart de probabilité est doublé et il atteint 13 % à deux ans.

Ces chiffres peuvent être appliqués à l'ensemble de l'expérimentation pour donner un ordre de grandeur des effets produits. Deux ans après l'aide qui a été attribuée à 10 000 jeunes, on peut dire que 1 880 d'entre eux n'auraient pas eu le code de la route en l'absence de l'aide, que 1 500 n'auraient pas eu le permis et que 1 295 n'auraient pas eu leur propre véhicule.

Tableau 1. Progression des jeunes dans le déroulement du permis de conduire

1 – A. Effets à un an

	Groupe test	Groupe témoin	Différence	Student
A obtenu le code	53 %	34,2 %	18,8	8,2
A obtenu le permis	25,2 %	13,6 %	11,6	6,35
Dispose d'une voiture	16,3 %	9,9 %	6,4	4,09

1 – B. Effets à deux ans

	Groupe test	Groupe témoin	Différence	Student
A obtenu le code	66 %	47,2 %	18,8	8,01
A obtenu le permis	44,8 %	29,8 %	15	6,5
Dispose d'une voiture	34,5 %	21,6 %	12,95	6,11

Source : 10 000 permis pour réussir, enquêtes auprès des jeunes.

Lecture : 12 mois après leur entrée dans le dispositif, 53 % des jeunes bénéficiaires de l'aide avaient obtenu leur code, contre 34,2 % pour les non-bénéficiaires. La différence est de 18,8 points de pourcentage et est significative au seuil de 1 % compte tenu de la valeur du t de Student.

La subvention et l'accompagnement produisent donc des effets importants sur les chances d'obtenir le code, le permis de conduire et de disposer finalement d'un véhicule. On peut cependant noter que, dans l'absolu, ces chances restent faibles. Deux ans après l'entrée dans le dispositif, alors qu'ils ont tous le projet d'obtenir le permis de conduire et qu'ils bénéficient d'une aide financière et d'un accompagnement, un jeune sur trois n'a pas réussi le code, plus d'un jeune sur deux n'a pas acquis le permis de conduire et près de deux jeunes sur trois n'ont pas encore de véhicule. Ces ordres de grandeur illustrent la grande difficulté que représente pour les jeunes en panne d'insertion l'accès à la mobilité routière en France.

Parmi les jeunes qui ont obtenu le code, le fait de bénéficier de l'aide augmente sensiblement les chances d'obtenir le permis. Le taux de succès au permis est de 47,6 % pour les jeunes accompagnés contre 40,1 % pour

les autres, à un horizon de douze mois, et la différence est significative à un seuil de 10 % (elle ne l'est plus à vingt-quatre mois). Mais parmi ceux qui ont obtenu le permis, la part de ceux qui l'ont obtenu dès le premier essai est la même dans les deux groupes, à un horizon d'un an comme à un horizon de deux ans après l'entrée dans le dispositif. On en déduira que la subvention et l'accompagnement ne facilitent pas les chances d'obtenir le permis lorsqu'on le passe. Si effectivement les jeunes aidés ont un taux de réussite au permis plus élevé, c'est parce qu'ils peuvent le repasser plus de fois, grâce à l'aide financière dont ils disposent. Lorsqu'ils échouent à l'épreuve pratique, les jeunes accompagnés la repassent un plus grand nombre de fois que les jeunes du groupe témoin. On constate effectivement une différence significative du nombre d'heures de conduite effectuées : 32,2 heures en moyenne vingt-quatre mois après le début de l'expérimentation pour les jeunes du groupe test qui ont obtenu le permis, contre 24,6 heures pour ceux du groupe témoin. Les jeunes aidés peuvent financer le supplément d'heures de conduite et le coût des nouvelles tentatives, là où les jeunes non aidés sont contraints à l'abandon.

Une différence intéressante concerne le coût du permis. Les jeunes accompagnés déclarent que le reste à charge est en moyenne de 779,50 euros, ce qui montre que la subvention, qui est d'un peu moins de 1 000 euros, ne couvre pas la totalité du coût du permis, loin de là¹. Les jeunes non accompagnés ont quant à eux un reste à charge de 1 184,80 euros, ce qui signifie qu'ils ne s'acquittent pas non plus de la totalité du coût du permis. Les mesures de droit commun accessibles localement permettent d'alléger le coût du permis pour ces jeunes en difficulté d'insertion (voir ci-dessous). La différence de 405 euros est bien liée à un écart dans le montant des aides versées, puisque le nombre d'heures de conduite est le même en moyenne dans les deux groupes (dans la première enquête). Cela signifie que tous les effets positifs que nous venons de mettre en évidence sont les conséquences de cet écart de 405 euros et des mesures d'accompagnement.

DES EFFETS AMBIVALENTS SUR L'ACCÈS À L'EMPLOI

Contrairement aux attentes, on ne constate d'effet notable de l'aide dont ont bénéficié les jeunes, à court terme comme à long terme, ni sur les

1. Il s'agit ici du reste à charge déclaré par le jeune. Celui déclaré par les structures est d'un montant sensiblement inférieur (voir ci-dessous.)

chances d'accéder à un emploi, ni sur la qualité des emplois occupés. Celle-ci peut être approchée au travers du montant du salaire, du type de contrat de travail, de la durée du travail, du statut d'emploi, ou encore du montant des revenus de remplacement. Les ressources des jeunes qui ont bénéficié de l'aide et de ceux qui ne l'ont pas obtenue sont les mêmes, douze mois comme vingt-quatre mois après le début de l'expérimentation. Il n'y a pas d'écart dans la proportion de ceux qui perçoivent un salaire, ni sur le niveau de ce salaire, qui progresse au même rythme pour les deux groupes. On trouve la même proportion de personnes en emploi, de jeunes en formation et de demandeurs d'emploi dans les deux groupes. Il n'y a pas de différence dans la proportion de CDI, mais toutefois un écart existe dans la part de CDD, qui est plus élevée pour les jeunes qui ont été aidés, et ce uniquement dans la deuxième enquête.

Les seules différences notables portent sur la nature de l'emploi, pour ceux qui sont employés. Les jeunes aidés travaillent un peu moins pour des particuliers pendant l'expérimentation et occupent un peu plus fréquemment des emplois de manœuvre ou d'ouvrier spécialisé dans les domaines de la production, des chantiers et de l'exploitation ainsi que dans ceux du gardiennage, du nettoyage et de l'entretien ménager, ou encore dans la construction. Ces emplois nécessitent plus fréquemment l'usage d'une voiture, comme outil de travail ou parce que la localisation du travail peut changer. Dans la deuxième enquête, les jeunes qui ont bénéficié de l'aide déclarent effectivement plus fréquemment avoir besoin d'une voiture dans le cadre de leur travail.

Les autres variables qui décrivent la situation d'emploi et les caractéristiques de la recherche d'emploi ne font pas apparaître de différence significative entre les jeunes qui ont bénéficié de l'aide et ceux qui n'en ont pas bénéficié. Il n'y a pas de différence de durée du chômage pour les jeunes demandeurs d'emploi, de chances de se voir proposer un emploi, ou d'intensité de la recherche d'emploi telle que l'on peut l'apprécier dans l'enquête. Toutefois, plusieurs réponses laissent à penser que les jeunes qui ont été aidés sont plus exigeants dans leur recherche d'emploi. Ils refusent plus fréquemment les emplois qui ne correspondent pas à leurs compétences et n'acceptent que des temps de trajet plus courts pour les emplois en CDD et/ou à temps partiel que ceux qui n'ont pas été aidés.

Cette absence d'effets notables sur l'emploi peut s'interpréter par un effet de *lock-in*. Le passage du permis de conduire peut en effet être assimilé à une formation professionnelle et l'on peut s'inspirer des travaux d'évaluation sur

les effets de la formation pour en discuter les effets sur l'emploi. Ces travaux mettent en évidence trois types d'effets distincts dans le temps : l'effet *ex ante* (avant la formation), l'effet de *lock-in* (pendant la formation) et l'effet *ex post* (après). Par exemple, un jeune qui prépare l'épreuve théorique ou pratique du permis de conduire est amené à réduire ses efforts de recherche d'emploi. *A contrario*, l'obtention du permis peut augmenter l'intensité de ses efforts de recherche d'emploi. En théorie, les effets immédiats d'une formation ne sont pas nécessairement les mêmes que les effets *ex post*.

DES EFFETS TRÈS DIFFÉRENTS POUR LES FILLES ET LES GARÇONS

Nous avons également exploré les différences entre les filles et les garçons. Il ne s'agit pas tant de savoir si les filles et les garçons ont un rapport au permis de conduire différent, mais plutôt de déterminer si l'aide au permis produit des effets différenciés en raison du sexe. Pour cela, nous avons considéré uniquement les effets de long terme, vingt-quatre mois en moyenne après l'entrée dans le dispositif expérimental, en nous concentrant sur l'exploitation de la deuxième enquête. Puis nous avons repris la méthodologie utilisée précédemment en l'appliquant séparément aux filles et aux garçons. Nous disposons d'un échantillon de 1 087 filles et 812 garçons. Dans le sous-échantillon des filles, nous considérons 723 individus tests et 363 individus témoins. Dans celui des garçons, qui est un peu moins précis, nous considérons 547 individus tests et 264 individus témoins.

Nous trouvons que les effets de l'aide sont très différenciés entre les filles et les garçons². Les filles ont recours à davantage de tentatives pour réussir l'épreuve pratique du permis, ce qui induit un nombre d'heures de conduite et un coût plus élevé. Elles tirent des bénéfices plus importants de l'aide qui leur permet de financer ce surcoût et de réussir le permis aussi fréquemment que les garçons. L'effet du permis sur l'emploi passe également par des canaux très différents pour les filles et les garçons. Pour les garçons, l'aide ouvre l'accès à des emplois qui requièrent le permis de conduire, notamment dans la construction. Pour les filles, le permis permet d'élargir l'horizon de la recherche d'emploi et ouvre l'accès à des emplois éloignés du domicile, ce qui facilite la sortie du chômage. Au final, les aides financières accordées aux jeunes pour faciliter leur passage du permis ont donc des effets de long terme positifs, mais au prix d'effets de court terme défavorables du point de vue de leur insertion professionnelle.

2. Voir notre rapport de recherche (L'Horty *et al.*, 2013) pour le détail des résultats.

Conclusion

Aider financièrement les jeunes en difficulté d'insertion à passer leur permis de conduire peut augmenter l'accès aux auto-écoles, la réussite au code, la réussite au permis et le fait de disposer d'un véhicule. L'effet est donc positif sur l'aptitude à la mobilité des jeunes. Pour autant, deux ans après l'entrée dans le dispositif d'aide que nous avons évalué, un jeune sur trois n'a pas acquis le code, plus d'un jeune sur deux n'a pas réussi à obtenir le permis de conduire et près de deux jeunes sur trois n'ont pas encore de véhicule. Ces données illustrent la grande difficulté que représente, pour ces jeunes en difficulté d'insertion, l'accès à l'autonomie routière en France.

L'apprentissage de la conduite s'apparente à une véritable formation professionnelle, intense, sélective et de longue durée qui limite d'autres investissements dans la sphère professionnelle tout autant que dans la sphère non professionnelle. En analysant les données de deux enquêtes statistiques réalisées douze et vingt-quatre mois après l'entrée des jeunes dans l'expérimentation, les résultats semblent globalement dominés à court terme par des effets de *lock-in*. Lorsqu'ils préparent leur permis de conduire, les jeunes sont moins mobiles géographiquement, recherchent moins activement un emploi ou une formation, ou un emploi de meilleure qualité que celui qu'ils occupent. Une fois le permis de conduire acquis, ces caractéristiques s'inversent. Les jeunes gagnent en mobilité résidentielle et l'emploi devient plus accessible, au travers de canaux qui sont différents pour les filles et les garçons.

Ces résultats fournissent une bonne illustration de l'intérêt des méthodes d'évaluation expérimentales appliquées à des politiques sociales. Ces méthodes peuvent conduire à des résultats inattendus et inaccessibles par d'autres technologies d'évaluation. De surcroît, elles peuvent fonder des recommandations originales de politiques publiques. Compte tenu de l'ampleur des effets de *lock-in* qui ont été mis en évidence par notre évaluation, il conviendrait de réexaminer les conditions d'une simplification du passage du permis de conduire pour les jeunes, avec un système de permis temporaire par exemple, afin de réduire le coût financier de l'accès au permis, mais aussi la durée et la difficulté. Simplifier les épreuves du permis, sur le modèle de beaucoup d'autres pays, pourrait produire des effets positifs à la fois sur l'aptitude à la mobilité des jeunes et sur leur accès à l'emploi.

BIBLIOGRAPHIE

- Avrillier P., Hivert L., Kramarz F., « Driven Out of Employment ? The Impact of the Abolition of National Service on Driving Schools and Aspiring Drivers », *British Journal of Industrial Relations*, n° 4, vol. XLVIII, 2010, pp. 784-807.
- Brunet C., Lesueur J.-Y., « Le statut résidentiel affecte-t-il la durée de chômage ? Une estimation micro-économétrique sur données françaises », *Revue économique*, n° 3, vol. LV, 2004.
- Duguet E., Goujard A., L'Horty Y., « Les inégalités territoriales d'accès à l'emploi. Une exploration à partir de sources administratives exhaustives », *Économie et statistique*, n°s 415-416, 2009, pp. 17-44.
- Duguet E., L'Horty Y., Sari F., « Sortir du chômage en Île-de-France. Disparités territoriales, *spatial mismatch* et ségrégation résidentielle », *Revue économique*, n° 4, vol. LX, 2009.
- Du Parquet L., Duguet E., L'Horty Y., Petit P., Sari F., « Mobilité et accès à l'emploi, une expérimentation », *Revue française d'économie*, n° 4, vol. XXVI, 2011.
- Kawabata M., « Job Access an Employment among Low-Skilled Autoless Workers in US Metropolitan Areas », *Environment and Planning*, n° 9, vol. XXXV, 2003, pp. 1651-1668.
- Holzer H. J., Quigley J. M., Raphael S., « Public Transit and the Spatial Distribution of Minority Employment : Evidence from a Natural Experiment », *Journal of Policy Analysis and Management*, n° 3, vol. XXII, 2003, pp. 415-441.
- Gurley T., Bruce D., « The Effects of Car Access on Employment Outcomes for Welfare Recipients », *Journal of Urban Economics*, n° 2, vol. LVIII, 2005, pp. 250-272.
- L'Horty Y., Duguet E., Petit P., Rouland B., Tao Y., « Faut-il subventionner le permis de conduire des jeunes en difficulté d'insertion ? », rapport de recherche TEPP, n° 13-02, 2013.
- L'Horty Y., Petit P., « Évaluation aléatoire et expérimentations sociales », *Revue française d'économie*, n° 2011/1, 2011, pp. 13-48.
- Ong P. M., « Car Ownership and Welfare-to-Work », *Journal of Policy Analysis and Management*, n° 2, vol. XXI, 2002, pp. 239-252.
- Ong P. M., Miller, D., « Spatial and Transportation Mismatch in Los Angeles », *Journal of Planning Education and Research*, n° 1, vol. XXV, 2005, pp. 43-56.
- Raphael S., Rice L., « Car Ownership, Employment and Earnings », *Journal of Urban Economics*, n° 52, 2002, pp. 109-130.

Qualifications, bénévolat et accès à l'emploi des jeunes Que nous apprennent les *testings* ?

Pascale Petit,

*maître de conférences à l'université Paris-Est Marne-la-Vallée,
membre du laboratoire ERUDITE et de la Fédération TEPP-
CNRS*

Loïc du Parquet,

*maître de conférences à l'université du Maine,
membre du laboratoire GAINS et de la Fédération TEPP-CNRS*

Introduction

En France comme dans l'ensemble des pays européens, l'emploi des jeunes constitue un enjeu collectif majeur, alors que, en 2013, 25 % des jeunes actifs de moins de 25 ans étaient au chômage. Dans un tel contexte, les déterminants de l'insertion professionnelle méritent d'être questionnés. Un niveau de diplôme plus élevé ou une formation en apprentissage augmentent-ils systématiquement les chances d'obtenir un emploi ? Une sortie du système éducatif sans diplôme demeure-t-elle pénalisante si l'on valide une formation diplômante quelques années après ? La mention dans le *curriculum vitae* de compétences développées dans le cadre d'activités extraprofessionnelles, telles qu'un bénévolat, augmente-t-elle les chances d'accéder à l'emploi ?

Pour répondre à ce type de questions, il est nécessaire de pouvoir évaluer l'effet d'une caractéristique particulière d'un individu sur ses chances d'accéder à l'emploi. Pour y parvenir, il conviendrait idéalement de comparer l'accès à l'emploi de ce candidat selon qu'il est pourvu ou non de cette caractéristique. Toutefois, dans la réalité, un individu est doté d'un ensemble de caractéristiques particulières et personne n'est en mesure d'observer quelle aurait été sa situation s'il avait eu des caractéristiques différentes. Une stratégie consiste donc à comparer la situation d'individus distincts, très proches en termes de caractéristiques à l'exception de celle dont on examine l'effet. La théorie économique identifie un grand nombre de facteurs influençant les chances d'accès à l'emploi. Pour autant, tous ces déterminants potentiels ne sont pas observables dans les données disponibles. Certains sont souvent imparfaitement observables (expérience professionnelle quantitative et qualitative), d'autres sont inobservables (effort de recherche d'emploi, motivation, autosélection). Or, pour évaluer l'effet d'une caractéristique donnée, il faut être en mesure d'isoler l'effet potentiel de tous les autres déterminants. Des stratégies lourdes d'estimations économétriques corrigeant les biais de sélection peuvent être mobilisées sur des données administratives ou d'enquête. Ces évaluations se heurtent toutefois souvent au faible nombre de variables explicatives disponibles et à des échantillons de taille relativement restreinte lorsqu'on s'intéresse à la population des jeunes diplômés.

Les données expérimentales permettent, *a contrario*, d'évaluer l'effet d'une caractéristique « toutes choses égales par ailleurs ». En particulier,

la méthode du *testing* est adaptée pour mesurer l'effet d'une caractéristique individuelle sur les chances d'accéder à l'emploi. Habituellement utilisé pour évaluer la discrimination à l'embauche, le *testing* consiste à construire de toutes pièces des candidatures fictives parfaitement similaires à l'exception de la caractéristique dont on souhaite évaluer l'effet, puis à les envoyer simultanément en réponse aux mêmes offres d'emploi. On compare ensuite, sur un grand nombre d'offres d'emploi, les chances des différents candidats fictifs d'obtenir un entretien d'embauche. Aucun candidat n'est envoyé aux entretiens pour limiter les biais liés à l'apparence physique ou à la personnalité des candidats. Dans la mesure où l'organisation d'entretiens est coûteuse pour le recruteur, celui-ci n'y conviera que les candidats qui ont effectivement une chance d'obtenir l'emploi.

Le *testing* permet d'apporter des réponses extrêmement précises quant à l'impact d'une caractéristique particulière d'une candidature sur ses chances de succès. La contrepartie est la difficile généralisation des résultats, au-delà des quelques professions testées et du profil type construit, puisque les évaluations sur données de *testing* ne sont pas représentatives de l'ensemble du marché du travail³. Pour autant, si la portée générale des résultats est discutable, le *testing* fournit une mesure de qualité sur le champ spécifique retenu.

Une approche quantitative par *testing* peut être complémentaire d'une approche qualitative s'appuyant sur des entretiens réalisés auprès de recruteurs. La comparaison de l'accès aux entretiens d'embauche des différents individus candidatant aux mêmes offres d'emploi permet d'examiner comment, en pratique, et sans se savoir observés sur cette question, les employeurs apprécient dans leurs pratiques de recrutement la caractéristique dont on souhaite tester l'effet. Les résultats d'un *testing* et d'une enquête qualitative peuvent diverger, d'une part parce qu'ils s'appuient tous les deux sur des échantillons non représentatifs, et d'autre part parce qu'un décalage peut exister entre les pratiques effectives des employeurs révélées par un *testing* et leurs déclarations d'intention lors des entretiens.

Nous présentons à la suite les enseignements de deux évaluations par *testing*. Ces deux recherches ont bénéficié du soutien du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) dans le cadre du premier appel à projets

3. Voir Aeberhardt *et al.*, 2011, pour une discussion sur la portée et les limites des méthodes de *testing* pour évaluer la discrimination.

lancé en 2009 par le ministère chargé de la jeunesse. La première compare les chances d'obtenir un entretien que procurent différents parcours types de la voie professionnelle proposés par l'Éducation nationale. La seconde s'intéresse à l'effet dans une candidature de la mention d'activités bénévoles et des compétences transversales qui y ont été développées.

Les différents parcours de la voie professionnelle offrent-ils les mêmes chances d'obtenir un entretien d'embauche⁴ ?

Actuellement, plusieurs parcours s'offrent à un jeune souhaitant emprunter la voie professionnelle après la classe de troisième. Une fois qu'il a sélectionné un métier, le jeune doit choisir le niveau de qualification ciblé et le dispositif de préparation à ce diplôme. Deux niveaux de qualification sont accessibles à l'issue de la classe de troisième : le certificat d'aptitude professionnelle (CAP), de niveau V, préparé en deux ans, ou le baccalauréat professionnel, de niveau IV, préparé en trois ans. Une fois diplômé d'un CAP, un jeune pourra s'insérer sur le marché du travail ou préparer un baccalauréat professionnel en deux ans. Un jeune diplômé du baccalauréat professionnel pourra, quant à lui, entrer dans la vie active ou poursuivre ses études en vue de l'obtention d'un diplôme de niveau III : brevet de technicien supérieur (BTS) ou diplôme universitaire de technologie (DUT). Une fois qu'un jeune a identifié le diplôme qu'il souhaite préparer, il doit choisir les modalités de sa formation. Un même diplôme (CAP ou baccalauréat professionnel) peut en effet être préparé soit par la voie scolaire dans un lycée professionnel, soit par la voie de l'apprentissage dans un centre de formation d'apprentis (CFA).

La place de l'entreprise diffère sensiblement dans ces deux dispositifs. L'apprentissage est une formation en alternance qui associe une formation « sur le tas » dans une entreprise et des enseignements dispensés dans un CFA. La majeure partie du temps de la formation est donc dispensée par l'entreprise, dans laquelle l'apprenti perçoit un salaire. Dans un lycée professionnel, en revanche, l'élève effectue des périodes de stages en entreprise (de 12 à 16 semaines pour le CAP), mais il passe la plus grande partie de sa formation au lycée (1 800 heures environ pour les deux années de préparation du CAP). Les formations dispensées dans ces deux dispositifs sont donc potentiellement différentes, alors qu'elles aboutissent au même

4. Cette partie est issue d'un rapport pour le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (Fremigacci et al., 2013).

diplôme. Notons enfin que, après sa sortie du système éducatif, avec ou sans diplôme, un jeune peut suivre une formation diplômante dans le cadre de la formation continue.

L'objectif de ce *testing* est de comparer l'accès à l'emploi de jeunes ayant suivi des parcours de formation différents, toutes choses étant égales par ailleurs. À cette fin, nous avons construit neuf profils de candidature qui présentent les mêmes caractéristiques individuelles à l'exception du parcours de formation suivi (voir encadré 1).

La campagne de *testing* a été conduite sur les professions de plombiers et de serveurs dans la restauration en Île-de-France au printemps 2011.

ENCADRÉ 1. PROTOCOLE DU *TESTING* CONDUIT AU PRINTEMPS 2011

Nous avons construit neuf profils de candidatures fictives se distinguant seulement par le parcours de formation qui apparaît explicitement dans le CV du candidat. Les candidats fictifs sont tous de jeunes hommes résidant en Île-de-France et se distinguent par les diplômes dont ils se prévalent (CAP, baccalauréat professionnel), par les modalités de leur formation (apprentissage ou voie scolaire), leur date d'entrée sur le marché du travail, l'obtention de leur diplôme dans le cadre de la formation initiale post classe de troisième ou dans le cadre d'une reprise d'études après une insertion chaotique sur le marché du travail. Nous détaillons les neuf profils types de candidats fictifs construits dans le tableau 1.

Les candidatures ne contiennent aucune précision sur les compétences techniques, ni de descriptif des tâches accomplies par les candidats dans le cadre de leurs précédentes expériences. L'objectif poursuivi est d'inciter les employeurs à mobiliser leurs expériences, leurs connaissances ou encore leurs croyances sur les parcours de formation suivis par les candidats fictifs pour formuler leurs anticipations de productivité, sur la base desquelles ils décident de donner suite ou non aux différentes candidatures, étant donné le profil du poste à pourvoir.

Les neuf profils de candidature ont été dupliqués pour ces deux professions. Les intitulés des diplômes figurant dans les CV des candidats sont, pour les plombiers, le CAP « Installateur sanitaire » ou le CAP « Installateur thermique » (selon le profil du poste à pourvoir) et le baccalauréat professionnel « Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques », pour les serveurs, le CAP « Restaurant » et le baccalauréat professionnel « Restauration option service et commercialisation ».

Entre avril et juillet 2011, nous avons répondu à 584 offres d'emploi en Île-de-France : 225 offres de plombiers et 359 offres de serveurs. En réponse à chacune de ces offres d'emploi, nous avons envoyé neuf candidatures fictives, qui ne se distinguent que par le parcours de formation des candidats. Au total, nous avons envoyé 5 256 candidatures (9 x 584).

Tableau 1. Profils des neuf candidats fictifs

Candidat	Âge en 2011	Diplôme	Modalité de la formation	Établissement et type de formation	Durée de la formation (en années)	Date de sortie définitive du système éducatif	Expérience acquise depuis la sortie définitive du système éducatif (en années)
A	22	Niveau CAP	Apprentissage	CFA/formation initiale	2	2007	4
B	22	CAP	Apprentissage	CFA/formation initiale	2	2007	4
C	22	CAP	Voie scolaire	Lycée pro/formation initiale	2	2007	4
D	23	Bac pro	Voie scolaire	Lycée pro/formation initiale	3	2007	4
E	24	CAP + bac pro	Apprentissage	CFA/formation initiale	3	2007	4
F	24	CAP + bac pro	Voie scolaire	Lycée pro/formation initiale	4	2007	4
G	21	CAP	Apprentissage	CFA/formation initiale	2	2008	3
H	22	CAP + bac pro	Apprentissage	CFA/formation initiale	4	2009	2
I	24	CAP	Professionalisation	Centre de formation pour adultes/formation continue	2	2007	4

Sur l'ensemble des offres d'emploi de plombier testées, un tiers a abouti à une réponse positive pour au moins un des neuf candidats fictifs (34,4%). Sur la profession de serveur, cette proportion s'élève à près de la moitié (43,5%), ce qui traduit une forte tension sur ces deux segments du marché du travail, en particulier dans la restauration.

Tableau 2. Taux de succès des neuf candidats fictifs pour l'obtention d'un entretien

	Plombiers	Serveurs
Candidat A	14,8 %	21,2 %
Candidat B	15,3 %	21,7 %
Candidat C	19,0 %	20,9 %
Candidat D	16,9 %	16,1 %
Candidat E	15,9 %	24,5 %
Candidat F	21,2 %	21,5 %
Candidat G	17,5 %	22,9 %
Candidat H	16,4 %	21,7 %
Candidat I	20,1 %	20,4 %
% d'offres ayant suscité au moins une réponse positive*	34,4 %	43,5 %

* Pourcentage d'offres pour lesquelles au moins un des neuf candidats fictifs du testing a reçu une réponse positive de la part de l'employeur.

Lecture : les neuf candidats fictifs ont candidaté sur 225 offres d'emploi de plombier. Dans 14,8% des cas, le candidat A a obtenu un entretien d'embauche.

Les caractéristiques individuelles des neuf candidats fictifs (A à I) sont détaillées dans le tableau 1.

La comparaison des chances de succès des candidats fictifs considérés deux à deux permet de mettre en évidence l'effet de la seule caractéristique qui les distingue, toutes choses étant égales par ailleurs. Par exemple, la comparaison des taux de succès des candidats A et B permet d'examiner si, quatre ans après la sortie du système éducatif, l'obtention du CAP relativement au seul fait d'avoir suivi la formation préparant à ce diplôme a un effet sur les chances d'accès à l'emploi.

Source : *Testing* TEPP-CNRS réalisé sur 584 offres d'emploi entre avril et juillet 2011.

Un premier ensemble de résultats concerne les effets du niveau de diplôme. Dans les deux professions testées, l'obtention du CAP relativement au seul fait d'avoir suivi la formation préparant à ce diplôme n'a pas d'effet significatif sur les chances d'accès à l'emploi, quatre ans après avoir quitté le système éducatif. L'effet du niveau du diplôme sur les chances d'obtenir un entretien dépend, quant à lui, de la profession examinée. Pour les plombiers, les chances de succès d'un candidat sont sensiblement les mêmes qu'il soit titulaire d'un CAP ou d'un baccalauréat professionnel. Pour les serveurs, en revanche, l'écart est significatif et en faveur du CAP. Cet écart s'accroît lorsque l'employeur offre un contrat à durée

indéterminée. Ainsi, quatre ans après avoir quitté le système éducatif, l'effet d'un baccalauréat professionnel est inférieur à celui d'un CAP.

Parallèlement, dans les deux professions examinées, un diplôme supplémentaire de niveau supérieur n'augmente pas les chances d'obtenir un entretien d'embauche, que la formation ait été réalisée dans le cadre d'un apprentissage ou de la voie scolaire. Au contraire, lorsque les employeurs recrutant des plombiers sont plus exigeants sur l'expérience professionnelle des candidats, ils privilégient, parmi les anciens apprentis, le titulaire du seul CAP. Les restaurants gastronomiques affichent également cette préférence dans leurs recrutements. Symétriquement, l'effet d'un diplôme supplémentaire de niveau inférieur a un effet significatif sur les chances d'obtenir un entretien. Pour les plombiers et pour les serveurs, les candidats cumulant CAP et baccalauréat professionnel ont significativement plus de chances d'obtenir un entretien d'embauche que les candidats diplômés du seul baccalauréat professionnel. Tel est en particulier le cas lorsque les employeurs offrent un contrat à durée indéterminée. Ces résultats suggèrent donc que pour les professions de plombier et de serveur, les recruteurs valorisent davantage la formation CAP.

Un deuxième ensemble de résultats concerne les effets de l'expérience acquise sur les chances d'obtenir un entretien. Tout d'abord, selon la profession considérée, les employeurs valorisent différemment un même diplôme selon que celui-ci a été obtenu par la voie scolaire, au cours duquel le jeune a réalisé plusieurs stages ponctuels, ou dans le cadre d'un apprentissage au cours duquel le jeune a été employé en continu par une entreprise. La voie scolaire est privilégiée pour le recrutement de plombiers. En particulier, lorsque les employeurs offrent un salaire plus élevé, ils privilégient, parmi les candidats titulaires du CAP, celui qui a emprunté la voie scolaire ; toutefois, lorsqu'ils sont plus exigeants sur l'expérience professionnelle des candidats, ils favorisent l'ancien apprenti. Pour les serveurs, globalement, les employeurs tendent à favoriser les anciens apprentis. Toutefois, lorsque les restaurants sont de type gastronomique ou lorsqu'ils appartiennent à une chaîne, les recruteurs privilégient, parmi les candidats titulaires du CAP, celui qui a suivi la voie scolaire. Ces préférences différenciées des employeurs dans les deux professions s'accroissent lorsque les candidats sont également titulaires d'un baccalauréat professionnel. L'écart augmente en faveur de la voie scolaire parmi les plombiers et en faveur de l'apprentissage parmi les serveurs. Toutefois, dans ces deux professions, les recruteurs privilégient le candidat issu de la voie scolaire lorsqu'ils offrent un contrat à durée indéterminée. Une

année supplémentaire d'expérience professionnelle après la sortie du système éducatif apparaît sans effet significatif sur les chances d'obtenir un entretien d'embauche, dans les deux professions examinées. Enfin les chances d'obtenir un entretien sont sensiblement les mêmes pour un candidat quatre ans après l'obtention de son CAP, s'il a choisi, à l'issue de son CAP, d'entrer sur le marché du travail pour accumuler de l'expérience ou de rester dans le système éducatif deux années supplémentaires pour préparer un baccalauréat professionnel. Ainsi, le retour sur investissement en termes d'accès à un entretien d'embauche d'un diplôme supplémentaire n'est pas significativement différent du rendement de l'expérience supplémentaire que ce candidat aurait accumulée s'il était entré sur le marché du travail immédiatement après l'obtention de son CAP.

Enfin, un troisième ensemble de résultats concerne les effets associés à la formation initiale relativement à la formation continue. Les chances de succès d'un candidat titulaire d'un CAP diffèrent selon qu'il a obtenu son diplôme dans le cadre de la formation initiale ou de la formation continue suite à une reprise d'études. Dans la profession de plombier, le candidat issu de la formation continue a un peu plus de chances de succès que le candidat issu de la formation initiale. Ce résultat suggère que l'expérience acquise avant la formation est partiellement valorisée par les recruteurs. Pour les serveurs, en revanche, l'écart entre les taux de succès de ces deux candidats tend à être en défaveur de celui issu de la formation continue. En particulier lorsque les restaurants bénéficient d'un label du type Guide Michelin ou encore Gault et Millau, les employeurs pénalisent le candidat qui a eu un début de carrière chaotique, au profit de celui qui a été diplômé dans le cadre de la formation initiale.

Ces résultats suggèrent ainsi que dans les deux professions examinées, les recruteurs valorisent davantage le diplôme du CAP que celui du baccalauréat professionnel, alors même que l'Éducation nationale encourage les jeunes à privilégier ce dernier. Par ailleurs, les employeurs valorisent différemment un même diplôme selon qu'il a été préparé par la voie scolaire ou en apprentissage, et ces préférences s'avèrent sensibles à la profession examinée. Les préférences des recruteurs pour la formation initiale relativement à la formation continue dépendent également de la profession considérée.

Au-delà des compétences certifiées dans un cadre scolaire, la méthodologie de *testing* a également permis d'examiner comment les employeurs valorisent l'acquisition de compétences dans un cadre associatif.

La mention d'activités bénévoles et des compétences transversales développées dans un CV a-t-elle un effet sur les chances d'un jeune diplômé d'obtenir un entretien d'embauche⁵ ?

Les motivations de l'engagement bénévole d'un jeune sont nombreuses et souvent non exclusives : pur altruisme, image de soi, acquisition d'un réseau et de compétences (Bénabou, Tirole, 2006). De leur côté, les entreprises sont susceptibles de valoriser l'engagement bénévole des candidats à l'emploi. Celui-ci peut en effet signaler au recruteur l'existence de compétences transversales du candidat potentiellement redéployables dans un contexte professionnel, son degré d'altruisme ou encore une capacité à travailler en équipe. Nous examinons ici la réalité de la valorisation par les recruteurs de l'engagement bénévole, toutes choses égales par ailleurs.

Dans le cadre de l'Année européenne du bénévolat et du volontariat en 2011, les Scouts et guides de France (SGDF), la Croix-Rouge française, le Comité national olympique et sportif français (CNOSF) et l'Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV) ont cherché à promouvoir une meilleure reconnaissance par les employeurs des compétences développées par les jeunes bénévoles. Il s'agissait, pour ces associations, d'une part, d'identifier ces compétences transversales dans le cadre d'entretiens qualitatifs menés auprès de bénévoles et d'employeurs et, d'autre part, de mener une campagne de communication conjointe auprès des employeurs (diffusion d'un livret proposant un état des lieux de la valorisation du bénévolat dans le monde professionnel, campagne médias, séminaire de travail, soirée conférence-débat, rencontres étudiants-entreprises). Nous proposons une évaluation de ces deux dimensions de la campagne de valorisation conduite par les associations partenaires sur les chances d'accès à un entretien d'embauche et mobilisons, à cette fin, la méthode du *testing*.

Nous dressons dans un premier temps un constat de départ, avant l'Année européenne du bénévolat, de la perception des recruteurs vis-à-vis des jeunes bénévoles (voir encadré 2).

5. Cette partie est issue d'un rapport pour le FEJ (Bougard *et al.*, 2013), réalisé dans le cadre de deux projets sur la valorisation de l'engagement bénévole, portés par les Scouts et guides de France (AP1 257) et par l'AFEV (AP1 212).

ENCADRÉ 2. PROTOCOLE DU *TESTING* CONDUIT AU PRINTEMPS 2010

Pour chacune des quatre professions testées, nous avons construit treize candidatures fictives de jeunes hommes franciliens. Elles ne se distinguent que par la mention éventuelle d'une activité extraprofessionnelle passée. Le candidat de référence ne fait mention dans son CV d'aucune activité extraprofessionnelle. Les douze autres candidats présentent une activité extraprofessionnelle passée, bénévole ou non, qui s'est déroulée pendant trois ans au cours de leurs études universitaires. Onze d'entre eux développent ces activités dans leur CV, en décrivant leurs missions. Les activités extraprofessionnelles passées apparaissent dans une rubrique spécifique du CV intitulée « autre expérience », « expérience extraprofessionnelle », « autre activité » ou encore « expérience complémentaire », positionnée sous la rubrique consacrée aux expériences professionnelles. Parmi ces onze candidats fictifs, deux présentent une activité extraprofessionnelle passée réalisée dans un cadre rémunéré : l'un a effectué du soutien scolaire, l'autre, titulaire du brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA), a été animateur dans le cadre de centres aérés. Les neuf autres candidats fictifs sont d'anciens bénévoles dans l'une des associations suivantes : AFEV, SGDF, une fédération sportive (basket), Croix-Rouge française, Protection civile, Restaurants du cœur, Secours populaire, 30 Millions d'amis, Savoir + (association fictive présentant dans le CV du candidat des activités similaires à celles de l'AFEV). Un dernier candidat fait seulement mention de ses activités de bénévolat à l'AFEV parmi ses loisirs à la fin de son CV, sans développer cette activité.

Entre début avril et début juillet 2010, nous avons répondu à 581 offres localisées en Île-de-France, ce qui correspond à l'envoi de 7 553 candidatures (13 x 581). L'échantillon se décompose de la façon suivante : 147 offres d'emploi de technicien en informatique, 218 offres de développeur informatique, 122 offres de chargé de clientèle en banque-assurance et 94 offres de gestionnaire de patrimoine.

Les taux de succès des treize candidats fictifs dans chacune des quatre professions sont présentés dans le tableau 3. Ils sont relativement proches quel que soit le profil du candidat, ce qui suggère l'absence d'effet d'investissement en capital humain et d'effet de signal qui seraient perçus et valorisés par l'employeur au travers d'une expérience extraprofessionnelle, bénévole ou non, signalée dans une candidature.

Tableau 3. Taux de succès des treize candidats fictifs pour l'obtention d'un entretien en 2010

	Banque		Informatique	
	Chargé de clientèle (bac + 2)	Gestionnaire de patrimoine (bac + 5)	Technicien informatique (bac + 2)	Développeur informatique (bac + 5)
Référence (aucune activité)	31,1%*	35,1%	12,3%	25,2%
SGDF	32,8%	38,3%	10,3%	23,4%
Entraîneur sportif	32,8%	36,2%	8,2%	21,1%
Croix-Rouge française	34,4%	36,2%	9,6%	24,8%
Protection civile	32,8%	36,2%	8,2%	23,4%
AFEV	34,4%	33,0%	5,5%	23,4%
Simple mention AFEV	27,0%	37,2%	8,2%	24,8%
Savoir +	34,4%	30,9%	10,3%	21,6%
30 Millions d'amis	36,1%	30,9%	9,6%	19,7%
Secours populaire	32,0%	27,7%	9,6%	22,5%
Restaurants du cœur	28,7%	30,9%	8,9%	17,4%
Acadomia	29,5%	36,2%	8,9%	18,8%
BAFA	31,1%	35,1%	8,2%	20,2%

Lecture : les 13 candidats fictifs ont candidaté sur 122 offres d'emploi de chargé de clientèle dans la banque-assurance. Dans 31,1% des cas, le candidat dépourvu d'activité extraprofessionnelle pendant ses études a obtenu un entretien d'embauche.

Source : *Testing* TEPP-CNRS réalisé sur 581 offres d'emploi entre avril et juillet 2010.

Dans la banque-assurance, nous ne trouvons aucun écart significatif entre les chances de succès des différents candidats fictifs. Dans l'informatique, en revanche, plusieurs anciens bénévoles ont des chances un peu plus faibles d'obtenir un entretien d'embauche que le candidat de référence qui ne mentionne aucune activité extraprofessionnelle. Tel est le cas pour l'ancien bénévole aux Restaurants du cœur (– 5,98 points de pourcentage), l'ancien entraîneur sportif (– 3,97 points), l'ancien bénévole à 30 millions d'amis (– 3,88 points) et, dans une moindre mesure, l'ancien bénévole à l'AFEV (– 3,62 points). Il en est de même pour les deux candidats qui font état d'activités extraprofessionnelles rémunérées (candidat titulaire du BAFA et celui qui a effectué du soutien scolaire). Les autres comparaisons de taux d'accès aux entretiens d'embauche ne mettent pas en évidence d'écart statistiquement significatif. La notoriété de l'association apparaît également sans effet sur l'accès aux entretiens d'embauche. En effet, l'ancien bénévole de l'AFEV n'a pas plus de chances de succès que l'ancien bénévole d'une association fictive affichant des missions proches de celles de l'AFEV. Enfin, les chances d'accéder à

un entretien d'embauche sont sensiblement similaires pour les anciens bénévoles et les candidats qui ont eu des activités rémunérées proches dans leur contenu pendant leurs études.

Une interprétation possible à la légère pénalité de l'engagement bénévole dans l'informatique tient certainement au fait que, dans ce secteur, les recruteurs valorisent exclusivement les compétences techniques opérationnelles d'un candidat et jugent inadapté le fait qu'un candidat fasse état d'autres compétences et/ou expériences. Cette dissonance se vérifie également pour les candidats du domaine informatique qui ont eu des activités extraprofessionnelles rémunérées. Ces résultats corroborent ceux de l'enquête qualitative conduite par Béatrice Barbusse *et al.* (2011) sur des recruteurs de ce secteur.

Ce constat de départ, établi en 2010, suggère donc qu'au stade de l'accès à un entretien d'embauche, les activités extraprofessionnelles présentées dans un CV, en particulier lorsque celles-ci relèvent d'un engagement bénévole, n'étaient alors pas valorisées par les employeurs dans les deux secteurs d'activité testés en Île-de-France (banque-assurance et informatique). C'est à partir de ce constat qu'a été conduite la campagne de sensibilisation des associations partenaires en 2011.

Au printemps 2012, à l'issue de l'Année européenne du bénévolat, une seconde campagne de *testing* a été réalisée sur les mêmes professions et le même bassin d'emplois que la première.

Les taux de succès pour l'obtention d'un entretien d'embauche des onze candidats fictifs en 2012 sont reportés dans le tableau 4.

Parmi les facteurs potentiellement explicatifs de l'absence d'effet positif de la mention d'activités passées de bénévolat dans un CV en 2010 figurait la possibilité que les recruteurs n'associaient pas spontanément ces activités au développement de compétences pouvant être redéployées par le candidat en entreprise. Nous observons donc, sur les données de 2012, si la mention explicite de ces compétences transversales dans une rubrique spéciale, en haut de CV, augmente les chances de succès d'un candidat à l'emploi, toutes choses égales par ailleurs. Les résultats montrent que l'introduction de compétences transversales est sans effet significatif sur les chances de succès d'un candidat, bénévole ou non. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce résultat. Tout d'abord, les compétences introduites dans les CV des candidats fictifs peuvent être considérées comme trop

ENCADRÉ 3. PROTOCOLE DU *TESTING* CONDUIT AU PRINTEMPS 2012

Le protocole de ce *testing* est en partie commun à celui de 2010. Il a été conçu pour évaluer l'effet des deux dimensions de la campagne de sensibilisation menée par les associations partenaires en 2011 sur les chances d'accès à un entretien d'embauche des jeunes bénévoles. Pour le *testing* de 2012, nous avons mobilisé onze profils de candidats fictifs (dont sept sont repris de la campagne de 2010).

Les sept candidats fictifs repris de la campagne de 2010 sont le candidat de référence qui ne fait mention d'aucune activité extraprofessionnelle au cours de ses études dans son CV, l'ancien bénévole de l'AFEV, l'ancien bénévole de la Croix-Rouge, l'ancien bénévole chez les Scouts et guides de France, l'ancien bénévole dans une fédération sportive, les deux candidats présentant une activité extraprofessionnelle passée réalisée dans un cadre rémunéré : l'un dans le cadre du soutien scolaire, l'autre dans le cadre de centres aérés. Ces sept candidats développent les missions accomplies lors de ces activités dans une rubrique spéciale de leur CV.

Les quatre candidats fictifs introduits dans la campagne de 2012 font quant à eux mention de compétences transversales et redéployables. Celles-ci ont été identifiées pendant l'Année européenne du bénévolat par les associations partenaires dans le cadre d'entretiens qualitatifs. Elles sont considérées comme étant usuellement développées par leurs bénévoles et pouvant être mobilisables dans le cadre d'une activité professionnelle sans lien apparent avec ces activités de bénévolat. Les compétences identifiées par l'AFEV sont les suivantes : compétences relationnelles, compétences organisationnelles, capacité à gérer un projet, capacité de prise de recul ; celles qui ont été repérées conjointement par les Scouts et guides de France, la Croix-Rouge française et le CNOSF sont les suivantes : conduite de projet, management, travail en équipe, gestion de budget. Deux candidats font mention explicitement de ces deux ensembles de compétences dans une rubrique spéciale en haut de leur CV sans indiquer dans quel cadre elles auraient pu être développées. Deux autres candidats fictifs indiquent des compétences similaires, mais les relie à des activités de bénévolat passées à l'AFEV ou dans une fédération sportive.

Entre mars et juillet 2012, 5 313 candidatures fictives ont été envoyées en réponse à 483 offres d'emploi en Île-de-France (103 offres de technicien en informatique, 213 offres de développeur informatique, 117 offres de chargé de clientèle dans la banque-assurance et 50 offres de gestionnaire de patrimoine).

générales par les recruteurs. Ensuite, il est possible que les employeurs estiment qu'un trop grand nombre de candidats se prévalent de ce type de compétences pour qu'elles soient discriminantes. Enfin, un CV constitue l'exposé synthétique d'un ensemble de caractéristiques objectives et certifiables (formation, compétences techniques, expérience...) sur la base duquel le recruteur évalue l'adéquation du candidat à l'emploi offert ; une raison possible à l'absence de valorisation par les recruteurs de ce type de compétences transversales peut tenir au fait qu'ils les considèrent comme trop subjectives et qu'ils considèrent plus pertinent de sélectionner les candidats sur la base des seules caractéristiques objectives.

Nous examinons ensuite si les pratiques de recrutement vis-à-vis de la mention d'activités de bénévolat passées dans une candidature ont évolué suite à l'Année européenne du bénévolat, en comparant les chances de succès de candidats fictifs présents dans les *testings* de 2010 et 2012. En comparant les chances d'accès à un entretien d'embauche de ces mêmes candidats en 2010 et 2012, nous pouvons examiner si les pratiques de recrutement ont significativement évolué, autrement dit si les chances relatives de ces candidats sont différentes à l'issue de l'Année européenne du bénévolat, au cours de laquelle les associations ont communiqué.

Dans le secteur de la banque, les préférences des recruteurs sont restées similaires entre 2010 et 2012 : tous les candidats ont des chances de succès comparables. Dans l'informatique, en revanche, elles ont évolué. En 2010, le candidat de référence avait plus de chances de recevoir une proposition d'entretien que les anciens bénévoles. Cette pénalité, de l'ordre de 3 ou 4 points de pourcentage, était statistiquement significative pour l'ancien entraîneur sportif et pour l'ancien bénévole de l'AFEV. En 2012, les anciens bénévoles ont des taux de succès un peu plus élevés que le candidat de référence. Cette prime en leur faveur, de l'ordre de 4 à 7 points de pourcentage, est statistiquement significative, mais dans une moindre mesure pour l'ancien entraîneur sportif. Les chances de succès relatives des anciens bénévoles ont donc progressé de l'ordre de 7 à 9 points de pourcentage entre 2010 et 2012 dans l'informatique ; cette progression apparaît moindre pour l'ancien bénévole de la Croix-Rouge française. Les candidats fictifs faisant mention d'activités extraprofessionnelles passées dans un cadre rémunéré étaient également pénalisés dans l'informatique relativement au candidat de référence en 2010. Dans ce secteur, en 2012, ces candidats ont désormais les mêmes chances de succès que le candidat de référence. Mais contrairement aux anciens bénévoles, ils ne bénéficient pas, quant à eux, d'une prime significative. Les recruteurs ne les

considèrent donc pas différemment du candidat de référence. Il apparaît donc qu'en 2012, la mention d'activités extraprofessionnelles dans le CV d'un candidat à l'emploi dans l'informatique n'est plus pénalisée et qu'elle soit même valorisée s'il s'agit d'activités de bénévolat.

Une première explication possible à l'augmentation des chances relatives des candidats faisant mention d'une activité extraprofessionnelle passée, qu'elle soit bénévole ou non, entre 2010 et 2012, pourrait tenir à un changement dans la composition des entreprises du secteur informatique qui ont été testées (9% d'institutions publiques offrant les emplois d'informaticiens dans la seconde campagne de *testing*, alors que seul le secteur privé était testé en 2010). Tel n'est en fait pas le cas puisque nous trouvons que globalement, les chances relatives de succès des anciens bénévoles sont similaires dans le public et dans le privé. Une autre explication possible à la différence de résultats en 2010 et 2012 pourrait tenir à une composition aléatoire particulière de l'échantillon des entreprises testées, qui serait non représentative des pratiques de recrutement dans ce secteur, l'une de ces deux années. Une troisième explication possible est liée à un changement dans les pratiques de recrutement dans l'informatique entre 2010 et 2012. Pour autant, nous ne sommes pas en mesure d'identifier précisément, par cette seule évaluation quantitative, quel serait dans ce cas le facteur causal de ce changement de comportement. Toutefois, il est possible que la campagne de communication réalisée par les associations dans le cadre de l'Année européenne du bénévolat ait contribué à ce changement de perception des employeurs.

Sur les données de 2010, l'engagement bénévole n'a ainsi aucun effet positif sur les chances d'accéder à l'emploi. En 2012 en revanche, si la mention d'activités extraprofessionnelles passées, bénévoles ou non, demeure sans effet significatif dans l'un des secteurs testés, elle augmente désormais les chances de succès d'un candidat à l'emploi dans l'autre. En revanche, la mise en évidence de compétences transversales et redéployables acquises dans le cadre d'activités de bénévolat n'a pas d'effet sur les chances d'obtenir un entretien d'embauche dans ces deux secteurs.

Tableau 4. Taux de succès des onze candidats fictifs pour l'obtention d'un entretien en 2012 (en %)

	Banque		Informatique	
	Chargé de clientèle (bac + 2)	Gestionnaire de patrimoine (bac + 5)	Informaticien (bac + 2)	Développeur informatique (bac + 5)
Candidat de référence (aucune activité)	32,5 (31,1)	28,0 (35,1)	16,5 (12,3)	28,6 (25,2)
Bénévole AFEV	31,6 (34,4)	32,0 (33,0)	25,2 (5,5)	30,5 (23,4)
Bénévole entraîneur sportif	29,1 (32,8)	38,0 (36,2)	21,4 (8,2)	29,6 (21,1)
Bénévole SGDF	27,4 (32,8)	38,0 (38,3)	24,3 (10,3)	32,4 (23,4)
Bénévole Croix-Rouge	32,5 (34,4)	36,0 (36,2)	16,5 (9,6)	32,4 (24,8)
Candidat Acadomia	25,6 (29,5)	36,0 (36,2)	22,3 (8,9)	30,1 (18,8)
Candidat BAFA/centres aérés	26,5 (31,1)	32,0 (35,1)	22,3 (8,2)	30,1 (20,2)
Candidat compétences AFEV	29,1	34,0	23,3	28,2
Bénévole AFEV compétences AFEV	38,5	30,0	25,2	28,6
Candidat compétences entraîneur sportif	29,9	30,0	21,4	28,6
Bénévole entraîneur sportif compétences entraîneur sportif	27,4	38,0	32,0	27,2

Nous reportons entre parenthèses les taux de succès obtenus par les mêmes candidats en 2010.

Lecture : en 2012, les 11 candidats fictifs ont candidaté sur 117 offres d'emploi de chargé de clientèle en banque-assurance. Dans 32,5% des cas, le candidat de référence, dépourvu d'activité extraprofessionnelle pendant ses études, a eu accès à un entretien d'embauche. En 2010, le taux de succès de ce même candidat fictif s'élevait à 31,1%.

Source : *Testing* TEPP-CNRS réalisé sur 483 offres d'emploi entre mars et juillet 2012.

Conclusion

Dans un contexte de fort chômage des jeunes, la connaissance et la compréhension des déterminants de leur accès à l'emploi revêtent un enjeu majeur. À cette fin, les méthodes d'évaluation doivent être mobilisées pour apporter de la connaissance sur les mécanismes à l'œuvre sur le marché du travail et éclairer la décision publique. À cet égard, la méthode du *testing* peut utilement être mobilisée : elle permet de questionner les pratiques de recrutement, au-delà des déclarations d'intention des recruteurs. Elle donne également la possibilité d'identifier l'effet d'une caractéristique sur l'accès à l'emploi, en neutralisant tous les autres déterminants qui sont souvent inobservables dans les données d'enquêtes ou administratives.

Les résultats des *testings* menés dans le cadre du FEJ amènent à contredire certaines idées reçues en matière de formation des jeunes : les employeurs n'accordent pas systématiquement plus de chances aux anciens apprentis, et ils ne privilégient pas dans tous les cas un diplôme plus élevé.

Sur ce dernier point par exemple, de nombreuses études ont évalué le rendement de la voie professionnelle sur des données non expérimentales. La plupart d'entre elles mettent en évidence une corrélation positive entre niveau de diplôme d'une part et emploi ou salaire d'autre part (Goux, Maurin, 1994 ; Simonnet, Ulrich, 2000 ; Moullet, 2005). Nos résultats montrent, quant à eux, qu'un diplôme de niveau supérieur n'entraîne pas nécessairement une prime à l'embauche sur le marché du travail. Globalement, les employeurs dont nous avons testé les pratiques de recrutement valorisent davantage le diplôme du CAP que celui du baccalauréat professionnel. Ce résultat vaut dans le champ considéré dans le *testing*, qui est restreint à deux filières professionnelles. Il est également conditionnel aux profils spécifiques des candidatures construites pour réaliser le *testing*. Sa portée n'est *a priori* pas généralisable à l'ensemble des spécialités de la voie professionnelle. Il peut s'expliquer par le fait que nous avons testé deux secteurs dans lesquels le CAP est prédominant. Il est possible que ces préférences des recruteurs évoluent dans le temps, le baccalauréat professionnel créé en 1985 étant un diplôme plus récent que le CAP, qui existe depuis 1911. Parmi l'ensemble des actifs, le CAP est plus répandu que le baccalauréat professionnel, et il est probable que les employeurs, souvent eux-mêmes titulaires du CAP, privilégient ce diplôme. Par ailleurs, il est possible que la progression de carrière, une fois l'entreprise intégrée, diffère selon le niveau de diplôme. Pour autant,

ce *testing* met en évidence des configurations dans lesquelles les chances d'accès à l'emploi d'un jeune titulaire d'un baccalauréat professionnel sont moindres que celles d'un jeune titulaire d'un CAP, alors même que l'Éducation nationale encourage les jeunes à privilégier ce diplôme et que de nombreux rapports d'évaluation dressent un bilan positif du baccalauréat professionnel (par exemple, Vuillet, Siciliano, 2003).

Une autre idée reçue est contredite par le *testing* : les employeurs ne valorisent pas automatiquement des compétences transversales acquises dans le cadre d'expériences bénévoles mentionnées dans une candidature. L'engagement des jeunes dans les associations de bénévolat est nécessaire pour que ces dernières puissent mener à bien leurs missions d'intérêt général. De très nombreux arguments, non exclusifs les uns des autres, peuvent motiver cet engagement bénévole. Parmi ces arguments figurent l'acquisition d'une expérience et le développement de compétences dont pourra se prévaloir le jeune lorsqu'il accédera au marché du travail. Les employeurs, et les bénévoles eux-mêmes, n'ont souvent pas conscience de la réalité des compétences développées dans ce cadre.

L'effort de communication auprès des entreprises sur la réalité du travail bénévole doit donc être poursuivi sur un horizon temporel long car il s'agit de modifier en profondeur les pratiques de recrutement en France, qui encore actuellement octroient une place quasi exclusive aux diplômes et expériences professionnelles ayant un lien étroit avec le poste à pourvoir. Parallèlement, la prise de conscience par les bénévoles eux-mêmes des compétences qu'ils développent dans le cadre de leur activité extraprofessionnelle peut s'accroître, pour qu'ils soient à même d'articuler et de mettre celles-ci mieux en valeur en fonction des spécificités des emplois sur lesquels ils candidatent. Dans ce contexte, les initiatives visant à identifier, reconnaître et valoriser les compétences acquises par les bénévoles doivent être soutenues. Le passeport bénévole est un bon exemple de ce type d'initiative, dans la mesure où il permet à tout bénévole d'attester de l'expérience qu'il a acquise dans le cadre de son engagement et constitue une pièce justificative dans un dossier de validation des acquis de l'expérience (VAE).

BIBLIOGRAPHIE

Aeberhardt R., Fougère D., Rathelot R., « Les méthodes de *testing* permettent-elles d'identifier et de mesurer l'ampleur des discriminations ? », *Économie et statistique*, n° 447, 2011, pp. 97-101.

Barbusse B., Briant V. de, Glaymann D., Grima F., « Bénévolat et insertion professionnelle des jeunes diplômés : un impact sous condition », recherche Largetec Miméo, 2011.

Bénabou R., Tirole J., « Incentives and Prosocial Behaviour », *American Economic Review*, n° 5, vol. XCVI, 2006, pp. 1652-1678.

Bougard J., Brodaty T., Emond C., L'Horty Y., Parquet L. du, « Améliorer la valorisation de l'engagement bénévole dans l'insertion professionnelle des jeunes », rapport final d'évaluation, AP1-257, FEJ, mai 2013.

Fremigacci F., L'Horty Y., Parquet L. du, Petit P., « Les différents parcours offerts par l'Éducation nationale procurent-ils les mêmes chances d'accéder à l'emploi ? Les résultats d'une expérience contrôlée sur des jeunes d'Île-de-France », rapport de recherche TEPP, n° 13-03, 2013.

Goux D., Maurin É., « Éducation, expérience et salaire : tendances récentes et évolution de long terme », *Économie et prévision*, n° 116, 1994, pp. 155-178.

Moulet S., « Après le bac professionnel ou technologique : la poursuite d'études jusqu'à bac + 2 et sa rentabilité salariale en début de vie active », *Économie et statistique*, nos 388-389, 2005, pp. 15-36.

Simonnet V., Ulrich V., « La formation professionnelle et l'insertion sur le marché du travail : l'efficacité du contrat d'apprentissage », *Économie et statistique*, nos 337-338, 2000, pp. 81-95.

Vuillet C., Siciliano D., « Qu'évalue-t-on avec les épreuves du baccalauréat professionnel ? », rapport établi à la demande du Haut Conseil à l'évaluation de l'école, n° 10, novembre 2003.

Les liens du possible

L'expérimentation d'un partenariat au service de la réinsertion de jeunes placés sous main de justice

Sylvie Châles-Courtine,

enseignante-chercheuse, socio-historienne, CIRAP-ENAP,

OPERAS

Imaginer, explorer, tester et proposer de nouvelles démarches d'accompagnement vers l'insertion pour des jeunes placés sous main de justice, tels étaient les enjeux majeurs de l'initiative Lotu, mise en œuvre au Pays basque et retenue comme « nouvelle expérimentation sociale contre la pauvreté » par le haut-commissariat aux Solidarités actives en 2009.

Cette expérimentation a été le fruit d'une longue coopération entre des professionnels des secteurs de la justice, de l'entreprise, de la formation, de l'emploi et du logement. Dès 2007, les acteurs de ce partenariat inédit se sont engagés dans des échanges intensifs sur les orientations et les sens possibles à donner à leurs actions respectives en faveur de l'insertion. Ils se sont attachés à mobiliser une variété de ressources et de compétences pour mettre en œuvre collégalement des pratiques professionnelles qui répondent à la singularité et à la complexité des situations que rencontrent les personnes sous main de justice. Une recherche-action (Châles-Courtine, 2010b) pleinement dédiée à l'évaluation de cette expérimentation a accompagné l'ensemble de ces démarches et s'est attachée à en décrypter la nature et les mécanismes. Elle s'est efforcée d'en mesurer l'impact sur les trajectoires des bénéficiaires : les analyses dégagées de l'observation sur le terrain des pratiques ont été mobilisées de façon permanente pour stimuler, éclairer et ajuster l'expérimentation en cours. Nous en retraçons ici quelques-uns des éléments clés, souhaitant qu'ils nourrissent les réflexions et soient utiles aux actions en faveur de l'insertion à venir.

Quelles politiques en faveur de l'insertion sociale et professionnelle des personnes placées sous main de justice ?

Omniprésente dans les débats publics, la question de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes s'est posée avec une acuité singulière lors de la publication du rapport de Bertrand Schwartz et la création des missions locales qui s'ensuivit en 1982. Investie et considérée dès lors comme une question majeure par tous les acteurs des services de l'État et des collectivités, elle est devenue une priorité pour les différents gouvernements. À ce titre, elle a donné lieu, au cours de ces quatre dernières décennies, à la mise en œuvre d'une variété de dispositifs et de mesures, et légitimé un ensemble de pratiques professionnelles. Elle a également orienté des modes d'action, qui ont focalisé successivement leur attention sur des publics pressentis comme fragilisés, précarisés, déviants ou « à risques ».

ENCADRÉ 1. POSITIONNEMENT DE LA RECHERCHE ET REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

En étant choisi et soutenu en tant qu'expérimentation sociale, le projet Lotu devenait non seulement un « laboratoire » d'expériences de modalités d'accompagnement de jeunes placés sous main de justice, mais nécessairement un terrain d'analyse des pratiques et de leurs impacts sur les bénéficiaires. La première étape de cette recherche s'est donc attachée à dégager les spécificités de l'initiative Lotu, à décrypter les enjeux de cette démarche partenariale dédiée à l'insertion des personnes placées sous main de justice. Dans cette perspective, nous avons centré nos analyses sur les soubassements et la mise en œuvre de ce partenariat, sur ce qu'il a supposé et engendré comme pratiques professionnelles.

Mais ce premier niveau d'analyse ne pouvait cependant se priver d'une étude approfondie et simultanée des trajectoires des personnes concernées par ce programme de prise en charge. Cet enjeu soulevait cependant une série de problèmes : comment en effet mesurer significativement l'impact d'une modalité de prise en charge ? Quels critères retenir pour conclure à un parcours d'insertion réussi ou échoué ? Dans le contexte spécifique de l'exécution des peines, des critères d'évaluation de registres très différents et très variables pouvaient être déclinés et mobilisés : la mise à l'emploi, l'acquisition d'un logement, le maintien ou la restauration des liens familiaux, le respect des mesures de justice, l'absence de récidive étant quelques-uns des indicateurs pouvant être croisés et explorés.

Pour répondre à ces préoccupations, nous avons choisi de nous intéresser au parcours de jeunes accompagnés dans le cadre de Lotu, de retracer le plus finement possible leurs itinéraires et d'explorer l'ensemble des interstices qui composent le cheminement vers l'insertion : les temps d'accompagnement par les acteurs sociaux, mais aussi les « hors-pistes » ou « les hors-cadres » qui composent la réalité de ces publics. Il nous a paru en effet pertinent d'aborder les trajectoires des jeunes dans une dynamique interactive¹, de les observer sur le terrain de leurs activités², de les rencontrer très régulièrement lors de ces parcours souvent longs et chaotiques, de manière à mettre au jour la subtilité des processus, ainsi que la complexité des mécanismes favorables ou défavorables à leur insertion.

1. Étude longitudinale du parcours de 42 jeunes. Entretiens lors de l'incarcération, à leur sortie de prison, sur leur lieu de travail, dans leurs lieux de vie.
2. Activités professionnelles, liens avec la justice, les acteurs du logement, de la santé, de la formation, de l'emploi.

Si la question de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes est posée de façon récurrente dans les débats des politiques publiques et fait l'objet de différentes réformes et actions, celle des jeunes incarcérés ou effectuant leur peine à l'extérieur de la prison apparaît dans les faits comme plus problématique. Celle-ci se trouve, dès son appréhension, brouillée et télescopée par des questions telles que la délinquance, le risque, la dangerosité, la récidive. Elle est traversée par une série de problèmes relevant tantôt du pénal, tantôt du social, les mettant en jeu et les impliquant simultanément et/ou alternativement. Ainsi, les enjeux de l'insertion de personnes placées sous main de justice apparaissent sur la scène sociale de manière relativement confuse, oscillant entre l'éducatif et le répressif.

Pourtant les textes de loi précisent les orientations politiques et énoncent les attendus confiés aux acteurs des services publics. Ainsi « le service public pénitentiaire participe à l'exécution des décisions pénales. Il contribue à l'insertion et la réinsertion des personnes qui lui sont confiées par l'autorité judiciaire, à la prévention de la récidive dans le respect des intérêts de la société, des droits des victimes et des droits des personnes détenues¹. » La législation engage à ce que ces missions, bien que dévolues statutairement aux personnels pénitentiaires, soient réalisées « avec le concours des autres services de l'État, des collectivités territoriales, des associations et d'autres personnes publiques ou privées² ». L'ensemble des textes d'orientation des politiques publiques successives précise que l'insertion des personnes sous main de justice concerne un éventail large d'acteurs et d'institutions et préconise la coopération entre les différents services de l'État, les associations, les usagers.

L'EXPÉRIMENTATION SOCIALE : UNE OPPORTUNITÉ

C'est dans ce contexte, et au regard de leurs pratiques et de leurs expériences de terrain, que les dix partenaires³ de l'initiative Lotu, acteurs de la justice,

1. Loi n° 2009-1436 du 24 novembre 2009, article 2.

2. Loi n° 2009-1436 du 24 novembre 2009, article 3.

3. Adecco, l'Association de contrôle judiciaire du Pays basque (ACJPB), la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), la Direction des services pénitentiaires d'insertion et de probation (DSPIP), l'École nationale d'administration pénitentiaire (ENAP), l'Association pour la formation en milieu rural (AFMR), Etcharry formation développement, le groupement d'employeurs pour l'insertion et la qualification (GEIQ) BTP Landes et Côte-Basque, la mission locale Avenir jeunes Pays basque, l'Ordre des avocats du barreau de Bayonne, le PACT-HD Pays basque.

de l'emploi, de la formation, du logement et de l'entreprise ont décidé de s'engager dans une réflexion et une démarche collective. Confrontés isolément ou parfois ensemble, à des degrés et des niveaux variés, aux questions que soulève la prise en charge du public sous main de justice, ils ont souhaité mutualiser leurs réflexions et leurs pratiques, capitaliser leurs expériences respectives, pour tenter d'apporter ensemble « des réponses et des solutions nouvelles » aux situations que rencontre ce public.

ENCADRÉ 2. LOTU EN QUELQUES CHIFFRES

Profil des jeunes :

- 211 jeunes rencontrés ; 101 jeunes suivis par l'équipe Lotu ;
- 47 % incarcérés au moment de leur entrée dans Lotu ;
- 43 % étaient en situation d'errance et sans domicile fixe au moment de leur entrée dans Lotu ;
- 58 % ont un niveau VI (aucun diplôme) ; 28 % ont un niveau V *bis* (brevet) ; 11 % ont un niveau V (BEP/CAP) ; 3 % ont un niveau IV (bac) ;
- 300 mises en relation avec une soixantaine d'entreprises : 130 contrats de travail de toute nature signés.

Après Lotu en 2011 :

- 53 % des jeunes suivis dans Lotu avaient un emploi ;
- 8 % sont incarcérés à nouveau.

La campagne d'expérimentation sociale s'est présentée comme une véritable opportunité pour pouvoir, dans un temps dédié, disposer de moyens humains et financiers permettant d'explorer et de tester de nouvelles façons de pratiquer l'accompagnement social des plus démunis. Ainsi, la recherche-action prescrite dans le cadre de cette campagne d'expérimentation sociale a été un outil essentiel au service de cette initiative collective, elle en a été un des atouts majeurs. Le chercheur, en s'immergeant régulièrement sur le terrain des pratiques, au plus près de la variété des acteurs, s'est efforcé d'accompagner l'analyse et la formalisation de leurs actions respectives, mais également de stimuler les processus d'élaboration de cette démarche collective. La confrontation des analyses ainsi que la mutualisation des retours sur les pratiques ont été des ingrédients essentiels pour instantanément enrichir et ajuster l'action sociale. Impliqués et associés aux analyses et aux réflexions en cours, les acteurs de l'initiative Lotu ont pu, grâce au cadre souple qu'offrait l'expérimentation sociale, éprouver, développer, sans être contraints de clore le débat, de nouvelles pratiques et de nouveaux modes d'action.

Des constats fédérateurs

Des constats communs ont dans un premier temps animé leur démarche : tous ont souligné les failles, voir l'inadéquation des dispositifs « classiques » pour la prise en charge et le suivi des personnes sous main de justice. En effet, sans les aborder de manière exhaustive, les statuts particuliers de « placé sous main de justice », « incarcéré » ou « sous mandat judiciaire », induisent, dans les faits, non seulement l'existence de difficultés que rencontrent ordinairement les accidentés de la vie, mais ils engendrent également une somme d'objectifs et de contraintes parfois antinomiques ou contradictoires, qui sont à prendre en compte. Dans ce contexte, cadré et rythmé par les lois et les règles, l'action visant l'insertion se complexifie, puisqu'elle doit tenter de rendre conciliables l'exécution d'une peine et une trajectoire compatible et favorable à un processus d'insertion.

Or l'ensemble des acteurs mobilisés autour de l'initiative Lotu a dressé le même bilan : les dispositifs ordinaires peinent régulièrement à répondre à ces objectifs. Les actions en faveur de l'insertion telles qu'elles se pratiquent dans les différentes institutions, qu'elles soient en faveur du logement, de la formation ou encore de l'emploi, sont engagées selon des modalités ou des procédures peu adaptées au profil spécifique de ces publics. En effet, ces derniers cumulent le plus souvent des difficultés judiciaires et sociales : l'absence de ressources, l'absence de logement et d'emploi, auxquelles s'ajoute une très grande fragilité des liens qui les unissent à leur famille et à la société, sont le lot de la majorité d'entre eux. C'est pourquoi avec leurs lourdeurs et leurs standards, les dispositifs classiques de prise en charge apparaissent trop figés et dans bien des cas inefficients et ou inadaptés pour répondre à ces situations d'extrême précarité. Ceux-ci ont en effet le défaut majeur de procéder par catégories, ce qui tend à uniformiser les prises en charge et conduit à ne pas prendre en compte la singularité et la complexité des situations.

Ainsi, une personne sous main de justice, suivie et contrôlée par un conseiller pénitentiaire d'insertion et de probation dans le cadre de sa mesure, peut avoir à se référer pour son projet d'insertion à des interlocuteurs de la formation, de l'emploi, du social sans que ceux-ci n'aient de contact entre eux. Cette juxtaposition d'actions réduit considérablement non seulement la cohérence et la pertinence de l'accompagnement, mais également son efficacité et sa portée. Elle est d'ailleurs souvent fatale au projet d'insertion lui-même. Il est ainsi fréquent que le projet d'emploi de

personnes sortant de prison échoue, faute d'avoir pu régler simultanément ses problèmes d'hébergement et de mobilité.

Lotu : de l'absolue nécessité du lien

Devant ces constats et face à l'échec régulier de leurs actions, isolés et renvoyés d'une certaine manière à leur impuissance dans l'exécution de leurs missions les acteurs de l'initiative Lotu ont fait du *lien* la matrice indispensable à leurs actions. Au-delà de la métaphore ancrée par le patronyme Lotu, qui signifie « lien » en basque, leurs expériences respectives ainsi que leurs connaissances des réalités du public sous main de justice les ont conduits à considérer le travail avec d'autres et ensemble au service d'objectifs communs, comme un élément indispensable à l'optimisation de l'accompagnement vers l'insertion.

Si les problématiques d'insertion ont été longtemps le domaine « bien gardé » de quelques spécialistes, les acteurs de l'initiative Lotu ont fait le pari que la pluralité des cultures et des compétences professionnelles était au contraire un atout, et qu'il convenait de les impliquer et de stimuler leur participation active.

Ils ont pour cela tissé des liens avec les acteurs économiques comme avec les acteurs sociaux et se sont ouverts à des partenaires inhabituels porteurs de compétences nouvelles et parfois inattendues. Les entreprises, quelquefois considérées comme incarnant des valeurs trop éloignées du travail social, ont été des acteurs partenaires majeurs, pleinement associés au projet Lotu. Au-delà des potentiels d'emplois qu'elles pouvaient représenter, leur implication avec leurs logiques, avec leurs codes, leurs exigences, leurs contraintes, leurs savoir-être et savoir-faire spécifiques s'est avérée source d'enrichissement et d'évolution pour les démarches d'accompagnement et les parcours d'insertion.

L'étude des trajectoires des jeunes a montré combien le recrutement par une entreprise d'un jeune sous main de justice en tant que salarié « ordinaire » avec un contrat de droit commun était un véritable catalyseur pour son parcours d'insertion :

« Quand il arrive, le jeune signe un contrat de travail, il est considéré comme un salarié. Si on veut réussir, il faut que les salariés soient traités comme des gens "normaux", sans forcément leur remettre à la figure à chaque fois les difficultés qu'ils ont ou qu'ils ont eues. On les recrute d'abord pour leurs compétences. » (Entretien avec un chef d'entreprise du bâtiment.)

Ainsi, après un long parcours d'accompagnement, un jeune placé sous surveillance électronique (PSE) est recruté comme agent d'élevage porcin en Pays basque intérieur. Ses compétences, nouvellement acquises par une formation, lui permettent d'être régulièrement seul pour gérer ses « quatre cents cochons ». Il apprécie cette autonomie et la confiance qui lui est faite :

« Moi, j'arrive, le patron m'a écrit ce qu'il faut faire... Au boulot je suis mon propre chef, je prends mes décisions, pour mes cochons. [...] ils savent que je suis sous PSE, parce que j'ai fait des conneries, mais c'était des conneries d'avant... » (Entretien avec O., suivi au total par Lotu pendant près de trois ans.)

De nombreux jeunes suivis dans le cadre de Lotu ont exprimé combien il était important pour eux d'être considérés comme « les autres ». Le fait d'être perçu, non comme un cas dont on peut décliner l'éventail de difficultés, mais bien comme un acteur à part entière capable de prendre sa part dans la participation à la société est une source essentielle de valorisation leur permettant peu à peu de s'approprier une image positive d'eux-mêmes et de l'investir pour construire leur avenir. C'est pourquoi le fait de devenir le salarié lambda d'une entreprise ordinaire, non spécialisée dans le « recyclage » des délinquants, a eu pour ces jeunes tout autant d'importance dans le processus d'insertion que l'emploi lui-même.

Cette perspective est une dimension essentielle de l'initiative Lotu, pour qui les actions en faveur de l'insertion doivent non seulement se soucier d'associer ou d'impliquer une palette élargie de compétences et d'acteurs, mais également faire en sorte que leurs enjeux concernent la société dans son ensemble et fassent évoluer du même coup les représentations sociales.

L'action en partenariat : un moyen au service d'objectifs communs

Pour appuyer leur démarche, les acteurs de Lotu ont mis en place des outils leur permettant de penser et d'articuler leurs actions, parmi lesquels une commission de régulation. Réunie mensuellement, celle-ci avait pour vocation d'assurer collégalement le suivi de chaque jeune, de veiller à garantir la cohérence générale de son accompagnement, d'analyser les stratégies possibles de mise en œuvre de son projet, d'orienter et d'ajuster les modalités d'accompagnement. Composée d'acteurs dont les missions, les logiques et les cultures professionnelles étaient très hétérogènes et s'avéraient parfois

opposées, il s'agissait dans cette commission de tirer parti des spécificités du rôle de chacun, de multiplier les regards et les points de vue, de les confronter pour répondre en synergie à un même problème.

Pendant ces deux années, cette commission a examiné et suivi plus d'une centaine de situations et s'est chaque fois attachée à élaborer une démarche collective capable de prendre en compte la singularité des parcours comme les trajectoires parfois imprévisibles des publics sous main de justice, qu'elle n'a cessé de placer au centre de cette dynamique :

« Grâce à Lotu, on a découvert, nous entrepise, [...] les problématiques d'un public. [...] nous avons découvert les personnes et les institutions qui s'occupaient et suivaient ces jeunes. Grâce à ça, nous avons pu prendre en compte leurs problèmes : pourquoi est-ce que le matin ils n'étaient pas au travail ? Parce qu'ils ne savaient pas où dormir. Pourquoi il y avait ces absences répétées ? Parce qu'ils étaient convoqués par la justice. [...] Par nos échanges, notre travail commun, par une synergie de moyens, nous pouvons actuellement mettre en place un programme beaucoup plus adapté pour les accompagner [...]. » (Entretien avec un responsable dans le secteur de l'intérim.)

En étant abordé et analysé collégalement, l'ensemble des problèmes rencontrés par chaque jeune a trouvé par cette variété de regards et de compétences davantage de solutions :

« L'intérêt est énorme, [...] on peut se poser les vraies questions et faire avancer la situation de chaque jeune, de manière beaucoup plus opérante que traditionnellement, [...] j'ai une analyse beaucoup plus fine de chaque situation, c'est extrêmement intéressant de pouvoir combiner les regards, les points de vue, les solutions. » (Entretien avec un acteur des services pénitentiaires d'insertion et de probation.)

Concilier l'exécution d'une peine et un parcours vers l'insertion

Ainsi, la diversité des compétences et des réseaux d'expertise représentés dans cette commission a permis de mobiliser plus efficacement l'ensemble des ressources du territoire en matière de logement et d'emploi au service des différents projets. Elle a permis également de lever plus facilement les freins ou les obstacles aux projets d'insertion. En agissant simultanément sur les différents éléments de la vie sociale et en proposant un accompagnement global, réactif et cohérent, les jeunes sous main de justice parviennent davantage à s'approprier leur parcours et à construire

de façon positive et responsable leur avenir. De plus, et c'est là un point particulièrement important, cette réactivité et cette cohérence de l'action partenariale sont de vrais atouts pour placer les personnes sous main de justice dans des conditions optimales pour exécuter leur peine et l'assumer. En effet, en ayant pu amorcer ou résoudre une chaîne de questions et lever simultanément un certain nombre d'obstacles, cette démarche partenariale a permis, dans bien des cas, aux bénéficiaires de Lotu, de (re) donner du sens à leur peine et du même coup de s'approprier et de respecter plus sereinement leurs obligations judiciaires.

De même, la singularité de la démarche initiée dans Lotu, sa capacité à articuler différentes compétences au service d'un même projet, à créer des liens réels entre les acteurs de la justice et ceux du secteur économique ou social, a constitué pour les autorités judiciaires autant d'arguments solides et favorables à l'octroi d'aménagements de peine. La garantie de l'accompagnement partenarial de chaque jeune, l'assurance de pouvoir compter sur l'effectivité des relais entre les différents partenaires de Lotu ont été des éléments essentiels à l'adhésion et au soutien des magistrats dans cette démarche :

« Je sais dans quoi on va engager le jeune condamné et le soutien dont il peut bénéficier. [...] Dans ce cadre-là, j'ai des garanties : je connais les intervenants, je connais leurs pratiques et pour moi c'est une garantie de sérieux. Ce qui m'intéresse particulièrement dans Lotu, c'est qu'il vient pallier également des problèmes de logement, d'emploi, ce qui me permet d'envisager plus sereinement un aménagement de peine pour des jeunes qui n'y auraient pas eu accès sans cet accompagnement. » (Entretien avec un juge de l'application des peines.)

C'est pour des raisons similaires que les entreprises se sont montrées réceptives et ont adhéré à cette dynamique partenariale. En effet, c'est essentiellement parce que l'engagement de chaque partenaire a été garanti par un contrat clair, qui était de respecter les prérogatives de chacun et de ne pas transformer, par exemple, les employeurs en travailleurs sociaux ou de feindre d'ignorer leurs contraintes, que les actions mises en œuvre dans Lotu ont eu une réelle portée à la fois sur les bénéficiaires et sur les praticiens des différentes institutions.

L'accompagnement partenarial des jeunes suivis dans Lotu a non seulement été, dans la majeure partie des situations, très dense, mais a également nécessité du temps et s'est étendu pour la plupart des cas au moins sur deux années :

« Ce n'est pas parce que tu as suivi un programme pendant six mois ou un an que tes difficultés s'arrêtent. Je crois qu'il faut du temps, il leur faut parfois des mois et souvent de très longs mois avant de pouvoir envisager l'accès à l'emploi... On construit pour certains, pour les stabiliser d'abord dans un logement, on les accompagne dans des démarches diverses, que ce soit les dossiers ASSEDIC, que ce soit pour des formations, des questions de santé, des stages de formation... » (Entretien avec un acteur de mission locale.)

Les actions partenariales, engagées souvent dès l'incarcération, ont révélé l'importance cruciale de ne pas fonder leur durée comme leur évaluation sur les critères usuels ou standards de réussite ou d'échec, mais de s'attacher davantage à les circonscrire au regard de l'évolution d'une trajectoire, d'un chemin parcouru, en acceptant de prendre en compte les discontinuités comme les ruptures.

L'étude des trajectoires des jeunes a fait apparaître des parcours souvent discontinus et chaotiques, des allers-retours en prison ou l'abandon temporaire de leurs engagements. Ces constats ont rappelé aux acteurs de l'accompagnement vers l'insertion l'importance de se méfier d'une vision spectaculaire d'une « réinsertion réussie » : avoir un emploi, ou respecter une mesure judiciaire, pour plutôt s'attacher à prendre en compte des indices subtils de cheminement individuel. Ainsi, il s'est agi, lors des commissions de régulation en particulier, de s'éloigner des schémas stéréotypés des notions de réussite ou d'échec, d'être davantage attentifs et réceptifs à l'indicible, l'inchiffrable, l'aléatoire, auxquels l'individu est sujet, pour tenter de « faire avec » les incertitudes que les parcours vers l'insertion supposent.

Perspectives

Il pourrait être tentant de réduire la portée d'une telle expérimentation à quelques données chiffrées ou à l'affichage de parcours « réussis » de jeunes sortant de prison. Il serait sans doute commode de lister un ensemble de « bonnes pratiques » qu'il conviendrait, telle une solution miracle, de transférer ou de reconduire. Il serait également « politiquement correct » d'occulter les combats qui ont été nécessaires pour tenter de convaincre les institutions de mettre en œuvre, puis de pérenniser une telle démarche. Or bien qu'achevée depuis 2010, l'initiative Lotu ne cesse de nous instruire et ouvre de véritables perspectives.

Il est en effet indiscutable que cette expérimentation a fait la preuve qu'il est possible par l'intelligence collective de penser et d'agir sur l'exclusion au-delà des querelles de chapelles et de ministères, au-delà des logiques programmatiques si souvent en échec. En parvenant à se débarrasser des verrous tactiques et stratégiques liés aux appartenances institutionnelles, les acteurs de Lotu ont élaboré une démarche pleinement dédiée à des objectifs mutualisés et concertés. Par cette dynamique, ils se sont dégagés des rivalités et des enjeux qui opacifient les liens entre les institutions et qui, par ricochet, obscurcissent considérablement la qualité de la prise en charge des plus démunis.

À ce titre, de nombreux acteurs le soulignent encore aujourd'hui, cette expérimentation a considérablement enrichi leurs pratiques professionnelles. Si, par ailleurs, la trajectoire des jeunes suivis apparaît à certains égards plus incertaine (et en tout cas rarement linéaire), l'analyse de leurs parcours tend à montrer qu'en rompant avec les dispositifs guichets et la stratification des prestations, la démarche d'accompagnement initiée dans Lotu a une réelle pertinence et mériterait d'être poursuivie et soutenue.

L'expérimentation Lotu invite en particulier les politiques publiques à repenser les modes de gouvernance, à questionner leurs capacités à créer du lien et à articuler leurs actions pour ainsi leur (re) donner du sens. D'ailleurs, les travaux récents sur l'action sociale comme ceux sur la prévention de la récidive formalisent des préconisations convergentes : « Les stratégies et les interventions en prévention les plus efficaces et innovantes sont celles qui reposent sur le partenariat et qui favorisent l'institutionnalisation d'une coopération entre les services de l'État, collectivités territoriales, associations, structures spécialisées et société civile » (Ruetsch, 2010). L'articulation des politiques publiques, le souci de leur cohérence doivent être des préoccupations constantes pour donner une réelle vitalité à la variété des missions et des compétences.

L'expérimentation fait cependant apparaître que l'évolution des politiques publiques comme celle des pratiques professionnelles ne peuvent faire l'économie d'une réflexion sur la formation de l'ensemble de leurs acteurs. En effet, si le « travail ensemble » est posé comme un élément pertinent d'optimisation des actions en faveur de l'insertion, l'acquisition de compétences par la formation apparaît comme un levier indispensable à l'activation de telles démarches partenariales (Châles-Courtine, 2012a). L'injonction au partenariat, si régulièrement invoquée par l'ensemble des politiques publiques, ne peut suffire à garantir sa qualité et sa pertinence.

Comment par exemple travailler avec des partenaires sur un territoire, si on ne connaît pas précisément leurs missions ou leur localisation ? Ainsi, il ne suffit pas d'inciter les acteurs des différentes politiques publiques à construire des normes communes pour que les institutions et les acteurs pluriels réussissent à travailler ensemble. La formation des différents agents devrait ainsi prendre à son compte de telles ambitions, tant elle peut être un levier pertinent et puissant de transformation, non seulement des pratiques, mais également des représentations sociales. Mais pour cela, les programmes de formation devraient pouvoir être pensés et nourris par les différents travaux de recherche. À cet égard, en s'adossant aux démarches de recherche et d'évaluation, l'expérimentation sociale offre l'opportunité de mettre au jour non seulement des initiatives et des pratiques singulières, des analyses de savoir-faire et de savoir-être, mais elle donne également des moyens pertinents de capitaliser l'expérience, de transférer les savoirs sur, par et pour la pratique.

Aussi, pour que ces expérimentations ne soient pas réduites à de « simples coups d'épée dans l'eau », il nous paraît essentiel de veiller à ce que l'ensemble de ces savoirs puisse être considéré et approprié tant sur le terrain des pratiques qu'au niveau des instances politiques, qu'ils contribuent, par un dialogue constant, à tisser les liens entre tous les acteurs de l'action publique. Ces liens sont indispensables à une mise en œuvre pertinente des politiques publiques, ils sont une des conditions essentielles à l'innovation sociale. De ces liens possibles nous sommes convaincus, à ces liens du possible nous sommes tenus.

BIBLIOGRAPHIE

- Angotti M., David-Alberola E., Loones A., « Entreprises ordinaires, entreprises solidaires ? L'implication des entreprises dans l'insertion des publics éloignés de l'emploi », *Cahier de recherche*, n° 234, 2007.
- Autès M., *Les paradoxes du travail social*, Dunod, Paris, 2004 (2^e édition).
- Ballain R., Glasman D., Raymond R. (dir.), *Entre protection et compassion. Des politiques publiques travaillées par la question sociale (1980-2005)*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 2005.
- Castel R., *La montée des incertitudes. Travail, protection, statut des individus*, Le Seuil, Paris, 2009.
- Châles-Courtine S., « L'initiative Lotu. Une démarche partenariale au service de l'insertion des personnes placées sous main de justice ? », *Dossiers thématiques du CIRAP*, n° 7, 2010a.
- Châles-Courtine S., « L'initiative Lotu. Un partenariat inédit au service de l'insertion des personnes placées sous main de justice ? Études de trajectoires », rapport de recherche HCSEA, 2010b.
- Châles-Courtine S., « Compétences Partenariats Réseaux, retour sur la mise en œuvre d'un module européen de formation à destination des acteurs sociaux. Quels enseignements pour l'action sociale et la formation des travailleurs sociaux ? », communication à la biennale de l'UNAFORIS « Travail social sans frontières : innovation et adaptation », Paris, 2012a.
- Châles-Courtine S., « Insertion et exécution des peines : mise en perspective », in Mbanzoulou P., Herzog-Evans M., Courtine S. (dir.), *Insertion et désistance des personnes sous main de justice. Savoirs et pratiques*, L'Harmattan, Paris, 2012b.
- Dumont C., « 25 ans de politiques d'insertion des jeunes : quel bilan ? », *Avis et rapports du CESE*, avril 2008.
- Kensey A., Tournier P. V., « Sortants de prisons : variabilité des risques de retour », *Cahiers de démographie pénitentiaire*, n° 17, 2005.
- Labbé P., *Les bricoleurs de l'indicible*, Apogée, Rennes, 2003.
- Le Bissonnais A., *Les missions du possible. Avec et pour les jeunes en parcours d'insertion*, Apogée, Rennes, 2009.
- Lefebvre A., Méda D., *Faut-il brûler le modèle social français ?*, Le Seuil, Paris, 2006.
- Perrier Y., *La probation de 1885 à 2005, sanctions et mesures dans la communauté*, Dalloz, Paris, 2012.
- Ruetsch J.-Y., « Prévenir la délinquance des jeunes : un enjeu pour demain », rapport Mission justice, janvier 2010.
- Schwartz B., Labbé P., ANDML, *Rapport sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. 1981 : naissance de l'insertion*, Apogée, Rennes, 2007.

Réduire l'échec en licence en améliorant la qualité des emplois étudiants

Jekatérina Dmitrijeva,

*maître de conférences à l'université Paris-Est Marne-la-Vallée,
membre du laboratoire ERUDITE et de la Fédération TEPP-
CNRS*

Loïc du Parquet,

*maître de conférences à l'université du Maine,
membre du laboratoire GAINS et de la Fédération TEPP-CNRS.*

Yannick L'Horty,

*professeur d'économie à l'université Paris-Est Marne-la-Vallée,
membre du laboratoire ERUDITE et de la Fédération TEPP-
CNRS*

Pascale Petit,

*maître de conférences à l'université Paris-Est Marne-la-Vallée,
membre du laboratoire ERUDITE et de la Fédération TEPP-
CNRS*

Introduction

Les étudiants exercent fréquemment une activité salariée à temps partiel en marge de leurs études, qu'elle soit ponctuelle ou régulière : travail en semaine ou le week-end, le soir ou en journée, pendant les périodes de vacances ou non, et selon des durées hebdomadaires variées. On sait que ce type d'activité, au-delà d'une certaine intensité, peut avoir des effets négatifs sur les chances de réussite à l'Université. Les étudiants les moins favorisés, qui ne peuvent être soutenus par leurs parents, qui n'ont pas ou peu accès au crédit pour financer leurs études, sont potentiellement les plus concernés par ces effets négatifs du travail salarié. Les travaux empiriques situent le seuil à partir duquel un travail salarié diminue les chances de réussite à l'Université autour d'une quinzaine d'heures de travail hebdomadaire (De Simone, 2006; Montmarquette *et al.*, 2007; Beffy *et al.*, 2009). Certes, l'effet du travail étudiant sur la réussite à l'Université dépend aussi du type d'activité salariée, des horaires de travail, des possibilités de conciliation entre les contraintes de cette activité et celles des études à l'Université. Mais les travaux existants ne sont guère précis sur tous ces aspects. Si l'on souhaite lutter contre l'échec à l'Université, faut-il nécessairement décourager le travail salarié des étudiants ? À quelles conditions un emploi salarié est-il compatible avec la réussite à l'Université ? Qu'est-ce qu'un emploi de qualité pour un étudiant dans une perspective de réussite universitaire ?

Pour répondre à ces questions, nous avons mis en œuvre dans une université un dispositif expérimental facilitant l'accès des étudiants de licence à des emplois salariés, qui consiste en une plate-forme de mise à disposition d'offres d'emploi pour des missions à temps partiel avec des horaires et des contenus variés. Ce projet a été initié et conçu par l'équipe d'évaluation qui l'a proposé à l'université du Maine pour l'expérimenter. Durant les deux années d'expérimentation, des relations partenariales régulières et intenses ont été maintenues entre les expérimentateurs et l'équipe d'évaluation. Toutes les parties prenantes sont membres de la fédération de recherche TEPP (travail, emploi et politiques publiques) du CNRS, ce qui a joué un rôle facilitateur. L'expérimentation Améliorer la qualité des emplois exercés par les étudiants (AQ3E) a été déployée à l'université du Maine entre septembre 2010 et juin 2012 et a concerné près de 500 étudiants. L'idée est d'évaluer si le fait de diversifier les possibilités d'emploi des étudiants, grâce à une meilleure conciliation des contraintes d'une poursuite d'études et de celles d'un travail salarié, permet d'atténuer les effets négatifs que le travail salarié peut avoir sur leurs chances de réussite à l'Université.

Le protocole de l'évaluation

L'expérimentation⁴ a consisté à étendre les compétences du bureau d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) de l'université du Maine dans le domaine de la recherche d'emplois salariés compatibles avec la poursuite d'études, alors que cette compétence n'entre pas dans ses prérogatives habituelles. Concrètement, un prospecteur est recruté pour contacter les entreprises locales. Il s'agit pour cet agent de présenter l'offre de formation de l'université aux entreprises et de collecter activement leurs offres d'emploi à temps partiel entrant dans le champ de compétences des étudiants. Puis, la plate-forme établit l'adéquation entre les profils des étudiants et les attentes des entreprises. Peu de temps après son entrée dans le dispositif, l'étudiant reçoit une offre d'emploi qui correspond à ses compétences et qui est compatible avec l'emploi du temps de sa formation. Il est libre de postuler auprès de l'entreprise. Si cette offre ne lui convient pas ou si l'entreprise ne retient pas sa candidature, il se voit proposer une nouvelle offre et l'entreprise d'autres candidats de l'expérimentation. Les étudiants peuvent en parallèle rechercher un emploi par des canaux habituels (petites annonces, Pôle emploi, agences de travail intérimaire...); il en est de même pour les entreprises qui peuvent confier des offres d'emploi au dispositif AQ3E tout en les diffusant en parallèle. Les étudiants du groupe test ont accès, comme ceux du groupe témoin, aux services habituels du BAIP : atelier de rédaction de CV, aide à la préparation d'entretien avec des conseillers de la maison de l'emploi.

L'évaluation du dispositif a été réalisée sur la base d'un protocole avec assignation aléatoire et consentement éclairé des étudiants. Parmi les étudiants volontaires pour participer au dispositif, on sélectionne par tirage au sort un groupe test qui a accès à un ensemble d'offres d'emploi collectées dans le cadre de l'expérimentation et un groupe témoin qui n'y a pas accès. Chaque étudiant s'inscrivant à l'expérimentation a une chance sur deux d'être affecté au groupe test. Le principe de l'évaluation est alors de comparer la réussite aux examens de licence entre les deux groupes (L'Horty, Petit, 2010). Pour identifier l'effet de l'expérimentation, on prend en compte le fait que les étudiants qui ont accès aux offres d'emploi dans le cadre du dispositif AQ3E ne trouvent pas toujours un emploi (voir encadré 1).

4. L'expérimentation est présentée plus en détail dans notre rapport de recherche (Dmitrijeva *et al.*, 2013).

ENCADRÉ 1. IDENTIFIER L'EFFET DU DISPOSITIF À L'AIDE DE LA MÉTHODE DES VARIABLES INSTRUMENTALES

Dans le cadre de l'expérimentation AQ3E, les étudiants du groupe test accèdent à une plateforme de mise à disposition d'offres d'emploi. Par ce biais, l'accès à l'emploi est facilité et l'espace des choix possibles est élargi. Pour autant, cela ne garantit pas l'accès automatique à l'emploi. Il y a donc des étudiants du groupe test qui ne trouvent finalement pas d'emploi soit parce qu'ils n'ont pas ou peu utilisé les services de la plateforme, soit parce que les employeurs potentiels n'ont pas retenu leur candidature. Le simple fait d'appartenir au groupe test ne garantit donc pas qu'un individu bénéficie du programme comme prévu. Si la participation effective des étudiants dépend de leurs caractéristiques (éventuellement corrélées avec la variable de résultat), une simple comparaison des résultats moyens ne permet pas de s'affranchir de tout biais de sélection, et elle ne permet donc pas d'identifier l'effet causal du traitement. Une comparaison de moyennes exprime *l'intention de traiter* ou encore l'effet d'appartenir au groupe test. L'*effet causal du traitement*, c'est-à-dire l'impact du dispositif lui-même, peut néanmoins être mesuré localement en faisant intervenir l'information sur l'affectation initiale et celle sur la participation effective au dispositif des individus tests et témoins (réception du traitement). Guido Imbens et Joshua Angrist (1994) montrent qu'il est envisageable de rétablir les conditions d'identification en ayant recours à la méthode des variables instrumentales où l'affectation initiale au traitement est utilisée comme un instrument pour le recours effectif au dispositif. Nous avons retenu cette approche afin de mesurer l'effet du dispositif sur la réussite des étudiants.

Le travail empirique comprend deux étapes. Afin de distinguer les leviers d'action du dispositif, nous analysons d'abord l'effet estimé sur l'accès à l'emploi et le volume de travail, puis l'effet sur la réussite. Nous estimons les effets du dispositif AQ3E/emploi AQ3E – effet de l'intention de traiter et effet du traitement sur les traités – en utilisant l'identification décrite ci-dessus et en mobilisant les données issues de l'appariement des différentes sources et couvrant l'échantillon des participants à l'expérimentation.

Des offres d'emploi diversifiées

Le dispositif correspond à l'accès au réservoir d'offres d'emploi et à un accompagnement individualisé des étudiants dans leur recherche d'emploi salarié. Il est donc important de décrire le contenu des offres d'emploi qui ont été collectées auprès des entreprises et proposées aux étudiants dans le cadre de l'expérimentation.

Par bien des aspects, ces offres paraissent éloignées de la norme d'emploi de qualité qui fait parfois référence sur le marché du travail : le salaire moyen horaire brut est à peine supérieur au SMIC ; les contrats offerts sont très majoritairement à durée déterminée (pour plus de 70 % des offres) ; la durée du travail est de moins de 12 heures hebdomadaires, pour 61,7 % des missions proposées, et ne dépasse 22 heures hebdomadaires que pour 13,2 % des offres ; les missions sont ponctuelles (pour 62 % des offres) ; elles s'inscrivent fréquemment sur des horaires atypiques (durant les week-ends, en matinée ou le soir, durant des périodes de congé).

Pour autant, ces caractéristiques sont un peu différentes de celles des emplois pourvus par les étudiants en dehors de l'expérimentation. Les données que nous avons collectées sur ces emplois extérieurs indiquent qu'ils correspondent à des rémunérations horaires un peu plus faibles, pour des durées hebdomadaires un peu plus longues, si bien que les revenus qu'ils procurent sont dans l'ensemble plus élevés. Les étudiants ayant occupé un emploi en dehors du dispositif AQ3E ont signé moins fréquemment un contrat de travail et les missions qu'ils effectuent sont plus souvent incompatibles avec l'emploi du temps universitaire. Par exemple, après la deuxième année de l'expérimentation (2011-2012), 14 % des étudiants employés dans des emplois extérieurs reconnaissent que la conciliation entre travail et études était difficile, voire impossible. C'est le cas de seulement 3 % des jeunes ayant occupé les emplois AQ3E.

Selon nous, la réelle différence apportée par le dispositif consiste à élargir l'espace de choix des étudiants. Si l'on examine en détail le contenu des quelque 300 libellés d'offres d'emploi collectées dans le cadre de l'expérimentation (correspondant à environ 2 000 missions, compte tenu des offres multiples), la diversité apparaît nettement du point de vue de la durée du travail hebdomadaire, du caractère ponctuel ou régulier de la mission, ou de la nature du contrat. Par exemple, parmi des étudiants qui ont travaillé en 2011-2012 dans le cadre de l'expérimentation, 40 % ont

obtenu un contrat à durée déterminée (CDD) ponctuel et 57 % un CDD régulier ou un CDI. La répartition est très différente pour les individus ayant trouvé un emploi en dehors de l'expérimentation, qui ont obtenu dans 15 % des cas un CDD ponctuel et dans 79 % des cas un CDD régulier ou un CDI. La variété apparaît également dans le contenu des missions, la nature de l'offreur et le secteur d'activité. Par exemple, certaines missions consistent à jouer un rôle d'agent d'accueil et d'accompagnement du public lors d'une opération de communication ou d'un événement ponctuel (compétitions des 24 heures du Mans, journées portes ouvertes de l'université, remplacement en agence bancaire, dans un musée, une maison de retraite, pendant les périodes de congés ou le week-end). D'autres missions sont des emplois de restauration ou de vente, hôte ou agent de caisse, dans des enseignes traditionnelles ou des boutiques, dans le cadre d'un événement (24 Heures du Mans, salons...). D'autres encore correspondent à un travail de secrétariat, d'enquêteur, d'inventoriste ou encore d'opérateur au sein d'une plate-forme de téléphonie, de préparateur de commandes ou d'animateur auprès de jeunes.

Données et indicateurs

Plusieurs sources de données ont été utilisées : (i) les résultats officiels aux examens issus des sources administratives APOGEE⁵, (ii) des données autoconstruites lors de l'expérimentation (*via* l'outil informatique conçu et déployé à cette fin), (iii) une enquête de suivi (téléphonique et dans certains cas en face-à-face) réalisée auprès des étudiants (tests et témoins) à la fin de chaque année d'expérimentation.

La réussite au sens large est mesurée à l'aide de trois indicateurs, issus des données administratives APOGEE de l'université du Maine. Le premier rend compte du décrochage : c'est une variable binaire qui vaut un si les notes sont renseignées aux deux semestres de l'année courante et zéro sinon. Le deuxième indicateur est également binaire et renseigne la réussite de l'étudiant : il vaut un si la note moyenne annuelle (calculée à partir des notes semestrielles) est supérieure ou égale à 10. Cette

5. APOGEE (Application pour l'organisation et la gestion des enseignements et des étudiants) est le nom du système d'information des universités qui permet la saisie des notes de chaque étudiant, de l'élaboration des procès-verbaux des examens à chaque fin de semestre jusqu'à la délivrance des diplômes.

définition de la réussite est la même entre les différentes filières, mais nous utilisons aussi un indicateur d'admissibilité qui tient compte des règles spécifiques à chaque filière et des points supplémentaires donnés par les jurys d'admission, pour tester la robustesse des résultats obtenus. Le troisième indicateur est une variable continue qui correspond à la note moyenne calculée à partir des notes semestrielles, qui donne le résultat annuel de l'étudiant. Comme le précédent, il est défini pour l'ensemble des étudiants en attribuant une moyenne nulle aux défailants et non-présents aux examens. De ce point de vue, ces indicateurs combinent les informations sur la présence aux examens et sur la réussite.

L'indicateur d'affectation initiale, dans le groupe test ou dans le groupe témoin, est défini à partir des résultats du tirage au sort : il vaut un pour les individus qui se sont vu attribuer le statut de test. La réception du traitement est quant à elle définie comme le fait d'avoir occupé un emploi *via* la plateforme AQ3E. Cette variable est construite à partir des données de l'enquête de suivi réalisée en fin d'année universitaire auprès des participants (tests et témoins) et ayant pour but de connaître l'évolution de la situation des individus durant l'expérimentation : l'emploi effectivement occupé durant l'année universitaire (emploi *via* AQ3E ou emploi obtenu en dehors de l'expérimentation), type de contrat, volume horaire, répartition de l'activité sur l'année, salaire, compatibilité avec l'emploi du temps universitaire.

Par ailleurs, les données collectées à l'entrée et lors de l'expérimentation fournissent les informations sur les caractéristiques de la population exhaustive des participants (caractéristiques sociodémographiques, éléments de parcours scolaire et universitaire, compétences diverses, type d'emploi recherché, motifs de recherche) au moment de l'inscription à l'expérimentation AQ3E et avant le tirage au sort.

L'effet sur l'accès à l'emploi

L'évaluation des effets du dispositif est réalisée sur l'échantillon des inscrits à l'expérimentation en 2010-2012 (deux années d'expérimentation confondues) en utilisant pour les inscriptions répétées (42 individus) uniquement les informations relatives à la première inscription. L'échantillon comporte au total 476 observations. Les variables issues de l'enquête de suivi sont renseignées pour les 346 répondants à l'enquête. Afin de distinguer les

leviers d'action du dispositif, nous analysons d'abord l'effet estimé sur l'accès à l'emploi et le volume de travail, puis l'effet sur la réussite universitaire.

Les résultats de l'estimation (voir tableau 1) montrent que l'effet du dispositif AQ3E sur l'accès à l'emploi est positif. L'écart de probabilité de travailler durant l'année universitaire entre les groupes test et témoin est entre 11 et 12 points de pourcentage – colonnes (1) et (2). En ce qui concerne le type d'emploi occupé, les individus tests occupent plus fréquemment des postes caractérisés par un faible nombre d'heures de travail – colonnes (3) et (4).

Tableau 1. Effets sur l'accès à l'emploi

Modèle	(1)	(2)	(3)	(4)
Variable dépendante	Travail	Travail	Heures	Heures
Traitement	0,108**	0,124*	- 0,075*	- 0,083*
	(0,0551)	(0,0663)	(0,0450)	(0,0462)
<i>Variables de contrôle</i>	Non	Oui	Non	Oui
Observations	346	320	346	320

Note : données de l'enquête de suivi. Estimation d'une probabilité que l'individu soit en emploi durant l'année universitaire – modèles (1) et (2) – ou d'une probabilité de réaliser un nombre d'heures plus important – modèles (3) et (4). Modèle Probit – (1), (2) – ou Probit ordonné – (3), (4) –, le tableau rapporte directement les effets marginaux moyens. Écart types calculés *via* méthode delta entre parenthèses. Les astérisques précisent la significativité des résultats : * significatif à 10 %, ** significatif à 5 %, *** significatif à 1 %.

L'effet sur la réussite universitaire

S'agissant de la mesure de l'effet au dispositif, le tableau 2 présente les résultats des estimations pour l'ensemble de la population étudiée et pour les sous-échantillons d'hommes et de femmes. Les colonnes (1) à (3) rapportent, respectivement, les résultats moyens obtenus pour les étudiants du groupe test, ceux du groupe témoin et ceux ayant effectivement reçu le traitement (en occupant un emploi AQ3E). Les taux de réception du traitement parmi des individus du groupe test figurent en colonne (4). L'effet de l'accès au dispositif figure dans la colonne (5) et l'effet d'un emploi AQ3E estimé par la méthode des variables instrumentales est reporté dans la colonne (6).

Tableau 2. Effets sur la réussite à l'Université

	Obs.	Résultat test	Résultat témoin	Résultat si accès à l'emploi via AQ3E	Taux de réception	Différence test-témoin (EIT)	Variables instrum. (ETT)	P-value
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Y1 – Présence aux examens								
Ensemble	346	89,7	86,6	92,7	31,6	3,0	9,6	0,385
Hommes	158	89,2	86,7	91,3	27,7	2,5	9,0	0,651
Femmes	188	90,1	86,6	93,8	35,2	3,5	10,0	0,495
Y2 – Réussite, moyenne ≥ 10								
Ensemble	346	46,6	43,0	50,9	31,6	35,4	11,2	0,518
Hommes	158	36,1	38,7	21,7	27,7	- 2,5	- 9,1	0,768
Femmes	188	56,0	46,4	71,9	35,2	9,7	27,4	0,143
Y3 – Note moyenne								
Ensemble	346	9,1	9,1	9,7	31,6	0,0	0,1	0,961
Hommes	158	8,5	8,8	8,4	27,7	- 0,3	- 0,9	0,692
Femmes	188	9,7	9,3	10,6	35,2	0,0	0,9	0,594

Note : modèle à probabilité linéaire, écarts types robustes à l'hétéroscédasticité, en utilisant la méthode bootstrap avec 100 tirages.

EIT : effet de l'intention de traiter. ETT : effet du traitement sur les traités.

Les résultats de l'estimation suggèrent que l'effet du dispositif AQ3E est positif dans la plupart des cas, mais faible et non significatif statistiquement⁶. Une interprétation possible à ce constat est la suivante : les étudiants du groupe test ont davantage accès à l'emploi, ce qui ne devrait pas être favorable à leur réussite à l'Université ; pour autant, leur réussite n'est pas affectée par le travail salarié, ce qui renvoie à la spécificité des emplois AQ3E (caractérisés notamment par un plus faible nombre d'heures et une meilleure compatibilité avec l'emploi du temps universitaire). Dans certains cas, la réussite peut même être améliorée parce que l'expérimen-

6. L'effet minimal détectable (EMD), qui indique l'ampleur minimale que doit avoir l'effet du dispositif afin qu'il puisse être « détecté » par l'évaluateur, c'est-à-dire être considéré comme statistiquement significatif, a été calculé en tenant compte de la taille de l'échantillon et du taux de participation effectif (taux de réception du traitement). Dans la plupart des cas, il est supérieur à l'effet estimé du dispositif, ce qui suggère que dans un échantillon plus conséquent, un éventuel effet positif de l'accès à un emploi AQ3E sur la réussite à l'Université aurait pu être mis en évidence.

tation est l'occasion d'une première expérience sur le marché du travail, qu'elle favorise un contact avec un employeur et peut avoir un effet sur la motivation des étudiants et sur leur intention d'obtenir le diplôme. Ces résultats sont en cohérence avec ceux des estimations des déterminants de la réussite pour l'ensemble des étudiants présents sur le territoire expérimental (Dmitrijeva *et al.*, 2013) qui soulignent que l'effet négatif du cumul travail/emploi n'apparaît que pour un travail qui correspond à une charge horaire hebdomadaire élevée. Les étudiants qui occupent un emploi salarié représentant une charge horaire supérieure à un travail à mi-temps réussissent moins fréquemment à l'Université que ceux qui n'occupent pas d'emploi et que ceux qui occupent un emploi pour une durée hebdomadaire inférieure au mi-temps.

Conclusions

Les emplois salariés exercés par les étudiants en marge de leur formation universitaire induisent des effets négatifs sur les chances de réussite à l'Université et contribuent à l'échec en licence. L'idée de l'expérimentation Améliorer la qualité des emplois exercés par les étudiants (AQ3E), mise en œuvre à l'université du Maine entre septembre 2010 et juin 2012, était de mettre en place un dispositif de remédiation permettant d'élargir l'éventail des possibilités d'emploi pour les étudiants en leur permettant de mieux concilier les contraintes d'une poursuite d'études et celles d'un travail salarié. Ce dispositif, intégré au BAIP, consiste en une plate-forme de mise à disposition d'offres d'emploi à temps partiel, dont les horaires sont compatibles avec l'emploi du temps universitaire, en lien avec les compétences et la formation de l'étudiant.

L'évaluation a été réalisée sur la base d'un protocole avec assignation aléatoire des 468 étudiants de licence inscrits dans le dispositif. La cellule AQ3E installée au sein du BAIP a collecté et proposé aux étudiants du groupe test près de 300 offres d'emploi (correspondant à plus de 2 000 postes à pourvoir). Ces offres sont très variées à la fois selon le niveau de rémunération (le plus souvent proche du SMIC), la durée hebdomadaire du travail, la durée du contrat et le secteur d'activité (commerce, services à la personne, services aux entreprises, enseignement...).

L'expérimentation a effectivement facilité l'accès des étudiants à un emploi salarié. Ceux du groupe test ont plus souvent exercé une activité salariée, pour environ 65 % d'entre eux (contre 54 % dans le groupe témoin), et ont

signé plus fréquemment un contrat de travail. Ces emplois consistent dans des missions ponctuelles, contractualisées, avec une rémunération horaire un peu plus élevée, mais également une durée hebdomadaire plus courte, si bien que les revenus qu'ils procurent sont dans l'ensemble plus faibles.

Néanmoins, ce surcroît d'activité salariée n'a pas eu d'effet négatif sur la réussite des étudiants. Alors que de nombreuses études empiriques mettent en évidence un effet négatif du travail salarié sur la réussite à l'Université, nous ne détectons aucun effet de ce type dans l'expérimentation. Il est donc possible d'améliorer la qualité des emplois exercés par les étudiants pour atténuer très sensiblement les effets négatifs d'un emploi salarié sur la réussite à l'Université. Les emplois de qualité, au sens où ils annulent l'effet négatif du travail salarié sur la réussite universitaire, correspondent ici à des emplois atypiques et flexibles qui s'avèrent compatibles avec les contraintes de la vie universitaire. On peut ainsi remarquer qu'en devenant acteur de l'emploi salarié des étudiants, l'Université n'entre pas en concurrence avec d'autres acteurs de l'emploi et en particulier les missions locales. Le type de contrat recherché par une mission locale est un contrat stable à temps complet. Ce n'est pas celui qui correspond à un emploi de qualité pour un étudiant. C'est également l'une des conclusions de l'expérimentation mancelle qui s'est faite en partenariat avec les acteurs locaux de l'emploi, en particulier la mission locale. Plusieurs étudiants décrocheurs suivis dans le cadre de l'expérimentation ont notamment été repérés et orientés vers la mission locale du Mans.

Au total, l'innovation, qui consiste à étendre la sphère de compétences d'un bureau d'aide à l'insertion professionnelle pour y inclure le travail salarié des étudiants dans le cadre de leurs études, produit des effets positifs du point de vue de la lutte contre l'échec en licence. Cette expérimentation gagnerait à être généralisée à d'autres établissements d'enseignement supérieur qui sont concernés par la problématique du travail salarié des étudiants. Le surcoût pour l'Université correspond à un poste de travail à temps complet pour la personne qui prospecte auprès des entreprises du bassin d'emploi. Il est faible, relativement aux nombreuses retombées positives associées au fait de densifier les liens de l'Université avec le tissu local d'entreprises. Au-delà de l'accès des étudiants à une offre élargie d'emplois salariés compatibles avec les contraintes d'une poursuite d'études, ces retombées concernent plus généralement l'insertion professionnelle des étudiants, l'accès à des stages au niveau licence et master, et un surcroît de ressources financières pour l'Université en matière de collecte de taxe d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- Beffy M., Fougère D., Maurel A., « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires », *Économie et statistique*, n° 422, 2009, pp 31-50.
- DeSimone J., « Academic Performance and Part-Time Employment among High School Seniors », *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, n° 1, vol. VI, 2006, pp. 1-36.
- DeSimone J., « The Impact of Employment during School on College Student Academic Performance », *NBER Working Papers*, n° 14006, 2008.
- Dmitrijeva J., L'Horty Y., Du Parquet L., Petit P., « Comment améliorer la qualité des emplois salariés exercés par les étudiants ? Les enseignements d'une expérience contrôlée », rapport de recherche TEPP, n° 13-05, 2013.
- Imbens G. W., Angrist J. D., « Identification and Estimation of Local Average Treatment Effects », *Econometrica*, n° 2, vol. LXII, 1994, pp. 467-475.
- L'Horty Y., Petit P., « Évaluation aléatoire et expérimentations sociales », *Revue française d'économie*, n° 1, vol. XXVI, 2010, pp 13-48.
- Montmarquette C., Viennot-Briot N., Dagenais M., « Dropout, School Performance, and Working while in School », *The Review of Economics and Statistics*, n° 4, vol. LXXXIX, 2007, pp. 752-760.

Postface

À quoi servent les expérimentations sociales ?

Marc Gurgand,

École d'économie de Paris,

Président du conseil scientifique du FEJ de 2009 à 2013

« Ces gens-là, ils connaissent la réponse avant d'avoir posé la question, alors pourquoi auraient-ils besoin de nous, de gens comme nous ? », s'écrie Robert Solow¹ en évoquant l'arrivée de l'administration Reagan au début des années 1980. L'économiste américain est alors membre du conseil d'administration du *Manpower Demonstration Research Corporation* (MDRC), institut indépendant qui met en œuvre des expérimentations sociales dans le but d'en évaluer les effets, et il s'inquiète du refus de la nouvelle administration de s'interroger sérieusement sur les conséquences de la politique de *workfare* promue par le président. Cette situation historique illustre le difficile positionnement de l'expérimentation sociale dans le processus de décision politique : le décideur public peut facilement en ignorer les acquis ou les vertus, dans un débat public où les arguments empiriques ont souvent moins de succès que les discours abstraits.

Le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ), créé dans l'esprit d'insérer l'expérimentation sociale dans la décision publique, relève ce défi. Il est parti d'un agenda (le *Livre vert* de la commission de concertation sur la politique de jeunesse) dont il s'agissait d'éprouver les propositions en validant sur le terrain différentes orientations à donner aux politiques de

1. « These people, they know the answer before they asked the question, so what do they need us for, or people like us ? », cité par Judith Guéron *in* Guéron J., Rolston H., *Fighting for Reliable Evidence*, Russel Sage Foundation, 2013, p. 94.

jeunesse. Le présent volume vise à faire connaître les projets ainsi financés, à diffuser leurs résultats et à introduire un débat sur leurs implications pour les politiques publiques. Il marque le début d'un effort pour que les centaines d'expérimentations du FEJ constituent une ressource accessible et mobilisable, non seulement par les décideurs publics mais aussi par les différents acteurs des politiques de jeunesse. Que peut-on en espérer ?

Avant tout, cet effort est indispensable : il est la condition première pour que l'investissement dans la connaissance consenti par le FEJ acquière sa nature de « bien public ». Or, le lecteur se serait rapidement noyé sous la masse des rapports disponibles. La petite équipe du Fonds fait un travail remarquable pour identifier de façon synthétique les enseignements d'expérimentations nombreuses et disparates² ou, comme ici, pour présenter un ensemble de projets caractéristiques afin d'inviter à en découvrir d'autres. L'exercice est difficile car il faut savoir parfois être le porteur de mauvaises nouvelles et, à partir d'un portefeuille de projets relevant de compétences gouvernementales diverses, ne pas hésiter à traiter de tout.

À ces conditions, l'augmentation de connaissances sur les politiques publiques et sur les innovations sociales est manifeste, comme le démontre ce volume (en attendant la suite). De ce point de vue, l'expérimentation apporte deux choses essentielles : d'une part, la capacité à faire des comparaisons, entre des bénéficiaires et des non-bénéficiaires de nouveaux dispositifs, et à observer l'évolution des institutions lorsque ce nouveau dispositif est déployé ; d'autre part, l'émergence d'objets d'étude nombreux et variés, et déterminés par les interrogations du moment. Par exemple, le revenu contractualisé d'autonomie apporte une connaissance sur les effets du soutien financier aux jeunes qui était très difficile à construire dans un contexte institutionnel où les jeunes sont en général peu aidés !

En admettant qu'elle soit connue et comprise, que peut alors apporter cette connaissance au processus de décision ? Malheureusement, le schéma dans lequel une expérimentation ayant donné des résultats positifs permet de recommander une généralisation est l'exception plutôt que la règle. Le plus souvent, l'évaluation conduit à envisager différemment le dispositif testé et les moyens d'atteindre ses objectifs ; ou encore, à préciser les conditions sous lesquelles il devrait être mobilisé. Alors que la subvention du permis

2. Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, *Premiers enseignements des évaluations, synthèses thématiques 2013*, en ligne sur le site www.experimentation.jeunes.gouv.fr.

de conduire semblait une politique logique et naturelle à des donateurs privés comme à de nombreuses collectivités, l'expérimentation a souligné à quel point l'efficacité d'une telle intervention se trouvait limitée par la difficulté à obtenir le permis³. Lorsque cette difficulté est grande, les effets de la subvention sur l'obtention du permis sont limités (le coût par permis supplémentaire attribuable à l'intervention est alors extrêmement élevé) et ses effets éventuels sur l'insertion, indiscernables. En aucun cas, cette évaluation ne rend les mesures de soutien illégitimes sur le plan politique. Mais il devient clair que l'on devrait développer ce type d'intervention soit si l'on valorise *très fortement* l'obtention du permis par les jeunes en difficulté, indépendamment de ses effets sur l'insertion, soit si le permis a été préalablement rendu techniquement plus accessible.

L'expérimentation du revenu contractualisé d'autonomie est un autre exemple⁴. S'il fidélise les jeunes auprès de la mission locale et, pour ceux issus des familles les plus modestes, s'il se substitue faiblement à d'autres sources de revenus, le dispositif n'a pas d'effets sur l'insertion. À nouveau, si la politique est poursuivie telle quelle, il devient nécessaire d'en préciser mieux les objectifs : il est absolument urgent de transférer des ressources en direction des jeunes les plus en difficulté, mais, par ce seul geste, on ne favorisera vraisemblablement pas leur insertion. Il faudra, pour réaliser ce deuxième objectif, ajouter d'autres instruments, tel qu'un accompagnement très intensif ou un profil plus incitatif de la garantie de revenu (et à leur tour les évaluer – comme cela est fait en ce moment dans le cadre de la garantie jeunes).

Enfin, pour prendre un troisième exemple en dehors du FEJ, nous avons récemment montré, avec mes collègues, que les opérateurs privés de placement, lorsqu'ils sont chargés d'accompagner les demandeurs d'emploi, sont moins efficaces, et pour un coût sensiblement plus élevé, que le service public de l'emploi⁵. Pour autant, on peut avoir pour objectif *politique*

3. Voir, dans ce volume, Yannick L'Horty, « Les effets inattendus des aides au permis de conduire ».

4. Voir, dans ce volume, Romain Aeberhardt, Vera Chiodi, Bruno Crépon, Mathilde Gaini et Augustin Vicard, « Du revenu contractualisé d'autonomie à la garantie jeunes. Les enseignements d'une expérimentation ».

5. Behaghel L., Crépon B., Gurgand M., « Private and Public Provision of Counseling to Job-Seekers : Evidence from a Large Controlled Experiment », *American Economic Journal : Applied Economics*, à paraître.

d'externaliser ce service plutôt que de recruter des agents, mais, dans ce cas-là, il faut en mesurer, et en assumer, le coût pour les chômeurs et pour le contribuable.

On pense alors avec inquiétude aux nombreuses politiques qui sont conçues par leurs promoteurs comme des évidences et dont l'inefficacité *par rapport aux objectifs affichés* n'est pas apparente, parce qu'en l'absence d'un protocole d'observation précis, elle ne saurait l'être. Mais quelle est la force de ces arguments dans un processus politique qui, s'il doit légitimement se référer à différentes *valeurs*, cherche rarement à articuler les objectifs issus de ces valeurs à des données empiriques bien construites; qui, s'il doit faire des choix *politiques*, hésite à clarifier les coûts et les bénéfices et leur *distribution*; et qui parfois hésite simplement à interroger les routines? Le pouvoir des chercheurs, et en général de ceux qui pratiquent l'évaluation et l'expérimentation, est infime. Leur seule force est la crédibilité et la persuasion. De ce point de vue, la qualité méthodologique des exercices d'évaluation, leur transparence pour un public non spécialiste, est essentielle pour déplacer, au moins légèrement, cet équilibre. Cette exigence est un point fort du FEJ, clairement illustré dans ce volume.

Ainsi, les expérimentations rigoureuses ont parfois une influence spectaculaire. Un exemple célèbre est le programme de transferts conditionnels *Progressa*. Expérimenté au Mexique, en assignant aléatoirement des villages tests et témoins, il a démontré que des transferts vers les familles les plus pauvres, subordonnés à la scolarisation régulière des enfants, pouvaient simultanément réduire la pauvreté monétaire et augmenter les niveaux d'éducation dans ces communautés. Il a inspiré de nombreux pays dans le monde et il est difficile de croire que son influence aurait été aussi grande s'il n'avait pas été appuyé par une évaluation empirique extrêmement rigoureuse. De la même manière, l'expérimentation *STAR* de réduction de la taille des classes a influencé fortement la politique de plusieurs États américains. Il est évident que de nombreuses conditions doivent être réunies pour qu'un tel essaimage se produise, mais l'existence d'une évaluation expérimentale crédible et visible est certainement un élément de poids. À mon sens, l'expérience du FEJ est encore trop récente pour qu'on puisse faire un bilan de son influence, d'autant que la diffusion des résultats commence seulement, avec ce volume et de récentes synthèses.

Il faut souligner aussi que, s'il reste rare qu'une *unique* expérimentation ait une influence très forte sur la décision politique, l'accumulation

d'évaluations sur des sujets semblables permet d'établir des principes (sur ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire) qui finissent par faire référence. De ce point de vue la publication scientifique des résultats des expérimentations n'est pas une coquetterie : elle est la condition d'une accumulation systématique, dans la mesure où la recherche est le principal champ où se produit cette patiente sédimentation. De plus en plus, des institutions telles que *What Works Clearing House* pour les politiques d'éducation, ou le *Poverty Action Lab* (J-PAL) pour les politiques de développement économique, réalisent ce travail de recensement, de synthèse et de diffusion.

Le bilan engagé avec ce volume permet donc d'espérer que l'expérimentation pourra influencer utilement, sinon puissamment, les politiques publiques. Cela prendra du temps, à la fois parce qu'il faut accumuler les connaissances, les diffuser et, lorsqu'elles contredisent les intuitions ou les pratiques établies, les faire accepter. Mais le travail doit se poursuivre. À cette fin, il paraît indispensable de relancer le soutien aux expérimentations, y compris en élargissant le champ au-delà des questions de jeunesse. La dépendance, la santé publique, les politiques d'emploi, le logement, sont autant de champs qui se prêtent à l'expérimentation. À mes yeux, il faut cependant réaliser trois inflexions par rapport au mode de fonctionnement du FEJ. D'abord se doter d'un cadre d'expérimentation autonome permanent, pour éviter une fluctuation des priorités en fonction de l'autorité de tutelle. Ensuite, soutenir un nombre beaucoup plus réduit de projets, avec une très grande exigence sur la qualité des projets et des méthodes d'évaluation. Enfin, assortir cette entreprise d'une action de valorisation systématique, indépendante et pérenne, qui puisse relayer sur la durée le travail entrepris et les connaissances accumulées dans le cadre des expérimentations.

Liste des principaux sigles et acronymes utilisés

AFEV	Association de la fondation étudiante pour la ville
APRE	Aide personnalisée de retour à l'emploi
AIOA	Accueil, information, orientation, accompagnement
AP	Atelier pédagogique
APEC	Association pour l'emploi des cadres
APOGEE	Application pour l'organisation et la gestion des enseignements et des étudiants
AQ3E	Améliorer la qualité des emplois exercés par les étudiants
ASE	Aide sociale à l'enfance
BAFA	Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur
BAIP	Bureau d'aide à l'insertion professionnelle
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CATTP	Centre d'accueil thérapeutique à temps partiel
CCI	Chambre de commerce et d'industrie
CDD	Contrat à durée déterminée
CED	Centre Émile-Durkheim (IEP de Bordeaux/CNRS)
CERC	Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale
CEREQ	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CERTOP	Centre d'étude et de recherche travail, organisation, pouvoir (Université de Toulouse-II/CNRS)
CES	Centre d'économie de la Sorbonne
CESE	Conseil économique, social et environnemental
CFA	Centre de formation d'apprentis
CIO	Centre d'information et d'orientation
CIRAP	Centre interdisciplinaire de recherche appliquée au champ pénitentiaire
CIVIS	Contrat d'insertion dans la vie sociale
CLERSE	Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques (Université de Lille I/CNRS)
CMA	Chambre des métiers et de l'artisanat
CMP	Centre médico-psychologique
CNOSEF	Comité national olympique et sportif français
CNFPTLV	Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie
COPSY	Conseillers d'orientation-psychologues
CPE	Conseiller principal d'éducation
CREDOC	Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie
CREG	Centre de recherche en économie de Grenoble (Université de Grenoble II)
CREM	Centre de recherche en économie et management (Université de Rennes I/CNRS)
CREST	Centre de recherche en économie et statistique
CRIJ	Centre régional d'information jeunesse
CRM	Centre de recherche en management (Université de Toulouse I/CNRS)
CUCS	Contrats urbains de cohésion sociale
DARES	Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques

DGEFP	Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle
DIO	Délégué/Délégation à l'information et à l'orientation
DJEPVA	Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative
DUT	Diplôme universitaire de technologie
EEP/PSE	École d'économie de Paris/Paris School of Economics
EMI	Espace métiers information
ENAP	École nationale d'administration pénitentiaire
ENSAE	École nationale de la statistique et de l'administration économique
ENT	Espace numérique de travail
ERUDITE	Équipe de recherche sur l'utilisation des données individuelles en lien avec la théorie économique
ESO	Espaces et sociétés (université de Caen/CNRS)
FEJ	Fonds d'expérimentation pour la jeunesse
GAINS	Groupe d'analyse des itinéraires et des niveaux salariaux
IGAS	Inspection générale des affaires sociales
INJEP	Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
J-PAL	Poverty Action Lab (Laboratoire d'action contre la pauvreté)
LMD	Licence, master, doctorat
LRU	Loi relative aux libertés et responsabilités des universités
MAP	Modernisation de l'action publique
MGI	Mission générale d'insertion
MESR	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
ML	Mission locale
NEET	Not in Employment, Education and Training
ONISEP	Office national d'information sur les enseignements et les professions
OPERAS	Organisme de promotion des études et des recherches pour l'action sociale
PAI	Projet d'accueil individualisé
PEC	Portefeuille d'expériences et de compétences
PIJ	Point information jeunesse
PJJ	Protection judiciaire de la jeunesse
PRE	Projet de réussite éducative
RCA	Revenu contractualisé d'autonomie
RSA	Revenu de solidarité active
S (C) UIO	Service (commun) universitaire d'insertion et d'orientation
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SGDF	Scouts et guides de France
SPO	Service public de l'orientation
SPRO	Service public régional de l'orientation
BIJ	Bureau information jeunesse
TEPP	Travail, emploi et politiques publiques (CNRS, FR 3126)
TRACE	Trajet d'accès à l'emploi
UFR	Unité de formation et de recherche

