



HAL
open science

La lutte contre le décrochage scolaire. De l'initiative locale à l'expérimentation sociale

Céline Vivent

► **To cite this version:**

Céline Vivent. La lutte contre le décrochage scolaire. De l'initiative locale à l'expérimentation sociale. Sociologie. Université de Caen Basse-Normandie, Caen, France, 2013. Français. NNT: . tel-01424257

HAL Id: tel-01424257

<https://theses.hal.science/tel-01424257>

Submitted on 9 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Caen Basse-Normandie
École Doctorale *Homme, Sociétés, Risques, Territoire*

Thèse de doctorat

présentée et soutenue le 18 décembre 2013

par

Céline Vivent

pour obtenir le

Doctorat de l'Université de Caen Basse-Normandie

Spécialité : Sociologie, démographie (TH 650)

Arrêté du 07 août 2006

**La lutte contre le décrochage scolaire :
de l'initiative locale à l'expérimentation sociale**

Directeur de thèse : Gérard Boudesseul

Jury

Catherine Blaya, Professeure de sciences de l'éducation, Université de Nice-Sophia Antipolis (rapporteuse)

Joël Zaffran, Professeur de sociologie, Université Victor Segalen de Bordeaux (rapporteur)

Dominique Beynier, Professeur de sociologie, Université de Caen Basse-Normandie

Gérard Boudesseul, Maître de conférences HDR de sociologie, Université de Caen Basse-Normandie (Directeur)

Remerciements

Il est de coutume de lister toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à ce travail. Pour ma part, la liste est longue, je m'en tiendrai, « à la manière cérequoise », à citer le premier cercle et le second cercle.

En premier lieu, je remercie mon directeur de thèse, Gérard Boudesseul, pour avoir accepté de diriger cette thèse sans sourciller et pour ses conseils avisés. Je remercie mes collègues actuels du centre associé, Patrice Caro et Élodie Goulet pour leurs conseils en matière de cartographie. Je remercie mes anciens collègues qui ont participé activement aux évaluations d'expérimentations, Laurence Lafitte et Morgan Peuvrel. Laurent Bocéno est vivement remercié pour sa relecture attentive. Je remercie également la direction du Céreq pour m'avoir donné les conditions idéales pour rédiger cette thèse.

En second lieu, j'adresse une pensée toute spéciale à Sylvie Bigot-Maloizel et Cyril Coinaud, qui sont bien plus que d'anciens collègues. Une autre pensée chaleureuse est destinée à Yvette Grelet pour sa grande générosité dans le travail et dans la vie et à Claudine Romani pour avoir osé me proposer d'écrire cette thèse.

Pour n'oublier personne dans ces aventures que sont les expérimentations sociales, j'adresse un grand remerciement anonyme mais sincère aux différentes personnes rencontrées durant les expérimentations, porteurs de projet, acteurs et adolescent(e)s.

Il n'y a pas que la rédaction de la thèse dans la vie, alors une mention spéciale est attribuée à Frédéric et Pierre-Armand qui ont partagé leur compagne et maman avec un étrange objet non identifié. Et puis à mes parents qui m'ont toujours laissée faire mes propres choix.

Table des matières

| | |
|--|------------|
| Remerciements | 3 |
| Table des matières | 5 |
| Introduction | 9 |
| Partie 1. De l'incantation politique à l'incitation à innover. Un objet de recherche mouvant | 15 |
| Chapitre 1. Le décrochage scolaire en France entre 1998 et 2012 | 16 |
| 1.1 De quel problème public parlons-nous? Entre difficultés scolaires, absentéisme et délinquance..... | 18 |
| 1.2 La mise à l'agenda politique du décrochage scolaire comme promotion de politiques simultanément éducatives, sociales et sécuritaires | 22 |
| Chapitre 2. De l'exclusion au décrochage scolaire : la reformulation d'un seul problème ? | 25 |
| 2.1 La littérature anglo-saxonne | 26 |
| 2.2 Le décrochage scolaire dans la littérature francophone : une question sociale à plusieurs voies | 36 |
| 2.3 La lutte contre le décrochage scolaire : objectif ou dispositif ? | 52 |
| Chapitre 3. La volonté réformatrice à l'aune de l'esprit scientifique : l'expérimentation sociale | 67 |
| 3.1 De l'émergence d'un savoir à l'élaboration de la preuve : apprend-on quelque chose de toute expérience ? | 67 |
| 3.2 L'expérimentation en France en 2005-2009 : paysage et acteurs de l'expérimentation sociale..... | 83 |
| 3.3 L'innovation dans la lutte contre le décrochage scolaire | 108 |
| Chapitre 4. L'évaluation embarquée comme alternative à l'évaluation randomisée | 115 |
| 4.1 Le modèle randomisé et contrôlé ou le pragmatisme au service de la lutte contre les inégalités | 117 |
| 4.2 Pour une évaluation pluraliste | 125 |
| Partie 2. La mise à l'épreuve d'un modèle hybride d'évaluation contextualisée | 135 |
| Chapitre 5. Expérimentation 1 : Les Ateliers thérapeutiques de Nanterre. | 137 |
| 5.1 Le portage de projet | 138 |
| 5.2 Les objectifs du projet | 138 |
| 5.3 Le public visé | 139 |
| 5.4 Le protocole d'évaluation | 139 |

| | | |
|--|---|------------|
| 5.5 | Le dispositif au quotidien..... | 141 |
| Chapitre 6. Expérimentation 2 : « Assure ton année ! »..... | | 144 |
| 6.1 | De la gestion des flux à la gestion des parcours..... | 144 |
| 6.2 | Le portage de projet..... | 145 |
| 6.3 | Les objectifs du projet..... | 147 |
| 6.4 | Le public visé..... | 147 |
| 6.5 | Le protocole d'évaluation..... | 148 |
| 6.6 | Des effectifs en deçà des objectifs..... | 152 |
| 6.7 | Le dispositif au quotidien..... | 153 |
| Chapitre 7. Expérimentation 3 : Portail QUALification Insertion pour Tous (Qual'I'T') | | 155 |
| 7.1 | Le portage du projet..... | 155 |
| 7.2 | Les objectifs du projet..... | 156 |
| 7.3 | Le public visé..... | 157 |
| 7.4 | Le protocole d'évaluation..... | 157 |
| 7.5 | Une expérimentation qui peine à se trouver..... | 158 |
| Chapitre 8. Expérimentation 4 : Prévenir le décrochage scolaire et organiser les collaborations dans l'Académie de Clermont-Ferrand | | 161 |
| 8.1 | Le contexte..... | 161 |
| 8.2 | Le portage du projet..... | 161 |
| 8.3 | Les objectifs du projet..... | 161 |
| 8.4 | Le public visé..... | 162 |
| 8.5 | Le protocole d'évaluation..... | 162 |
| Chapitre 9. De l'évaluation aux enjeux collectifs..... | | 169 |
| 9.1 | Les mises à l'épreuve du protocole d'évaluation..... | 170 |
| 9.2 | Les modulations contextualisées du décloisonnement interinstitutionnel | 172 |
| Partie 3. Les enjeux collectifs entre pragmatisme et contextualisme | | 175 |
| Chapitre 10. Les statistiques du décrochage entre signalement individuel et bilan institutionnel..... | | 177 |
| 10.1 | Le processus de décrochage décrit par les statistiques institutionnelles... .. | 177 |
| 10.2 | Le dénombrement comme modalité de signalement : un outil pour l'action locale | 179 |
| 10.3 | Le dénombrement comme photographie de situation : instrument de pilotage..... | 181 |
| Chapitre 11. Le contexte socio-économique entre repérage et risques sociaux : essai sur deux territoires..... | | 187 |

| | | |
|--|--|------------|
| 11.1 | Le choix des indicateurs..... | 188 |
| 11.2 | L'analyse de la situation bas-normande..... | 189 |
| 11.3 | L'analyse de la situation en Auvergne..... | 191 |
| 11.4 | Typologie des zones à risque de décrochage | 194 |
| Chapitre 12. Du décrochage scolaire à la recherche d'une solution : reconstruction des parcours de jeunes | | 203 |
| 12.1 | Un parcours des jeunes issus des classes sociales les moins favorisées | 203 |
| 12.2 | Approche multivariée des jeunes repérés : entre difficultés scolaire, non-recours aux aides et isolement | 214 |
| 12.3 | L'inscription dans un parcours de soins : regards croisés | 222 |
| Chapitre 13. L'apprentissage collectif : articulation de l'interface et du face-à-face | | 227 |
| 13.1 | La coordination autour du feedback | 227 |
| 13.2 | La coordination autour de la délégation partenariale des rôles | 230 |
| 13.3 | La coordination autour des besoins de l'adolescent..... | 237 |
| 13.4 | La nécessité d'un espace d'apprentissage collectif ouvert du nouveau « faire ensemble »..... | 243 |
| Conclusion | | 245 |
| Annexes..... | | 262 |
| Annexe 1 Liste des données recueillies lors des expérimentations sociales.... | | 263 |
| Annexe 2: questionnaire commun pour l'enquête des publics dans les expérimentations 2 et 4..... | | 264 |
| Annexe 3 : guide d'entretien adolescents, expérimentation n°1..... | | 273 |
| Annexe 4 : convention tripartite HCJ-expérimentateur-évaluateur | | 278 |

Introduction

Le décrochage scolaire s'affiche depuis une dizaine d'années comme un problème auquel une succession de ministres de l'Éducation nationale de toutes convictions partisans fait face. Il occupe aussi régulièrement le devant de la scène médiatique associé à d'autres thématiques comme la violence à l'école, la délinquance juvénile, le chômage des jeunes, l'incertitude quant au contexte socio-économique national et international. Cette scène relaie tantôt les discours des acteurs associatifs et des acteurs de l'Éducation nationale, tantôt celui des décideurs politiques, tous relevant l'urgence de la situation et appelant à la mobilisation de chacun. L'atmosphère créée est propice à tous les commentaires accusant tour à tour les professionnels de ne pas faire leur travail d'accompagnement, les enseignants de ne pas tenir leur classe, les parents de ne pas s'occuper de leurs enfants, les adolescents de préférer l'oisiveté et la délinquance plutôt que le travail scolaire, les décideurs politiques de ne pas s'occuper de ce problème.

C'est dans ce bain médiatique que le Haut Commissariat à la Jeunesse lance en avril 2009, un appel à expérimentation sociale pour réformer les politiques de la jeunesse et mettre sur l'agenda politique la lutte contre le décrochage scolaire. Cet événement signifiait à la fois une ouverture aux possibilités d'innovation en termes d'actions envers les jeunes et une sollicitation des sciences sociales pour mesurer leur efficacité. Le cap affiché était la rénovation des politiques tournées vers la jeunesse en s'inspirant des initiatives locales les plus efficaces pour piloter leur généralisation sur le territoire national.

La démarche expérimentale empruntée aux sciences appliquées n'est pas nouvelle dans l'action publique. Elle est utilisée depuis plusieurs décennies et notamment pour la mise en place de politique sociale. Le but n'est pas tant de mesurer leur efficacité que de tester leur effectivité. Il en va ainsi de la loi relative à l'interruption volontaire de grossesse qui fut adoptée définitivement en 1979, après quatre années d'application expérimentale ; le revenu minimum d'insertion, quant à lui, a été expérimenté durant trois ans à partir de 1989.

Pourtant, l'expérimentation prend une autre tournure avec la loi sur le rSa qui est généralisée après qu'un ensemble de départements se soient prêtés au jeu de l'expérimentation et que des équipes de chercheurs se soient penchées sur la mesure de l'efficacité de ce droit social sur la reprise d'un emploi. Le modèle de pilotage de l'action publique reste néanmoins centralisé. Les expérimentations sociales dont le pilotage est confié au Fonds d'Expérimentations pour la Jeunesse procèdent d'une démarche de mise en avant des initiatives locales pour faire valoir leur utilité et leur capacité à être étendues, voire généralisées. La rénovation de l'action publique passerait alors par une prise en compte de ces actions locales.

Seront-elles à même de proposer de nouveaux espaces intermédiaires d'action innovante, des espaces de négociation entre des acteurs habituellement soumis au cloisonnement institutionnel ?

Dans la médiatisation du lien supposé entre la rupture scolaire et délinquance et dans un souci récurrent de maintenir l'ordre public, le décrochage scolaire devient une question sociale telle que Castel l'a définie. Il proposait d'interpréter la question sociale de l'exclusion à partir de l'effritement de la condition salariale. La question de « l'exclusion » porte aux marges de la société « *ce qui d'abord la frappe au cœur* » (Castel, 1999, p. 385). La remise en question de la centralité du travail intervient que celui-ci s'impose dans la construction de l'identité au détriment des autres dimensions (familiale, communautaire, religieuse). Le décrochage scolaire s'affiche dès lors comme une question sociale liée à l'effritement de la norme scolaire qu'est le diplôme. Celui-ci reste un atout majeure pour s'insérer sur le marché du travail, tout en étant pas suffisant, eu égard l'augmentation du niveau de diplôme de la population française et la conjoncture économique difficile pour les primo-accédants.

La lutte contre l'échec scolaire ou la remédiation scolaire sont déjà pourvues en dispositifs que ce soient, par exemple, la mise en place des sections d'enseignements généraux et professionnels adaptés (SEGPA)¹, des classes relais ou l'instauration de la mission générale d'insertion. Est-ce à dire qu'il faut renouveler la prise en charge des dimensions sociales du décrochage scolaire ? Nous émettons l'hypothèse que les expérimentations sociales mettent à l'épreuve davantage l'organisation de la prise en charge sociale et scolaire du DS que la mise en place de nouveaux types d'accompagnements individualisés et personnalisés.

Par ailleurs, si le décrochage scolaire est une question sociale, nous pouvons replacer l'appel aux expérimentations sociales dans l'histoire plus longue des politiques sociales et de politiques de la jeunesse. Il s'intègre dans un mouvement articulant politique nationale et territorialisation, c'est-à-dire un processus lié à l'émergence de problèmes sociaux nécessitant un traitement de proximité personnalisé et à l'accroissement des compétences déléguées aux collectivités territoriales qui utilisent alors leurs propres ressources locales (Hassenteufel, 1998 ; Berthet, 2010). Les politiques sociales et les politiques jeunesse suivent ce même développement et tendent à se croiser : les périodes de crise sont propices au rapprochement tandis que les périodes de prospérité voient les politiques pour la jeunesse tentaient de s'autonomiser (Loncle-Moriceau, 1998).

La transversalité des politiques en direction de la jeunesse amène les différentes administrations centrales à diriger des actions disjointes pour les jeunes. Les acteurs locaux

¹ Une liste des abréviations utilisées est dressée p.267.

mènent aussi des initiatives sans nécessairement attendre les prérogatives nationales. Il est donc tout autant malaisé de décrire un modèle vertical d'imposition des politiques nationales vers la jeunesse que de réduire des actions publique locales à un modèle d'application de ces mêmes politiques. Alors qu'une politique publique fait appel à une certaine unicité de l'action, l'analyse des politiques jeunesse fait apparaître plutôt un « *éclatement permanent* » d'actions multidimensionnelles et multisectorielles : « *la nouveauté de la participation hétérogène d'acteurs n'appartenant plus à des monopoles professionnels constitue une des caractéristiques nouvelles de l'action publique en direction de la jeunesse* » (Loncle-Moriceau, 1998, p. 97).

Les expérimentations sociales subventionnées par le FEJ participent de ce mouvement d'encouragement à l'initiative locale et coordonnée tout en imposant une mise en œuvre permettant d'obtenir des données scientifiques probantes de leur efficacité. L'innovation réside dans la supervision scientifique de l'initiative locale qui devient ainsi expérimentation sociale. Si l'objectif est la généralisation, l'essaimage, la diffusion alors les enseignements transversaux à tirer des expérimentations permettraient d'établir un régime d'action publique innovant. L'enjeu est de savoir quel régime d'action publique est expérimenté ? En d'autres termes à quels acteurs, quels outils, quelles règles communes est rattachée la lutte contre le décrochage scolaire ?

La lutte contre le décrochage scolaire apparaît comme un objet sociologique dès lors que nous la désignons comme un dispositif impliquant les acteurs nationaux et locaux, publics et privés, œuvrant pour porter tous les jeunes au niveau de la norme scolaire établie par le ministère de l'Éducation nationale. Cette norme scolaire, inscrite dans la loi est l'obtention à la fin du parcours de formation initiale d'un diplôme de niveau V (par exemple un CAP) ou de niveau IV (par exemple un baccalauréat). Elle met en jeu des acteurs (adultes et jeunes), des actions publiques locales et nationales, des objectifs nationaux (fixés par l'Éducation nationale) et locaux (catégorisation de publics en fonction des missions attribuées à chaque institution concernée).

Si on assiste à un développement du pilotage de l'action locale par le soutien aux expérimentations, alors vont émerger des espaces intermédiaires propices à des technicités propres à la coordination intersectorielle locale d'une part, à la gouvernance nationale de la lutte contre le décrochage scolaire d'autre part. Au-delà des appropriations locales, l'analyse transversale des expérimentations sociales met-elle en évidence un régime d'action partagé dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire ? À la suite d'Éric Verdier, nous posons que « *l'apprentissage institutionnel et collectif des nouvelles pratiques n'est pas fondé, comme dans la politique descendante sur le couple expérimentation-diffusion des bonnes pratiques, mais sur la production, de la part de tous les protagonistes, d'une réflexivité collective centrée sur les pratiques éducatives susceptibles de favoriser un raccrochage, non pas prescrit mais co-construit* » (Verdier, 2013, p. 222). En d'autres termes, alors que les

expérimentations sociales visent à mettre en avant des initiatives locales pour faire valoir leur utilité et leur capacité à être étendues, on peut se demander dans quelles mesures, elles créent également de nouveaux espaces intermédiaires rendant possible un apprentissage collectif de nouvelles règles communes et d'élaboration de nouvelles solutions entre des acteurs sociaux, éducatifs et politiques. Il convient de mettre en exergue l'importance dans cette analyse de « *la contextualisation, c'est-à-dire l'impossibilité de séparer l'analyse des techniques et des outils mobilisés du contexte social, institutionnel et politique dans lequel les unes et les autres sont conçus et mis en œuvre* » (Verdier, 2010, p. 113).

L'enjeu est d'analyser le régime d'action qui fonde la lutte contre le décrochage scolaire actuelle. Un régime d'action mobilise des acteurs, des règles, des outils et des conventions d'éducation et de formation qui « *relèvent de modalités de justifications* » (Verdier, 2010, p. 114). Elles « *contribuent à construire des réponses à une série d'enjeux sociopolitiques, qui fondent notamment le rapport que les personnes entretiennent avec les dispositifs d'OSP²* ». Autrement dit, sur quel agencement de principes politiques, de logiques d'acteurs, de règles et d'instruments, repose-t-elle ?

Nous mobilisons les données construites à partir d'un travail collectif d'évaluation sous la direction scientifique conjointe de Gérard Boudesseul et d'Yvette Grelet³, de quatre expérimentations sociales terminées. Tout en ayant accepté d'être partie prenante du processus d'expérimentation en ayant procédé à leur évaluation, nous considérons ces expérimentations sociales *a posteriori* comme des terrains d'observation privilégiée d'un mode de gouvernance multi-niveaux et de la création d'espaces intermédiaires où des intérêts divergents et des conceptions éclatées de la lutte contre le décrochage scolaire vont se confronter.

Quel est le rapport entre la montée de l'inquiétude vis-à-vis du décrochage scolaire et la mise en place d'un appel national à expérimentation sociale ? La lutte contre le décrochage scolaire se prête-t-elle à l'expérimentation ? Quels sont les objets expérimentés : des solutions individuelles prescrites, des coordinations professionnelles, un mode de gouvernance politique ? Cette problématique scolaire et sociale et cet appel à une méthode scientifique spécifique seront donc analysés comme deux faits sociaux distincts en vue de les situer historiquement et socialement et de saisir les enjeux sociétaux de leur rencontre.

Sur le plan méthodologique, l'approche sociologique envisagée se fonde sur une conception dynamique et processuelle du décrochage scolaire, qui met à l'épreuve un parcours de vie, son contexte et des institutions. Par là-même sont examinées les conditions dans lesquelles la société prédispose un individu à sortir sans diplôme du système éducatif

² OSP : orientation scolaire et professionnelle.

³ Il s'agit de trois rapports d'évaluation coécrits et d'un rapport pour lequel j'ai contribué au recueil de données et à leur analyse (Boudesseul et Lafitte, 2012; Boudesseul et Vivent, 2012; Boudesseul et al., 2011, 2012).

et à rester durablement à ses marges une fois entré sur le marché du travail. L'analyse longitudinale est pour cette raison particulièrement pertinente pour mettre en relief les dimensions individuelles et structurelles des ruptures précoces des parcours de formation puisque « *les spécificités socioéconomiques des territoires dessinent les contours d'espaces bien différenciés dont le parcours scolaire des jeunes porte également la marque et qui, ce faisant, permettent de mieux saisir les enjeux des politiques éducatives au niveau local* » (Grelet, 2006). D'un autre côté, on se demandera dans quelles mesures, la mise en œuvre d'expérimentations sociales dépasse les expérimentateurs et a une incidence sur les politiques publiques de lutte contre le décrochage scolaire. Alors, la capitalisation des savoirs issus des évaluations porte aussi sur les différents échelons de la gouvernance de l'action publique nationale et locale, de l'effectivité du décloisonnement institutionnel.

Le plan suivi propose une mise en perspective sociologique sur la longue durée de la confrontation du décrochage scolaire devenu problème public et de la réponse apportée par le soutien d'expérimentations sociales d'actions locales en direction des jeunes en situation de décrochage. À la lumière du processus de fabrication de l'action publique, les évaluations que nous avons menées avec le centre associé Céreq de Basse-Normandie nous permettent d'accéder aux enjeux collectifs de la mise en place d'une action transversale de lutte contre le décrochage. Ils portent sur le déploiement de dénombrement multiple de la population concernée, sur l'articulation de la prise en compte du contexte locale « favorisant » la rupture scolaire et des parcours individuels et l'ouverture par les coordinations locales d'espaces d'apprentissage de nouveaux usages collectifs.

Le plan suivi est composé de trois parties, chacune subdivisée en chapitres. La partie 1 « De l'incantation politique à l'incitation à innover. Un objet de recherche mouvant » posera le cadre politique (chapitre 1) et théorique, fera l'état des lieux scientifique sur le décrochage scolaire (chapitre 2), sur l'usage de l'expérimentation sociale en France (chapitre 3) ainsi que sur les modes d'évaluation généralement prescrits, particulièrement dans le cadre récent des expérimentations pilotées par le fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) (chapitre 4). Il ne s'agit donc pas d'un état des savoirs généraux sur ces sujets, mais d'une mise en perspective orientée, au vu des inflexions récentes et pour partie novatrices qui amènent à relire le passé. La deuxième partie « La mise à l'épreuve d'un modèle hybride d'évaluation contextualisée » détaillera le déroulement de chacune des expérimentations auxquelles nous avons été confrontées dans le cadre du Céreq (chapitre 5 à chapitre 8) avant de replacer les enjeux collectifs dans le processus de fabrication de l'action publique (chapitre 9). La troisième partie « Les enjeux collectifs entre pragmatisme et contextualisme » propose de relever les nouvelles pratiques collectives et les défis qui émergent, à travers deux dimensions de la lutte contre le décrochage scolaire à l'œuvre : le repérage et le suivi. Le repérage sera abordé à partir de la construction des sta-

tistiques du décrochage scolaire (chapitre 10) et de la répartition inégale sur le territoire des risques sociaux de rupture scolaire (chapitre 11). Le suivi procèdera de la reconstruction des parcours des jeunes repérés comme à risque de décrochage scolaire (chapitre 12) et des principes mis à l'épreuve par la coordination interinstitutionnelle des acteurs (chapitre 13).

Partie 1. De l'incantation politique à l'incitation à innover. Un objet de recherche mouvant

Définir l'objet de cette recherche ne va pas de soi tant il est investi d'intentions d'acteurs multiples qu'il est difficile d'ignorer. L'exercice de définition du décrochage scolaire a été confronté à plusieurs réponses qui nous renvoient à autant de questions sans pouvoir établir de hiérarchie entre elles ou de légitimité spécifique à l'une ou à l'autre : qu'est-ce que le décrochage scolaire ? Qu'est-ce qu'un décrocheur ou une décrocheuse ? Qui lutte contre le décrochage scolaire ? Quel est le public ciblé ? Faut-il même définir une cible restreinte ? La recherche documentaire et l'actualité de ce thème très forte depuis quelques années incitent à clarifier la « *construction du décrochage scolaire comme problème public* » comme l'écrit Pierre-Yves Bernard (2007).

Un événement peut servir de point de départ et fait date dans le mouvement de la lutte contre le décrochage scolaire : le premier appel à expérimentation sociale lancé par le Haut Commissariat à la Jeunesse (HCJ) en France le 10 avril 2009 en faveur des jeunes. Cet événement marque le paysage politique français par la volonté de faire remonter les initiatives des institutions ou entreprises locales volontaires et de les accompagner d'une évaluation scientifique en vue d'inspirer de nouvelles orientations aux politiques pour la jeunesse. Dans quelle mesure cet événement marque la lutte contre le décrochage scolaire ? De quel type d'innovation est-il porteur ? Ce questionnement amène à définir le second terme du sujet : l'expérimentation sociale. Si l'on s'en tient au cadre posé par le HCJ, « *l'expérimentation est une innovation de politique sociale initiée dans un premier temps à une échelle limitée, compte tenu des incertitudes existantes sur ses effets, et mise en œuvre dans des conditions qui permettent d'en évaluer les effets dans l'optique d'une généralisation* »⁴. L'usage du vocabulaire scientifique renvoie à une approche pragmatique de la mise en place par étape d'une action publique. L'évaluation, pensée dès la rédaction du projet doit répondre à la question de l'extension de l'action expérimentée. Il s'agit donc d'éclairer les possibilités et les obstacles de sa généralisation.

Pour comprendre le cadre social-historique qui a vu se rapprocher un problème social, qu'est le décrochage scolaire et une modalité de gouvernance de l'action publique, il convient de rappeler le contexte politique qui a mis sur l'agenda, la lutte contre le décro-

⁴ <http://www.jeunes.gouv.fr/ministere-1001/actions/fonds-d-experimentation-pour-la-1038/#top>

chage scolaire en France (chapitre 1) avant de retracer dans un deuxième temps, le cheminement scientifique de l'objet décrochage scolaire dans la recherche anglo-saxonne et francophone (chapitre 2). Ensuite nous abordons le glissement de la démarche de l'expérimentation vers les sciences sociales d'abord, puis vers l'action publique en France (chapitre 3). Il s'agit de poser le rôle attendu des évaluateurs dans le cadre d'une conception relativement récente des politiques publiques. Ce glissement est lié au modèle randomisé de l'expérimentation sociale conçu comme un protocole associant rigueur scientifique, pragmatisme et échanges entre porteur de projet et évaluateur. Il convient alors d'exposer l'approche scientifique adoptée pour évaluer les expérimentations sociales dont le centre associé régional Céreq de Caen avait la charge, à distance du modèle randomisé et réunissant à la fois le contexte et l'individu (chapitre 4).

Chapitre 1. Le décrochage scolaire en France entre 1998 et 2012

Le discours politique sur l'éducation et la formation mobilise régulièrement la sémantique de l'innovation depuis les années 1970 en France et un peu avant dans les pays anglo-saxons (Filiod, 2012). L'innovation s'inscrit dans l'idée de l'évolution des sociétés occidentales et dans l'idée d'un mouvement de progrès dont on pourrait tirer un bienfait pour tous. Françoise Cros, spécialiste de l'innovation en éducation, précise qu'elle peut être comprise comme :

« l'introduction d'un nouveau ou d'un nouveau relatif dans un système existant, en vue d'une amélioration et dans une perspective de diffusion. L'innovant peut donc ne pas être fondamentalement nouveau et avoir déjà existé, mais il est nouveau ici parce qu'il est inconnu (ou pas reconnu) par le système qui l'accueille. L'innovation est donc toujours contextualisée. Elle se distingue en cela de l'invention ou de la découverte. » (Cros, 2005, p. 497).

Deux grands types d'innovation sont souvent opposés : les innovations d'ordre technologique ou innovations organisationnelles qui proposent de nouvelles méthodes de travail ou de nouveaux objets. Elles sont souvent associées à une logique instrumentale et au profit économique. L'autre type est l'innovation sociale qui s'applique à faire se rencontrer des besoins non suffisamment pris en compte par le marché ou plus largement les actions et instruments déjà existants. Elle est donc moins encline à un calcul de profit bien qu'elle recherche une certaine efficacité.

Dans le cadre de l'éducation et de la formation, les enseignants reconnus comme les plus innovateurs sont souvent ceux qui ont affaire à des élèves en difficultés ou qui exer-

cent dans des contextes difficiles comme s'il était désormais admis que le système scolaire ne pouvait faire face à ses problèmes avec des procédures usuelles. En d'autres termes, lorsque les savoir-faire appris durant la formation ne suffisent plus, alors le professionnel se doit d'innover, et d'imaginer de nouveaux savoir-faire pour exercer son métier. L'exigence tend donc à être banalisée. La difficulté consiste plutôt dans la capitalisation et dans la diffusion des innovations : « *elles restent mobiles dans un espace clos sans fondamentalement en changer la forme, à l'instar du mouvement brownien des particules composant l'eau dans un verre, ce dernier restant identique à lui-même* » (Cros, 2005, p. 499). Cette métaphore du « verre d'eau » est intéressante à l'échelle des politiques de la jeunesse et de l'éducation. En effet, les efforts de réforme de l'Éducation nationale déployés par les différents ministres successifs de la V^e République contribuent également au « mouvement brownien » en donnant des orientations parfois contradictoires aux « particules ». Ainsi, les injonctions politiques croisent et parfois s'affrontent aux initiatives locales.

Mais chaque problème social ne se transforme pas en problème politique. Ne disposant pas de ressources illimitées pour s'emparer de tous les problèmes sociaux, les autorités publiques en sélectionnent certains pour faire l'objet de politiques publiques. Mais comme le soulignent Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès, « *avant de réagir, il faut en préalable que soient construits les objets de l'intervention publique, que les enjeux soient sélectionnés et configurés* » (Lascoumes et Le Galès, 2007, p. 66). L'analyse de la construction des problèmes publics peut suivre plusieurs voies potentiellement complémentaires mais se fondant sur des problématiques distinctes. La première voie consiste à mettre en lumière le processus faisant passer des faits sociaux aux problèmes publics. Elle insiste sur les catégorisations. La deuxième voie se concentre sur le passage des problèmes publics en problèmes politiques : « *Il y a mise en politique lorsqu'une question est déployée en dehors de son espace de formulation originel et devient incontournable tant pour les médias que pour les responsables politiques et administratifs* » (Lascoumes et Le Galès, 2007, p. 80). Cette approche de la mise en politique se nourrit de la sociologie des mouvements sociaux et de la sociologie des controverses. Ici la controverse est analysée comme un moment fort où les enjeux politiques vont émerger. Enfin la troisième voie se concentre sur la mise à l'agenda gouvernemental. Elle se positionne sur l'entre-deux de la reformulation des problèmes sociaux et des décisions publiques en vue du changement. À l'instar de Philippe Garraud, nous regardons l'agenda comme « *lieu de régulation politique des enjeux collectifs mis en forme en vue d'une action publique (ou d'une abstention)* » ((Garraud, 1990) cité par Lascoumes et Le Galès, 2007, p. 84). Trois conditions doivent être réunies pour qu'un problème soit inscrit sur l'agenda gouvernemental. La première est que la situation pose un problème selon les acteurs gouvernementaux. La deuxième est que ce problème relève de l'intérêt général pour valoir une intervention publique. La troisième est que cette intervention entre dans le champ des compétences du gouvernement et s'interprète selon ses positions idéologiques.

Ce qui va nous intéresser ici, dans le cadre de la définition de l'objet est davantage la conversion du fait social en problème public par le biais de la catégorisation des publics. Il importe donc de replacer l'appel à expérimentation sociale du 10 avril 2009 dans son contexte politique, social et économique.

1.1 De quel problème public parlons-nous ? Entre difficultés scolaires, absentéisme et délinquance

La prise de conscience du phénomène de décrochage scolaire est indissociable de celui de l'échec scolaire, et de celui plus ancien de l'inadaptation scolaire (Ravon, 2000). Elle s'en distingue pourtant. L'historique du dénombrement de deux catégories de jeunes, ceux qui sortent du système éducatif sans la moindre qualification et ceux qui sortent sans diplôme, montre une baisse significative de ces effectifs jusqu'au milieu des années 1990. Depuis cette période, une stagnation du nombre des sortants sans diplôme est enregistrée :

« depuis le milieu des années 1990 et jusqu'au moins au début des années 2000, le mouvement s'est interrompu, le nombre de jeunes sortants sans qualification et plus largement le nombre de jeunes sortants sans diplôme restant stables : chaque année près de 150 000 jeunes quittent l'école sans aucun diplôme dont environ 60 000 directement du collège ou après une première année de CAP ou de BEP. Plus récemment cependant, la tendance semble plutôt à une légère baisse du nombre de jeunes quittant l'école sans diplôme, lesquels représentent environ 17 % des sortants depuis le début des années 2000, soit 120 000 jeunes » (Gasquet, 2008, p. 66).

Cette stagnation des sortants sans diplôme et sans qualification pose question dans un contexte où la volonté politique a été affirmée d'emmener 80 % d'une classe d'âge à un diplôme de niveau IV⁵ et 100 % au niveau d'un diplôme de niveau V (le CAP ou le BEP). En 2005, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche enjoint à ses inspections générales de se pencher sur l'analyse des causes et des solutions aux sorties sans qualification dans la lettre de mission du 5 avril 2004. Le rapport publié (Dubreuil et al., 2005) conclut que :

« aujourd'hui, le système de formation n'est pas suffisamment organisé pour réduire de manière significative le nombre de jeunes sans qualification, que cela soit dans le repérage de ces jeunes, dans la prévention de sorties prématurées du système de formation, dans les remédiations quand ces sorties ont eu lieu. [...] La mission a constaté l'implication remarquable d'un grand nombre de personnes, implication insuffisamment

⁵ « La Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle [*CAP*] ou du brevet d'études professionnelles [*BEP*] et 80 p. 100 au niveau du baccalauréat. Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. L'État prévoira les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découlera ». Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 - Article 3 (version en vigueur du 14 juillet 1989 au 22 juin 2000).

relayée aux niveaux supérieurs, implication manquant souvent de collaborations entre les différents organismes concernés par ce phénomène. L'importance de ces collaborations est trop grande pour qu'elles soient uniquement le fruit du bon vouloir des individus. Elle doit aussi être marquée par la relance volontariste d'un travail interministériel, à tous les niveaux, qui irrigue et dynamise l'ensemble de ces dispositifs » (Dubreuil et al., 2005, p. 49).

Ce rapport invite déjà au pilotage national et multi-ministériel de la lutte contre les sorties sans qualification. À la même période, un rapport commandité par le Haut Conseil de l'évaluation de l'école à propos du traitement des grandes difficultés au collège, propose une comparaison inter-académique des faibles niveaux de qualification :

« d'une part, les taux de sortie aux niveaux VI et V bis varient dans une proportion de 1 à 5 (2,8 % à Toulouse, 3,6 % à Rennes, 15,3 % en Corse, 12,8 % à Amiens, 10 % à Besançon et Reims). [...] D'autre part, la proportion des élèves scolarisés dans les SEG-PA selon les académies varie du simple au triple (2,1 % à Paris et 5,8 % dans l'académie d'Amiens). Les écarts entre départements sont encore plus forts. Quand bien même les disparités socioéconomiques rendraient partiellement compte de ces différences, on ne peut passer sous silence un problème de pilotage ni exclure une grande pesanteur historique » (Hussenet et Santana, 2004, p. 47-48).

Là encore, est pointée l'hypothèse d'un pilotage défaillant, mais associée au constat de l'importance du contexte. Cette problématique est également scrutée à un niveau politique plus « élevé », du point de vue de la commission européenne, dans la continuité de la stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi qui avait été adoptée par le Conseil européen des 23 et 24 mars 2000. La stratégie Europe 2020 qui lui succède, s'est fixé trois objectifs résumés dans la formule « *croissance intelligente, durable et inclusive* ». Dans cette optique, elle encourage les états européens à faire converger leurs efforts pour que le taux d'abandon scolaire soit ramené à moins de 10 % dans tous les pays membres : le taux moyen dans l'Union Européenne est de 14,4 % en 2010⁶.

La situation des sorties sans diplôme est donc reconnue comme de plus en plus préoccupante mais pas spécifiquement en raison d'une augmentation des effectifs : la dernière publication en date de septembre 2012 de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) annonce que le nombre moyen des jeunes sortis sans diplôme en 2008, 2009 ou 2010 est de 122000 soit 17 % des sortants du système éducatif (Le Rhun, 2012) et confirme le chiffrage de 2005 déjà cité. La situation serait devenue problématique plutôt en raison du croisement de plusieurs enjeux politiques et économiques qui interpellent directement les compétences des gouvernements dans d'autres secteurs que l'éducation.

Les enjeux économiques ont été étudiés dans les recherches et les études confirmant les difficultés d'accès au marché du travail des primo-arrivants non diplômés. Ainsi les

⁶Source : http://ec.europa.eu/education/news/news2768_fr.htm.

enquêtes Génération du Céreq font état de ces difficultés récurrentes : le taux de chômage des jeunes sortants sans diplôme du système éducatif en 2004 est de 32 %, contre 14 % pour l'ensemble des sortants de cette année-là. En outre, en 2007, 58 % des non diplômés sont en emploi contre 77 % de l'ensemble des sortants de 2004 (Céreq, 2008, p. 67). L'enquête 2010 sur la Génération sortie du système éducatif en 2007 met en relief la dégradation du marché du travail : le taux de chômage des non diplômés sortis en 2007 atteint 41 % trois ans après contre 19 % pour l'ensemble des sortants (Céreq, 2012, p. 47). La dégradation touche tout le monde mais touche plus encore les non diplômés. Ainsi moins de la moitié d'entre eux est en emploi en 2010 (48 %) contre 72 % de l'ensemble des sortants de 2007. En somme les conditions effectives d'entrée dans la vie active des primo-arrivants rendent plus délicates les actions d'insertion professionnelle des acteurs de l'Accueil, de l'Information et de l'Orientation (AIO). Il est également entendu que dans ce contexte-là, l'idée dominante est de garder le plus longtemps possible ces jeunes sous l'égide de la formation initiale. Des marges de manœuvre et des innovations sont à faire émerger en vue de trouver de nouveaux accompagnements des jeunes en difficultés.

Les enjeux politiques sont de plus liés aux priorités gouvernementales des dernières années, qui plaçaient dans les premiers rangs celle de la sécurité intérieure, de l'ordre public et de la lutte contre la délinquance juvénile. En effet, plusieurs discours politiques mettent en lien la délinquance juvénile et le décrochage scolaire ou son acolyte, l'absentéisme. Comme l'expliquent Dominique Glasman et Étienne Douat, depuis 1997 :

« l'insistance est mise sur l'insertion pour laisser progressivement place à la préoccupation d'ordre public. [...] La question [a] été saisie initialement par l'Éducation nationale et [est] devenue au fil des années une affaire dans laquelle le ministère de l'Intérieur est davantage impliqué » (Glasman et Ceuvrard, 2011, p. 14).

En soit, l'idée que des jeunes hors de l'école, considérés comme en errance, puissent être un trouble à l'ordre public est aussi ancienne que le contrôle de l'assiduité scolaire (Douat, 2007, 2010). Mais dans un contexte où la sécurité intérieure occupe l'espace politique et médiatique, le pointage des populations dangereuses tombe sur les décrocheurs. Cette vision dominante va orienter les politiques à destination de la jeunesse, eu égard aux violences urbaines de Clichy-sous-Bois à l'automne 2005. Le stigmatisme est élargi à la situation « en formation » des jeunes au-delà de l'obligation scolaire, que ce soit en tant qu'élève, étudiant ou apprenti. Pourtant le lien entre le décrochage et la délinquance n'est pas mécanique comme le rapportent plusieurs études (Blaya, 2010b ; Esterle-Hédibel, 2006) : la plupart des jeunes délinquants sont déscolarisés mais la grande majorité des décrocheurs ne sont pas délinquants.

L'orientation des politiques publiques envers la jeunesse va donc suivre deux objectifs : le maintien du grand dessein collectif de la qualification pour tous, et la diminution de la délinquance juvénile, par le biais du repérage, de la prévention et de « l'accompagnement individuel ». Ce projet est en phase avec les mutations du système

scolaire, par lesquelles on passe du collège « pour tous » à un collège « pour chacun » (Merle, 2012, p.36). En juin 2008, la « prévention du décrochage scolaire et l'accompagnement des élèves sortant du système scolaire » devient une « priorité majeure » du comité interministériel des villes et du développement urbain (CIV). Il en résulte, le 18 décembre 2008, une circulaire interministérielle signée par le ministre de l'Éducation nationale et la secrétaire d'État chargée de la politique de la ville, qui propose, pour les quartiers les plus en difficulté, des actions concrètes reposant sur une obligation de résultats. Le discours du 29 septembre 2009 à Avignon (Gard) du Président de la République amorce un « nouvel » élan de la lutte contre le décrochage scolaire dans des termes sans détour : « Nous allons mener une guerre sans merci contre le décrochage scolaire ». Le public des décrocheurs et *a fortiori* les élèves en difficultés scolaires qui seraient inscrits dans un processus de décrochage sont visés comme public potentiellement à « risque ».

Les objectifs quantitatifs fixés par le ministère de l'Éducation nationale et leur réalisation sont autant de sources d'évaluation des actions publiques, eu égard aux objectifs européens et nationaux. Le processus de Lisbonne puis la stratégie « Europe 2020 » proposent pour 2020 que le taux de jeunes âgés de 22 ans ayant terminé leurs études secondaires soit égal ou supérieur à 85 %. Le taux de jeunes âgés de 18 à 24 ans quittant l'école avant d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires ou un diplôme professionnel ou un diplôme accordé dans le cadre d'une autre formation doit être inférieur à 10 %. Quatre indicateurs sont établis pour appréhender l'évolution de la lutte contre le décrochage scolaire. Deux sont produits par le ministère de l'Éducation nationale :

– le *taux d'absentéisme* correspondant au rapport, un mois donné, entre le nombre d'élèves absents de façon non justifiée⁷ pendant quatre demi-journées par mois ou plus et l'effectif d'inscrits. La dernière enquête de la DEPP sur l'absentéisme scolaire relève qu'en janvier⁸ 2011, « la moitié des établissements ont moins de 1,6 % d'élèves absentéistes, alors que, dans 10 % des établissements, cette proportion atteint au moins 13,4 %. La moyenne est de 5,2 % » (Cristofoli et Stefanou, 2012, p. 2) ;

– le *nombre de jeunes sortants sans qualification* définie selon la classification interministérielle des niveaux de formation établie en 1969.

Deux autres indicateurs sont directement reliés au processus de Lisbonne :

– le *nombre de jeunes sans diplôme* : « sont comptés dans les jeunes sans diplôme les jeunes qui n'ont obtenu aucun diplôme de second cycle de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire n'ayant ni CAP, ni BEP, ni baccalauréat »⁹. Basés sur l'enquête Emploi, seuls les jeunes de plus de 15 ans ayant interrompu leur formation initiale sont pris en compte. Dix-sept pour cent des jeunes sont sortis sans diplôme de niveau V ou IV et parmi eux,

⁷ Jusqu'à la rentrée 2008, la notion d'absence non régularisée était utilisée.

⁸ Le mois de janvier sert souvent de mois de référence car il est peu touché par les vacances scolaires et le nombre de jours d'école est presque stable d'une année pour l'autre, soit quatre semaines.

⁹ <http://eduscol.education.fr/cid48491/donnees-chiffrees.html>, consulté le 06/01/2012.

9 % n'ont pas le brevet des collèges, soit 65 000 individus en moyenne sur 2009, 2010, 2011 (Le Rhun, 2012) ;

– la part des sortants précoces parmi les 18-24 ans (« early school leavers »), c'est-à-dire les « *jeunes âgés de 18 à 24 ans qui ne possèdent aucun diplôme ou uniquement le brevet des collèges et qui ne poursuivent ni études, ni formation au moment de l'enquête* » (Le Rhun, 2012). Elle était de 12,3 % en 2003 et passe en dessous de la barre des 12 % en 2011 (11,9 %).

Seul le premier indicateur concerne ce qui se passe avant la rupture totale avec l'institution scolaire et sous l'angle unique du contrôle de l'assiduité scolaire. En tout état de cause, cet indicateur ne peut refléter qu'une partie du décrochage et ne donne pas d'indication sur d'éventuelles difficultés scolaires qui pourraient être à l'origine du décrochage ou de la non obtention du diplôme. Les trois autres indicateurs comptabilisent les individus hors du système éducatif. Ne sont recensés que les individus non diplômés déscolarisés. Ces indicateurs se situent donc en amont du décrochage scolaire sous l'angle du contrôle de l'assiduité scolaire et en aval, une fois le décrochage complet effectué. Les catégories de population dénombrées sont réputées porteuses de risques multiples : risque de délinquance puisque non présents entre les murs d'un établissement scolaire, risque d'exclusion sociale puisque l'absence de diplôme à l'entrée sur le marché du travail ne permet généralement pas d'avoir un emploi digne. Dans les deux cas, le décrochage est perçu comme un résultat à une date donnée et non comme un processus qui reste l'angle mort de ces statistiques. Comme le relève Annie Fouquet, « *L'indicateur éclaire une portion de la réalité comme le réverbère son cône de lumière : le risque est de ne chercher ses clés que sous le réverbère, de ne suivre que les effets visibles d'un dispositif au mépris des grands effets cachés dans l'ombre* » (Fouquet, 2010, p. 317). Or l'ombre est grande. Sans même évoquer les vertus d'une approche compréhensive, se priver d'un suivi pas à pas du décrochage comme processus exclut même la possibilité d'un parcours réversible¹⁰.

En somme, la transformation du phénomène du décrochage scolaire en problème politique a été opérée en reformulant un problème d'éducation relativement banalisé en urgence sociale et sécuritaire. La catégorisation du public ciblé par le problème politique posé par le décrochage scolaire en témoigne, de même que sa mise à l'agenda.

1.2 La mise à l'agenda politique du décrochage scolaire comme promotion de politiques simultanément éducatives, sociales et sécuritaires

Le décrochage scolaire s'inscrit dans le mouvement des politiques de démocratisation de l'enseignement, de la lutte contre l'échec scolaire et rejoint, dans la lignée des poli-

¹⁰ Les élèves en difficultés scolaires ne décrochent pas tous, ils ne sont pas non plus tous absentéistes ; tout décrocheur n'est pas nécessairement en difficulté spécifiquement scolaire.

tiques d'insertion des jeunes, celles plus vastes de la lutte contre la pauvreté et contre l'exclusion sociale. Après les moments historiques que constituent le rapport Schwartz et la création des missions locales pour l'emploi des jeunes (1981) et l'instauration de la Mission générale d'insertion (MGI) de l'Éducation nationale (1989), la création du Haut Commissariat à la Jeunesse en 2009 annonce une nouvelle approche des politiques pour la jeunesse par l'incitation à l'expérimentation sociale.

À la suite de la mise en place le 18 mai 2007 du Haut Commissariat aux Solidarités Actives contre la pauvreté, la première expérimentation sociale sous l'égide de Martin Hirsch a testé la mise en œuvre du Revenu de Solidarité Active. Expérimenté dans un premier temps dans 14 départements, il est généralisé par la « loi n°2008-1249 du 1^{er} décembre 2008 généralisant le revenu de solidarité active et réformant les politiques d'insertion ». Dans cette même loi, est instauré un fonds d'appui financier aux expérimentations en faveur des jeunes, visant à favoriser la réussite scolaire des élèves, à contribuer à l'égalité des chances et à améliorer l'insertion sociale et professionnelle durable des jeunes de moins de 25 ans.

Dans ce cadre, a été lancé le 9 mars 2009, une commission de concertation sur la politique de la jeunesse. Les membres de cette commission se répartissaient entre partenaires sociaux, représentants des étudiants, membres d'instances représentatives de la jeunesse, acteurs du monde économique, collectivités territoriales, parlementaires, universitaires. À sa suite, le Livre vert pour une nouvelle politique de la jeunesse publié le 6 juillet 2009, a présenté 57 propositions, inspirées notamment des conclusions du rapport du Conseil d'Orientation de l'Emploi (COE) publié en janvier 2009. Ce dernier se fixait une ligne à suivre :

« Entre l'illusion d'une adéquation parfaite entre système de formation et structure de l'emploi, et l'impasse où se trouvent de trop nombreux jeunes, il doit être possible de bâtir un système qui oriente les personnes vers des débouchés plus sûrs sans trahir leurs aspirations propres. Une meilleure orientation ne suffira cependant pas à remédier à tous les dysfonctionnements de la société française, qui demeure sur ce point marquée par une vision trop scolaire des questions d'acquisition et de valorisation des compétences, et au sein de laquelle le système scolaire ne corrige pas suffisamment les inégalités sociales et géographiques » (Conseil d'Orientation pour l'Emploi, 2009, p. 1).

Le plan « *Agir pour la Jeunesse* » annoncé lors du discours présidentiel du 29 septembre 2009 cité plus haut, fait entrer le décrochage scolaire dans l'agenda gouvernemental, en s'appuyant sur le Livre vert présenté comme « *un agenda de réforme 2010-2015* » (Commission sur la politique de la jeunesse, 2009, p. 20).

Cette mise à l'agenda politique du décrochage scolaire est tiraillée entre un discours très ferme sur la délinquance juvénile et les risques sociétaux qu'encourt la société avec une frange d'élèves absentéistes et une frange de jeunesse sans diplôme, et d'autre part, une volonté du HCJ d'assurer la dimension interministérielle des politiques de la jeunesse

en « réactivant » le comité interministériel de la jeunesse en janvier 2009, 19 ans après sa dernière réunion. Tout en affichant des orientations et un agenda de réforme, le HCJ souhaite subventionner les initiatives locales suivant ces orientations dès lors qu'elles prennent la forme d'expérimentations évaluées scientifiquement. Dans le même temps, la lutte contre le décrochage scolaire s'affiche comme un objet visé par les actions publiques mises en œuvre par le gouvernement (et des lois nouvelles seront mises en place pendant les phases d'expérimentations sociales) et comme un espace d'actions sociales dans lesquelles les expérimentations subventionnées par le HCJ et soumises à un protocole d'évaluation scientifique s'installent.

Pourtant si le décrochage scolaire a été inscrit récemment dans l'agenda politique, au nom de décisions novatrices, l'usage du terme et l'analyse du phénomène dans la littérature scientifique française datait du début des années 1990, soit près de vingt ans plus tôt.

Chapitre 2. De l'exclusion au décrochage scolaire : la reformulation d'un seul problème ?

Le décrochage scolaire étant de plus en plus investi dans le champ de la sociologie française, les états de l'art sur la question sont déjà nourris, que ce soit à propos de l'absentéisme, de la déscolarisation, des difficultés scolaires (comme par exemple : Bernard, 2011; Esterle-Hédibel, 2006; Blaya, 2010; Douat, 2011). Dans l'acception la plus large, Maryse Esterle-Hédibel note que depuis la fin des années 1990 « *l'utilisation du terme de « décrocheur » reviendrait ainsi à couvrir toute sorte de difficultés vécues par les élèves, des absences aux retards dans les apprentissages, en passant par les difficultés d'ordre psychologique ou familial* » (Esterle-Hédibel, 2006, p. 45). En reprenant point par point les résultats des recherches nationales et internationales sur les processus de décrochage, de déscolarisation ou encore les liens entre absentéisme et délinquance juvénile, l'auteure explique que seule une méthode combinatoire des diverses approches permettrait de mesurer justement la combinaison des variables en jeu dans le décrochage, « *conjointement avec des paramètres macrosociaux rappelés par les chercheurs en sociologie et en histoire de l'éducation* » (2006, p. 60) et préconise des recherches sur les multiples expériences existantes en vue de

« vérifier si ces dispositifs, formalisés ou informels, aménagent la marge du système scolaire, modifient ou non les logiques de sélection et de catégorisation soulignées par les recherches sur la déscolarisation, et comment ils cohabitent avec, tous au moins au niveau français, les tendances fortes à la pénalisation des conduites juvéniles en milieu scolaire » (2006, p. 60-61).

Catherine Blaya a publié un état des savoirs synthétisant l'approche par facteurs de risque, les facteurs familiaux, les facteurs scolaires et le rapport entre délinquance et décrochage scolaire. Une revue des politiques de lutte et de prévention du décrochage scolaire permet de présenter les dispositifs d'aide évalués scientifiquement :

« Les processus de décrochage se construisent dans une longue durée qui, d'une manière générale, s'étend de la petite enfance à l'entrée dans l'âge adulte. Tout au long de ce parcours, des étapes importantes se dessinent (entrée en maternelle et rupture avec le milieu familial; redoublement dans le primaire; entrée en 6^e; passage à l'adolescence...). Les facteurs initiateurs de déscolarisation peuvent s'inscrire progressivement dans ces différentes étapes. Ainsi, certains individus semblent dès le début s'inscrire dans un destin qu'ils auront du mal à éviter – on parlerait presque d'un continuum. Cependant, pour d'autres, des événements surgissent en cours de route, le traumatisme ressenti ayant alors

pour conséquence de dévier la personne de sa trajectoire initiale » (Blaya, 2010, p. 26-27).

Devant l'augmentation du nombre d'études et devant la palette des dispositifs existants « *prouvant que c'est la collaboration qui est la méthode la plus efficace* » (2010, p.165), il est à noter que « *les pourcentages semblent stagner ces dernières années, contrairement à l'espoir attendu lors de la mise en place de mesures de lutte et de prévention, et les pays membres n'ont pas réussi à atteindre l'objectif des 10 % fixés par le Conseil de l'Europe* ».

Ces synthèses ont en commun de suivre historiquement l'« arrivée » du concept dans les études, son héritage et l'évolution du public cible. Chaque contribution a ainsi enrichi la connaissance du phénomène en se positionnant sur les résultats des recherches, sur les programmes mis en place avec l'aide ou sous l'observation des scientifiques, ou encore sur les types d'approches du décrochage scolaire. Elles sont décisives en particulier pour une approche à la fois compréhensive et contextualisée des ruptures. Mais elles n'épuisent pas le sujet, car si elles permettent de mieux traiter le problème, elles n'expliquent pas comment et pourquoi il est devenu un problème public à un moment donné plus qu'à un autre. C'est pourquoi les développements qui suivent s'attachent à la genèse du décrochage et de ses usages.

La recherche bibliographique à partir de la lecture des auteurs ainsi que de leurs références les plus significatives a été complétée par une recherche documentaire sur les bouquets de revues en ligne. Celle-ci présente l'inconvénient de ne pas donner l'accès à toutes les monographies mais son avantage consiste en l'accès large aux revues étrangères et propose des articles peu ou pas cités alors qu'ils ne manquent pas d'intérêt. Même si les grands spécialistes américains sont cités de tous (Sherman Dorn, Jerald G. Bachman, Russel W. Rumberger) il reste une multitude d'articles qui donnent à voir les différents angles de vues par lesquels le décrochage scolaire a été analysé. C'est à partir de cette modalité de recherche que la revue de littérature anglo-saxonne est ici effectuée.

2.1 La littérature anglo-saxonne

2.1.a Le drop out à l'origine du syntagme décrochage scolaire

Dans l'histoire nord-américaine, l'usage scientifique du terme n'est pas à confondre avec le problème du décrochage scolaire à régler par les instances politiques (Dorn, 1996). Ainsi la première trace écrite de « *drop out* » dans un écrit relatif à l'école date de la fin du XIX^e siècle : Stephen Lassonde, historien américain, évoque le 1896 *New Haven Board of Education annual report* sans pour autant citer de passage (Lassonde, 1998). Peu après, *drop out* a été utilisé dans une étude sur les raisons de quitter l'école par le biais d'une enquête (Scudder, 1899). Outre la liste des raisons faisant apparaître l'usage du verbe « *drop out* » par les enfants, l'expression fait partie du vocabulaire de l'enquêteur qui l'utilise explicitement dans son questionnaire : « *Beaucoup d'élèves abandonnent définitivement le*

lycée. Quelles raisons les garçons et les filles vous donnent pour ne plus aller à l'école ? »¹¹. Lassonde cite :

« À New Haven, dans le Connecticut, en 1899, des sortants au niveau du collège ont donné, volontairement, quatorze raisons de ne pas continuer à l'école secondaire [...] « La liste complète inclut : « Je dois travailler pour aider la famille » ; « les parents ne me laisseront pas [continuer l'école] » ; « préfère aller travailler que d'étudier », « malade de l'école », « n'aime pas l'école », « la monotonie de la vie scolaire est ennuyeuse », « être libéré des devoirs scolaires afin de m'amuser ... le niveau d'enseignement du lycée est suffisant », « le lycée n'est d'aucune utilité si l'on ne va pas à l'université », « les leçons au lycée sont trop dures », « découragé par frères et sœurs aînés sur la difficulté et la rigueur disciplinaire du lycée », « pas assez pratique », « lycée trop strict », « peur d'être décroché »¹² (Scudder, 1899, p. 212, cité par Lassonde, 1998, p. 38 [traduit par Céline Vivent]).

Cette liste appelle deux commentaires. Sans que l'on sache à cette distance quel sens un jeune impute à « *drop out* », il n'est pas impossible que sa mention préalable par l'enquêteur n'en induise l'usage par les enquêtés. Ensuite, il semble que les enquêtés aient transformé le terme en le conjuguant au transitif : ils ont plutôt peur d'être « semés » ou « rejetés » par l'institution.

L'usage de *drop out* commence dans un contexte où la certification secondaire ne concerne que 6 % des jeunes de 17 ans. Il est difficile de penser qu'elle était considérée comme la norme. La liste comprend des items liés aux représentations parentales sur l'utilité de l'école. Il est intéressant de noter que cette enquête datant d'un siècle répertorie en premier rang trois raisons familiales ou de conditions de vie, puis quatre raisons personnelles de rapport à l'institution (« *malade* », « *n'aime pas* », « *monotonie* », « *profiter* ») et encore trois ayant trait au sentiment d'échec (« *aucune utilité* », « *découragé* », « *peur* ») avant de citer quatre raisons proprement scolaires. Deux auteurs, Dorn et Johanningmeier ont aussi recherché hors de la sphère éducative les raisons de l'emploi de la notion de *drop out*. On la retrouve dans deux œuvres littéraires qui furent de gros succès : une nouvelle de Bellamy publiée en 1887 *Looking backward, 2000-1887* traduit par *Cent ans après, ou l'An 2000*. C'est un ouvrage de science fiction transportant son héros Julian West, contemporain de l'auteur, en l'an 2000. La société de l'an 2000 est visitée comme une société uto-

¹¹ « *Many drop out of school entirely on leaving grammar school. What reasons do you hear boys and girls give for not going to high school?* »

¹² « *In New Haven, Connecticut, in 1899, eighthgrade school-leavers volunteered fourteen reasons for "dropping out" for not continuing on to high school [...] "The complete list included: "Have to go to work to support the family"; "parents won't let me [continue education]"; "would rather go to work than study"; "sick of school"; "don't like school"; "monotony of school life is wearying"; "to be free of school duties so as to enjoy...[myself]"; "grammar school education is sufficient"; "high school is of no benefit if one is not going to college"; "lessons in high school are too hard"; "discouraged by older siblings about the difficulty and disciplinary strictness of high school"; "not practical enough"; "high school too strict"; "afraid [I] will be **dropped**" ».*

pique où l'éducation et la formation est gratuite, y compris l'enseignement supérieur. Son hôte de l'an 2000 (sic), Docteur Leete lui explique :

« Personne, je vous l'assure, n'aura la tentation de se présenter dans nos écoles supérieures avec l'arrière-pensée de se soustraire au travail. L'enseignement qu'on y donne suppose des aptitudes réelles chez les étudiants ; en l'absence de ces aptitudes, il leur serait plus facile de faire double besogne manuelle que de se tenir à hauteur des cours. Ce qui arrive, c'est que des jeunes gens se trompent sur leur vocation ; mais ils ne tardent pas à reconnaître leur erreur et à retourner tout simplement dans les rangs de l'armée industrielle. Aucun discrédit ne s'attache à ces *déserteurs*. Notre système encourage chacun à développer ses talents cachés ; mais c'est à l'épreuve seule que la réalité de ses talents se manifeste » (Bellamy, 1888 [traduit par P. Rey (1891), mise en gras par C. Vivent]).

Les auteurs suggèrent que les directeurs d'établissements pouvaient fort bien avoir lu cette vision futuriste de la société et de l'éducation et qu'à ce titre ils aient intégré le terme de *drop out*. Alors que Bellamy déclarait ne porter aucun discrédit sur les personnes ainsi désignées, ce n'est pas le cas lorsqu'il est question de ceux qui ne répondent pas aux normes de scolarisation¹³. Le second ouvrage est de la plume du romancier Mark Twain publié en 1883, *Life on the Mississippi* dans lequel, le verbe *drop out* est utilisé dans une optique de satire du vocabulaire militaire : il est ici une action qui permet de s'échapper et de sauver la vie d'un homme. Il s'évaderait alors pour son plus grand bien : ces aspects d'échappement à l'effort demandé par l'école, de désertion vis-à-vis de l'ordre militaire, et de sauvegarde sont sans doute restés durablement mêlés dans la conception scolaire du *drop out*.

En effet, le regard des acteurs de l'enseignement de cette fin de XIX^e siècle se tourne vers d'autres sphères comme les institutions militaires et industrielles (« *the military and business-industrial enterprise* » (Dorn et Johanningmeier, 1999, p. 196)) pour rechercher des solutions aux problèmes de l'institution scolaire. L'école devient alors le lieu où doivent s'apprendre l'ordre et les comportements standardisés. Des parallèles sont alors établis entre la pédagogie et l'art de la guerre (Williams James, John Dewey), ce qui favorise l'utilisation du lexique militaire, qui continue à imprégner le *drop out*. Il faudra attendre les années 1960 et le mouvement de massification de l'enseignement pour que le *drop out* soit considéré comme un problème social (Dorn, 1996) et plus seulement comme une mise en demeure de l'individu face à ses devoirs, notamment civiques et militaires.

Les articles auxquels nous avons eu accès dans la culture anglo-saxonne s'étendent des États-Unis au Canada puis à l'Angleterre. La dissémination au Canada favorise ensuite une mixité francophone au Québec qui se diffuse en Europe plutôt par la Belgique. Ils peuvent se distribuer selon trois ensembles d'approches : l'approche comptable, l'approche comportementale et l'approche structurelle.

¹³ « *those who fail to meet normative educational expectations* » (Dorn et Johanningmeier, 1999, p.194).

2.1.b Les approches comptables : les coûts directs et indirects du décrochage scolaire pour la collectivité

Dans une perspective comptable, Bachman et Levin (Bachman et Levin, 1972; Levin, 1972) ont mené une étude dont le but était d'estimer les coûts pour la nation américaine de l'éducation « *inadéquate* », l'inadéquation étant définie comme une réalisation de moins grands effectifs de diplômés qu'attendus. En utilisant les données du Département du commerce et d'autres sources, ce rapport a chiffré les dépenses nationales engagées pour atteindre un minimum de diplôme d'études secondaires parmi la population des 25 à 30 ans en 1969 ainsi que le manque à gagner pour les individus eux-mêmes tout au long de leur carrière, les dépenses sociales induites à une éducation insuffisante et les coûts de la criminalité. Le manque d'éducation inflige également des coûts indirects comme la participation politique réduite et une plus forte prévalence de la maladie. Cité par Rumberger, le manque à gagner d'une cohorte d'hommes de 25-34 ans en 1969, qui n'a pas réussi à terminer leurs études secondaires se serait élevé à 237 milliards de dollars (Rumberger, 1987, p.115). Ce manque à gagner aurait entraîné une perte des recettes publiques évaluée à 71 milliards de dollars. Levin a également estimé que les coûts sociaux relatifs à la fourniture de services sociaux et de lutte contre la criminalité seraient de six milliards de dollars par an. Par ailleurs, en 1983, le *U.S. Bureau of the Census* estime un manque à gagner individuel pour un « homme blanc » non diplômé supérieur à 250 000 dollars en comparaison avec un autre « homme blanc » diplômé (1987, p.113). Ces estimations demeurent fragiles en raison de biais méthodologiques qui ne permettent pas de mesurer l'effet propre d'un déficit des performances scolaires. De plus le modèle implicite relève de la théorie du capital humain pour comparer des manques à gagner et des coûts d'opportunité en économie. Or, le comportement social d'un « homme blanc sans diplôme » a-t-il des raisons de ressembler à celui d'un « homme blanc diplômé » ? Il y a pourtant un intérêt public à mesurer le coût de la production d'inégalités par l'école.

2.1.c Les approches comportementales : prédire les comportements en quantifiant les risques

Les premières références scientifiques datent des années 1950 et 1960 et sont nord-américaines (Hathaway, Reynolds et Monachesi, 1969; Liddle, 1962; Longstreth, Shanley et Rice, 1964; Samuelson et Pearson Sr., 1956). Ce sont d'abord les psychologues qui cherchent les raisons de l'échec scolaire et de l'inadaptation par le biais de tests psychologiques (Samuelson et Pearson Sr., 1956) et d'expérimentation sociale (Longstreth, Shanley et Rice, 1964).

Les études psychologiques plus récentes se penchent sur l'amont du processus de décrochage pour en identifier les indices de risque grâce à une approche longitudinale publiée dans la revue canadienne *Journal of School Psychology*, (Jimerson et al., 2000).

Cette étude utilise des données issues d'un panel d'individus suivis depuis leur naissance jusqu'à leur 19 ans. Les 177 enfants sont ceux des 267 femmes enceintes de leur premier enfant accueillies au *Maternal and Infant Care Clinic of the Minneapolis Health Department*. L'échantillon était considéré comme à risque de décrochage en raison de facteurs de pauvreté et d'indicateurs tels que l'âge, l'éducation, et la monoparentalité. L'étude se centre sur les enfants « à risques » et explore de multiples facteurs prédictifs de décrochage au niveau du secondaire à travers le développement. Le modèle souligne l'importance de l'environnement familial précoce et de la qualité des soins à la prime enfance, mais aussi le statut socioéconomique, le quotient intellectuel, les problèmes de comportement, le rendement scolaire, les relations avec les pairs. Ces résultats sont cohérents avec la perception du décrochage comme un processus dynamique de développement qui commence avant que les enfants n'entrent à l'école élémentaire. Les variables psychosociales avant l'entrée scolaire prédiraient l'abandon avec une puissance égale au quotient intellectuel mesuré plus tard. Pour autant les auteurs prennent de la distance avec l'idée d'une prédétermination véritable :

« En dépit de l'impressionnante puissance prédictive des variables utilisées dans ce début d'étude, nous ne considérons pas le décrochage comme « déterminé » dans les premières années de vie. Avec d'autres (Cairns et Cairns, 1994; Evans et Di Benedetto, 1990), nous considérons les indices précoces comme probabilistes, et les parcours de décrochage comme hétérogènes » (Jimerson et al., 2000, p. 544 [traduit par C. Vivent]).

Une autre approche longitudinale et quantitative a été suivie par Bynner et Parsons (2002) en Grande-Bretagne utilisant la notion très large (sinon confuse) de « capital identitaire » (*identity capital*) que Côté (1996) décrit comme l'ensemble des ressources éducatives, sociales et psychologiques. Ce capital identitaire est une « denrée rare » (*at a premium*) primordiale pour l'accès et le maintien dans l'emploi. Une conséquence pour les jeunes est le prolongement de la période d'éducation et de formation nécessaire à l'acquisition des qualifications et des compétences qui permettront d'améliorer leur employabilité. Cette situation met plus de pression sur les jeunes qui grandissent dans des circonstances difficiles et qui manquent de soutien, surtout au moment de la transition de l'école vers le marché de l'emploi. Une préoccupation politique particulière en Grande-Bretagne a été orientée vers les jeunes qui quittent l'enseignement à l'âge minimum de 16 ans et qui ensuite passent une période substantielle ni en éducation, ni en emploi ni en formation professionnelle (« *not in education, employment, or training* », NEET). Cet article présente le résultat de l'analyse des données longitudinales, recueillies pour un sous-échantillon du panel BCS70 « *1970 British Cohort Study* » interrogés à 21 ans, pour modéliser les relations entre la situation de NEET, la réussite scolaire antérieure et le contexte pour évaluer les difficultés que les NEET posent par rapport à la constitution du « capital identité » adulte. Il est conclu que bien que les mauvais résultats éducatifs soient le principal facteur dans le parcours d'un NEET, le fait de vivre dans les centres-villes (« *inner*

cities») pour les garçons et le manque d'intérêt des parents dans leur éducation pour les filles, sont également importants. Pour les jeunes hommes, les conséquences d'être NEET résident principalement dans l'expérience du travail précaire. Pour les jeunes femmes, dont la plupart sont des mères adolescentes, les effets néfastes d'être NEET se perçoivent sur le plan psychologique.

Une étude quantitative italienne publiée dans la revue *Economics & Human Biology* a testé la relation entre l'obésité et le décrochage scolaire (Barone et O'Higgins, 2010). À partir d'une étude auprès d'élèves du secondaire, les causes et les conséquences de l'obésité chez les adolescents sont recherchées dans une perspective économique dans la ville de Salerne et de sa province dans le sud de l'Italie. L'analyse examine l'effet de l'obésité chez les adolescents articulé à d'autres facteurs comme les antécédents familiaux, des résultats scolaires précédents, style de vie et le contexte local sur le décrochage scolaire et donc, par voie de conséquence, sur les gains potentiels à long terme des individus. Les enfants en surpoids et les adolescents courent un plus grand risque de devenir des adultes obèses avec toutes les conséquences négatives (et médicales) que cela implique sur le marché de l'emploi, mais l'obésité est également susceptible de les affecter à travers son impact sur la scolarité.

Un modèle d'investissement du capital humain est employé, ce qui fournit un cadre permettant d'analyser les « *interrelated 'decisions'* » entre la scolarité et la suralimentation, en tenant compte de l'importance temporelle et ses effets différenciés de l'obésité chez les adolescents selon le genre. Le modèle confirme les hypothèses de l'association forte entre l'obésité et le décrochage scolaire : l'obésité a des conséquences négatives sur la scolarisation et il existe des différences significatives entre les sexes dans la nature de cette relation. Pris dans leur ensemble, les résultats suggèrent que les filles obèses souffrent de conséquences plus graves que les garçons en surpoids ou obèses. Les auteurs proposent des modalités d'actions publiques : les données sur l'association positive entre la surcharge pondérale ou l'obésité et le décrochage scolaire suggèrent que l'action visant à réduire l'obésité, telles que les politiques visant à encourager le sport à l'école, peuvent également avoir des effets bénéfiques sur la réduction des taux d'abandon scolaire précoce, en particulier pour les filles. La relation inverse entre le revenu familial permanent, le niveau d'éducation de la famille et le décrochage scolaire suggère une mise en place d'incitations financières à rester à l'école (Barone et O'Higgins, 2010, p. 55).

Ces études comportementales ont en commun de sélectionner quelques variables individuelles qui relèvent soit de l'environnement immédiat soit de caractères propres à la personne. Elles sont ensuite décontextualisées et modélisées, pour enfin chiffrer leur puissance prédictive. Dans le cas de l'obésité, on peut s'étonner qu'une telle décontextualisation amène à ignorer l'effet différentiel des modèles culturels du corps selon le genre. Quelles que soient les réserves que l'on puisse émettre sur le paradigme sous-jacent du capital humain, cette « désocialisation » d'un jeune décrocheur est peu congruente avec un phénomène processuel et réversible. Ces études appuient toutefois un problème réel qui se

pose aujourd'hui : comment anticiper les ruptures de scolarité sinon en détectant ses signes avant-coureurs ?

2.1.d Les approches par les structures et les contextes

Les premières études à prendre leur distance à la fois avec une approche purement comptable ou, à l'autre extrême, psychologisante, peuvent être considérées comme à dominante sociologique.

Un numéro de la revue *The High School Journal* de 1975 rend compte des résultats d'une recherche en quatre études qualitatives sur une longue période dans une même ville moyenne des États-Unis, Muncie (Hewitt et Johnson, 1979). Les quatre études qualitatives ont été menées en 1924, 1937, 1952 et 1977, soit sur un demi-siècle. La première interrogeait 42 mères dont des enfants avaient abandonné les études dans les cinq dernières années (soit 37 filles et 30 garçons). La deuxième étude visait à reposer en partie les questions précédemment posées à 274 individus s'étant retirés (« *who had withdrawn* ») entre 1928 et 1936, dont 158 hommes. Le projet de cette deuxième étude visait globalement les besoins des jeunes et des services de la ville de Muncie. La troisième étude consistait en des entretiens approfondis avec 50 des 131 élèves qui ont quitté l'enseignement secondaire en 1951-1952 (21 garçons, 29 filles). Pour la dernière étude qui s'est déroulée à la fin des années 1970, il était question de reprendre les questions des trois dernières vagues en vue de les comparer. Sur les 133 élèves ayant abandonné les études, 54 ont été interviewés (32 garçons, 22 filles). La comparaison des raisons évoquées d'arrêt précoce des études fait émerger une évolution. L'étude de 1924 annonce des raisons extrascolaires différentes selon le genre : les garçons ont été amenés à travailler (40 % d'entre eux) tandis que les filles ont été appelées au travail domestique (*help to home*) (38 % d'entre elles). La recherche de 1937 voit diminuer la proportion des raisons économiques tout en restant majoritaire chez les garçons mais elle chute à 5 % pour les filles. Les filles ont décroché principalement pour se marier (22 %), pour des raisons de santé, y compris la maternité (19 %). Les deux études suivantes font émerger un nouveau « modèle » de décrochage scolaire : les raisons économiques ont été remplacées par des logiques plus centrées sur l'individu (« *more individually centered rationales* », (1979, p. 254)).

« En 1952, 48 % des décrocheurs avaient cité leur aversion pour l'école comme le motif du retrait, et en 1977 ce pourcentage est passé à 56 %. Pendant les premières années (1924 et 1937), moins de 20 % des répondants avaient indiqué qu'ils avaient quitté l'école parce qu'ils ne l'aimaient pas, et cette réponse était répartie également entre hommes et femmes. Cette répartition égale entre sexe a disparu en 1952, lorsque 52 % des femmes mais seulement 43 % des hommes ont démissionné à cause de leur aversion pour l'école. Le sens de cette différence s'est inversé en 1977, lorsque nous trouvons un tiers de plus d'hommes que les femmes citant l'aversion personnelle pour l'école comme la raison de l'abandon » (1979, p. 254 [traduit par C. Vivent]).

Le constat d'une « évolution » ne surprend pas : les contextes socio-économiques en l'espace d'un demi-siècle ont sans doute peu à voir entre eux. Même limités à la ville de Muncie, les rapports aux institutions ont de ce fait aussi été bouleversés. En revanche, peu de recherche ont maintenu un terrain d'enquête aussi longtemps (en dehors de la *Wisconsin Longitudinal Study* qui reste un modèle). Les effets de contextes et les caractéristiques socio-économiques ne sont pas absentes des études et vont dans le même sens que celles déjà citées (origine populaire, importance de la minorité ethnique, faible niveau de qualification des parents, résultats scolaires plutôt médiocres), mais les auteurs veulent attirer l'attention sur l'évolution des raisons données par les anciens décrocheurs, sur une période de 40 années : « *le changement le plus notable est la baisse des raisons centrées sur les besoins économiques et la survie et l'augmentation des justifications centrées sur l'individu, en particulier celles exprimant une aversion pour l'école* » (1979, p. 255 [traduit par C. Vivent]).

L'observation de dispositifs en faveur des décrocheurs suit généralement des approches plus descriptives. Ainsi une évaluation en Californie des programmes de certaines écoles secondaires a été publiée dans la revue *Educational Evaluation and Policy Analysis* (Stern et al., 1989). Cet article présente les résultats obtenus en 1987 et 1988 dans ces écoles combinant cours académiques et professionnels pour réduire les taux d'abandon. L'évaluation a porté sur un groupe témoin apparié pour chaque cohorte d'élèves de chaque site. Les résultats sont généralement positifs. Le nombre d'abandons, les coûts et les avantages économiques pour la société ont été estimés. Le bénéfice net de prévention du décrochage scolaire au sein de cette cohorte de 327 étudiants a été estimé entre 1 et 1,3 millions de dollars. Les efforts de quantification se sont à nouveau tournés vers le rapport coût-avantage pour le budget public. Le point fort est d'accréditer une action sur les structures pédagogiques, soit par les classes de niveau, soit par les classes de formation par alternance.

Dans une approche plus monographique se penchant sur les dimensions individuelles et structurelles, Baker et Sansone ont également observé un dispositif interne au système éducatif américain (Baker et Sansone, 1990). L'étude décrit un comité mis en place en 1986-1987 dans un grand lycée urbain répondant spécifiquement aux élèves repérés comme étant à risque d'abandon scolaire. Il s'agissait de comprendre le fonctionnement, les difficultés rencontrées et l'efficacité des interventions, à partir des notes de terrains, d'interviews des acteurs et des dossiers scolaires des adolescents concernés. Le comité se réunissait toutes les semaines et chaque séance faisait le point sur les cas précédemment étudiées et la saisine de nouvelles situations :

« *En règle générale, les personnes interrogées considèrent que toute intervention n'est efficace que si une décision réfléchie est prise quant à la pertinence de l'intervention pour l'étudiant et pour les professionnels concernés. Cependant, lorsqu'il s'agit d'interventions impliquant la consultation des enseignants ou l'observation d'un parent et le programme d'un étudiant, elle doit aussi être réaliste quant au suivi et à l'intention de vérifier attentivement* » (1990, p.184 [traduit par C. Vivent]).

Ce comité avait deux missions : la professionnalisation des acteurs en même temps que l'aide des lycéens à risque de décrochage. De ce fait, des représentants des services sociaux et de santé locaux (« *community agencies* ») ont été souvent invités aux réunions afin de décrire leur programme ou d'établir une « *Maison* »¹⁴ entre l'école et l'organisme. Les contacts et les liens entre eux étant établis, les membres du comité pouvaient orienter les élèves vers un programme approprié, expliquer les programmes aux élèves et à leurs familles, et accélérer les procédures en cas de besoin. Les lycéens qui en avaient besoin ont été admis à des programmes médicaux ou des programmes de santé mentale en réduisant les formalités administratives au minimum en raison du partenariat entre le comité de l'école et la cellule d'urgence du service de santé. Sur les 70 jeunes suivis par le comité, 49 pouvaient être repérés un an plus tard (Juin 1988). À ce moment-là, 22 lycéens étaient encore scolarisés ou avaient obtenu leur diplôme. Dix-sept autres avaient été transférés hors du système : certains dans un autre district, tandis que d'autres ont été renvoyés vers une autre institution comme un tribunal pour mineurs. Dix jeunes ont quitté l'école après avoir atteint l'âge de 17 ans. Les 21 autres lycéens ne figuraient pas dans les dossiers archivés du district.

Des recherches sur les décrocheurs du secondaire ont généralement examiné la relation entre les attributs d'un élève et le décrochage, mais les recherches sur les activités péri ou parascolaires associées au décrochage au niveau du lycée ont été limitées. Les résultats présentés par Ralph B. McNeal (1995) dans la revue *Sociology Of Education* indiquent que la participation à certaines activités parascolaires (comme l'athlétisme et les beaux-arts) réduit significativement la probabilité d'un élève de décrocher, tandis que la participation à des clubs académiques ou professionnels n'a pas d'effet. Lorsque toutes les activités sont examinées en même temps, seule la participation sportive reste significativement liée au fait d'abandonner l'école. Par ailleurs, les principales variables intervenant dans le processus d'abandon, seraient l'origine ethnique¹⁵, le genre et l'aptitude aux études.

Ainsi, les études localisées, les enquêtes sur les dispositifs standardisés (classe de niveau, alternance) ou sur des comités *ad hoc* convergent sur le fait que le décrochage s'explique de manière multifactorielles, que ce soit dans l'espace ou dans le temps. Mais elles restent peu précises pour différencier chacun de ces facteurs qui sont plutôt vus comme porteurs d'effet de « renforcement » ou de « confirmation » des ruptures.

L'analyse de Beth Spenciner Rosenthal est l'une des rares à avoir intégré cette complexité en préconisant une analyse multi-niveaux. Elle constate que le décrochage scolaire a d'abord été regardé comme un problème scolaire car les recherches se sont en premier lieu penchées sur les variables internes à l'école, alors qu'un autre courant d'analyses se concentrait sur les facteurs sociaux, bien au-delà de la sphère scolaire (Rosenthal, 1998).

¹⁴ En français dans le texte.

¹⁵ Ce type de variable n'est pas utilisé en France.

La revue de littérature de l'auteure articule ainsi les niveaux *macro*, *méso* et *micro*. Le statut socio-économique, le groupe ethnique, le genre, les « *community characteristics* », difficilement traduisibles regroupant les variables de contexte et de territoire, sont les variables à l'échelle *macro* du phénomène. À l'échelle *méso*, sont identifiés les conditions familiales (« *household stress* » mêlant l'état de stress des parents, la monoparentalité, le degré de déviance, les problèmes de mœurs ou encore les problèmes de santé), les responsabilités parentales précoces, le soutien des proches pour rester à l'école et les interrelations familiales. Au niveau *micro*, sont principalement examinés le rapport aux normes sociales, le degré d'autonomie, le rapport à l'autorité et les troubles de la personnalité. Rosenthal souligne que si ces différentes catégories de variables extrascolaires sont étudiées, peu de chercheurs ont analysé les relations entre ces variables, faute de matériau adéquat. Même si des études ont mis en lumière que des décrocheurs n'avaient pas été repérés tandis que des jeunes repérés comme potentiellement décrocheurs étaient restés scolarisés, « aucune étude n'avait décrit les processus de prise de décision des décrocheurs potentiels dans leur lutte avec la question de savoir s'il faut rester à l'école ou non » (Rosenthal, 1998, p. 423 [traduit par C. Vivent]).

Les exemples d'interventions publiques elles aussi différenciées sont fournis selon les trois niveaux de variables définies plus haut. L'intérêt est que « *l'approche de la prévention du décrochage en termes d'investissement dans le capital humain, en montrant le lien entre la pauvreté et le décrochage, et préconisant la réduction de la pauvreté comme un investissement dans le capital humain par l'intermédiaire de la prévention de l'abandon scolaire est une stratégie d'intervention potentiellement productive* » (Rosenthal, 1998, p. 426 [traduit par C. Vivent]). À l'échelle *macro*, la réduction du nombre de décrocheurs pourrait être atteinte en s'efforçant de mettre en place des politiques sociales de réduction de la précarité. À l'échelle *méso*, les problèmes étant plus en lien avec les conditions de vie familiales, l'auteure propose d'impliquer dans la lutte contre le décrochage scolaire les services sociaux et les services d'aides aux familles en ajoutant une mission spécifique supplémentaire à ces « *agencies* ». Étant donné que les facteurs importants dans le décrochage scolaire relevés au niveau *micro* sont de l'ordre des dynamiques psycho-sociales, les interventions sont plutôt d'ordre clinique et thérapeutique. Le lien entre les connaissances scientifiques limitées et l'urgence des interventions pour lutter contre le décrochage scolaire peuvent s'articuler dans des programmes locaux novateurs (« *innovative local programs* ») visant à prévenir le décrochage, développés sur la base actualisée des connaissances scientifiques. Pour renforcer l'impact de ces actions, l'auteure suggère que « *des descriptions de ces programmes doivent fournir leurs justifications théoriques, leurs activités et leurs résultats, et les descriptions devraient être largement diffusées* » (Rosenthal, 1998, p. 429 [traduit par C. Vivent]).

Cette brève revue de littérature anglo-saxonne suggère que l'approche comportementale reste prégnante, peut-être en héritage du behaviorisme dans les sciences sociales des États-Unis et de Grande-Bretagne. En second lieu, la quantification est coutumière

pour de nombreux auteurs, parfois seulement dans une perspective longitudinale, et parfois en mobilisant les outils de l'évaluation expérimentale.

Les contextes évoqués sont hétérogènes du fait de la localisation des terrains de recherche. Les systèmes éducatifs mis en questions ne sont pas identiques et les contextes sociétaux non plus. Mais il en est de même dans la revue de littérature francophone. Cependant les distinctions ne sont pas uniquement d'ordre linguistique car la diffusion des revues anglo-saxonnes est plus large que celle des revues francophones. Les thématiques du décrochage scolaire y sont donc traitées plus tôt, reflétant des appropriations plus précoces de la problématique par les scientifiques, surtout en Amérique du Nord. Ces revues américaines ont inspiré les premières allusions francophones au champ lexical du décrochage. C'est d'abord dans un rapport québécois de 1975 (Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, 1975) portant sur le vécu scolaire d'élèves d'écoles secondaires que l'on retrouve le premier rapprochement en gardant le terme américain sans traduction, des « *dropouts* » (en un seul mot).

2.2 Le décrochage scolaire dans la littérature francophone : une question sociale à plusieurs voies

Les inégalités scolaires et les inégalités sociales à l'école préoccupent particulièrement les sociologues et les psychologues français depuis les années 1960. Jusqu'alors, le verbe décrocher était principalement utilisé au sens de se détacher de, se dégager de, notamment dans le domaine de la psychologie et des addictions (ne plus être « accro »). C'est par ailleurs un verbe propre au domaine militaire qui consiste à couper le contact avec l'ennemi, sous la pression. Par extension, décrocher consiste à abandonner une activité. Ces usages apportent peu à la réflexion puisque le décrochage peut aussi bien être pris comme une victoire contre la dépendance que comme une défaite face à un « ennemi ».

2.2.a Genèse : un rendez-vous manqué avec le Recteur Capelle

En 1966, Jean Capelle publie chez un grand éditeur (PUF), un ouvrage oublié mais prémonitoire, *L'école de demain reste à faire*. Il écrit qu'« *il convient d'accorder une attention spéciale aux faibles qui ne peuvent que décrocher de plus en plus, et finir par éprouver un véritable dégoût de l'école, s'ils sont soumis au même régime que leurs camarades plus forts* » (Capelle, 1966, p. 60). Les forts, les moyens, les faibles étant un classement des élèves à l'entrée en sixième selon « *la situation actuelle des aptitudes des élèves. Nous disons « actuelle » pour souligner que l'appréciation que l'on peut porter, à cet égard, est souvent provisoire* » (1966, p. 58). Selon cette idée, l'organisation du collège doit accueillir tous les élèves et les intégrer selon leurs aptitudes dans une des deux voies parallèles où les transferts de l'une à l'autre n'auraient pas « *le caractère d'une sanction ou d'une humiliation* » (1966, p.58). La pédagogie différenciée selon les aptitudes doit permettre à chacun des

élèves de se préparer à entrer dans « *le cycle de la maturité* ». L'ancien Recteur de Nancy passé au ministère a joué un rôle fondateur dans le collège unique et l'enseignement technique et professionnel en France mais ne sera guère revendiqué par la suite. Auteurs et ministères laisseront en jachère cette articulation entre orientation et risque de décrochage, mais aussi le fait qu'un accueil plus large d'une génération de jeunes n'implique pas nécessairement un traitement uniforme de leurs difficultés. Enfin le Recteur Capelle insiste sur le fait que le classement des élèves peut et doit rester réversible, autorisant ainsi des passages fluides d'une voie à une autre, à l'intérieur du collège unique.

Les notions plus mobilisatrices d'échec scolaire, de démotivation, de déscolarisation seront préférées à celle de décrochage jusque dans les années 1990 en France. Dans les actes du colloque des 11-13 janvier 1990 à l'université Paris V sur le changement en éducation, une communication à propos d'une recherche belge fait pourtant état d'une sensibilisation du ministère de l'éducation de la communauté française de Belgique « *au phénomène du « décrochage scolaire »* » (Van Haecht et Baugard, 1993, p.193). Les intervenantes narrent la « *naissance, vie et mort d'une recherche financée par le ministère de l'éducation* » belge :

« le décrochage scolaire ne nous était pas donné comme un objet posé au départ mais bien à construire progressivement, avec pour base les attributions de sens que fournissaient les acteurs sociaux intéressés eux-mêmes, à partir de leurs stocks de connaissances ou encore leur « savoir local ». Avant de devenir un comportement étiqueté comme déviant, cette conduite est significativement orientée : il s'agit d'une réponse – dont les modalités sont variables – à une situation problématique – dont les formes possibles sont multiples » (1993, p. 195).

Les auteures mettent en avant l'écart entre les attentes des représentants du ministère de l'éducation qui, « *dans une logique « normal /pathologique »* », attendaient de la part de cette étude sociologique, « *du concret* », c'est-à-dire quel type de structure devrait être mis sur pieds pour « *isoler « les microbes »* » (1993, p. 204).

« La dissonance est donc bien réelle entre les attentes de technocrates disposant de subventions à accorder à des recherches et ce que peut apporter une compétence sociologique qui, s'inscrivant dans une démarche compréhensive et de construction de l'objet au fil du déroulement de la recherche, peut uniquement permettre une réflexion sur la problématique de départ sans pour autant pouvoir produire directement une action sur elle » (1993, p. 204).

Il est important de noter dans cette narration d'expérience que les logiques de représentations s'opposent du fait notamment du mur invisible qui sépare les représentants politiques et les chercheurs en sociologie : on peut tout à fait comprendre que les financeurs de recherche attendent des solutions à mettre en place et que de leur côté, les chercheurs arguent d'une posture compréhensive pour décrire la situation du décrochage scolaire. Mais la préconisation de mesure ou de solution devrait prendre en compte aussi

les contraintes politiques et territoriales. À ce titre, l'évaluation d'expérimentation sociale a l'intérêt de poser les rôles de chacun et la nécessité de collaboration entre acteurs, évaluateurs et politiques. À l'époque le décrochage scolaire n'était pas encore une notion mobilisatrice permettant cette collaboration.

En 1993, on retrouve des évocations de décrochage chez les sociologues. Dans un chapitre de la *Misère du Monde* de Bourdieu (1993), l'enquêteur l'exprime en premier : dans l'entretien avec Malik, il relance : « *mais pourtant vous vous accrochez, quand vous allez chercher un établissement partout, etc.* » puis dans l'entretien avec Fanny, enseignante, la relance de l'interviewer est explicite : « *Elle a décroché complètement du lycée, personne l'a aidée à se raccrocher, quoi ?* » (Bourdieu, 1993, p. 936 et 956). Il est intéressant de noter que l'expression ne venant pas spontanément de l'interviewé, c'est le sociologue qui l'introduit : peut-on aller jusqu'à dire que c'est ici le sociologue qui crée la catégorie de décrocheur ? Comme nous l'avons évoqué, le concept de décrochage est ancien et déjà en usage chez les pédagogues américains et canadiens. Il serait donc utilisé par les chercheurs mais pas les enseignants français. Parallèlement, dans les écrits des chercheurs québécois, le concept de décrochage scolaire est plus ancien et plus intensif à partir d'une traduction littérale du « *drop out* » ou du « *dropping out* » américain.

En lieu et place, le « malaise lycéen » et l'exclusion expriment le plus souvent les facteurs de crises des lycées de novembre 1986 et de novembre 1990 (Bourdieu et Champagne, 1992). Depuis les années 1950 et ce qui a été dénommée la démocratisation de l'école, Bourdieu et Champagne expliquent qu'une des grandes transformations a consisté en « *l'entrée dans le jeu scolaire de catégories sociales qui s'en excluaient ou en étaient pratiquement exclues jusque-là* » (1992, p. 72). La conséquence sera « *une intensification de la concurrence et un accroissement des investissements éducatifs des catégories déjà grosses utilisatrices du système éducatif* ». La démocratisation scolaire a induit petit à petit la désillusion de ces nouveaux fréquentant l'enseignement secondaire : y entrer ne suffit pas à réussir et y réussir ne suffit pas à occuper les meilleures positions sociales. Ce que Bourdieu et Champagne soulignent également est le fait que petit à petit, avec l'émergence des sciences sociales, on émettait l'idée que l'échec scolaire n'était plus une affaire de goût ou de don, mais était lié à des « *handicaps sociaux* », « *obstacles culturels* », « *insuffisances pédagogiques* ». Autrement dit, les exclus de l'école ne l'étaient pas pour des inadaptations individuelles. Cette analyse poursuit celle de Michel Pialoux à propos des expériences scolaires des jeunes des cités : « *Une des conditions qui doit être donnée pour qu'un jeune échappe à l'engrenage de l'échec scolaire induit par le simple fait d'être un enfant de la cité, réside dans l'existence d'une solidarité familiale qui a les moyens de s'exercer avec un minimum d'efficacité* » (Pialoux, 1979, p. 24). Mais vingt ans après, Bourdieu et Champagne observent que « *la structure de la distribution différentielle des profits scolaires et des profits sociaux corrélatifs s'est maintenue, pour l'essentiel, au prix d'une translation globale des écarts* » (1992, p. 72). Le fait que les enfants des classes les plus démunies accèdent à des diplômes entraîne une dévaluation économique et symbolique de ces derniers. Cette dévaluation des

diplômes rend d'autant plus insupportable et catastrophique l'échec scolaire dans toutes les classes sociales pour deux raisons : le discours bienveillant qui affirme que chacun a sa chance et le fait que « *l'institution scolaire tend à définir de plus en plus complètement l'identité sociale* ». En outre, la sélection et l'orientation des élèves dans des filières hiérarchisées les unes par rapport aux autres ajoute au malaise : « *l'école exclut comme toujours, mais elle exclut désormais de manière continue, à tous les niveaux du cursus* ». À ce stade, on pourrait penser que les exclus de l'époque sont les décrocheurs d'aujourd'hui mais les auteurs poursuivent : « *elle garde en son sein ceux qu'elle exclut, se contentant de les reléguer dans des filières plus ou moins valorisées* » (1992, p. 73-74). L'analyse porte en fait sur les orientations par défaut dans des filières de second ordre comme la voie professionnelle. La forme contemporaine de ces orientations par défaut serait plus la « *ségrégation* » (Merle, 2012) que le décrochage. Cette analyse se positionne du point de vue de la gestion des flux d'élèves et de la reproduction sociale.

Pierre Merle explicite d'autres inégalités dans l'école, relevant quatre mouvements de séparation des élèves (Merle, 2012) : la ségrégation par genre (les femmes sont très minoritaires à Polytechnique et à l'École Nationale de l'Administration), la ségrégation ethnique (les élèves étrangers sont absents de la très grande majorité des établissements tandis qu'ils représentent jusqu'à 25 % de quelques établissements de la périphérie des grandes villes). La ségrégation académique fondée sur le niveau des élèves (mesuré par les évaluations nationales), se retrouve à différents échelons : entre les classes d'un établissement, entre établissements et entre le secteur privé et public. Enfin, la ségrégation sociale assise sur le recrutement social diffère selon les établissements. Cette ségrégation sociale est indissociable de la répartition entre filières d'enseignement (une surreprésentation des enfants des classes populaires au sein de la filière d'enseignement professionnel). Elle se manifeste également entre les établissements et au sein de ces derniers, entre les classes, selon les options et les spécialités d'enseignement choisies. Mais les décrocheurs se prêtent mal à ce cadre car ils sont déjà à l'étape suivante de la population ségrégée : la rupture. Elle ne dit rien sur les enseignants, ni sur leur différenciation interne de statut d'origine, de génération, d'identité et de pratiques, en particulier entre lycées professionnels et lycées généraux. Elle n'aborde pas non plus la question du rapport ambivalent de répulsion, ni d'une possible adhésion aux formations professionnelles chez les jeunes issus des classes populaires.

Guy Bruy est plus attentif aux variations des inégalités à l'intérieur des voies et des filières et observe historiquement qu'« *il ne suffit plus d'être bachelier, encore faut-il avoir le « bon » bac, au « bon » âge et avec les meilleures mentions possibles* » (Bruy, 2011, p. 33). L'injonction politique mais aussi familiale à l'obtention du baccalauréat a des effets sur l'image et la reconnaissance des diplômés de niveau V. L'auteur conclut qu'après une période de rareté des diplômés leur conférant une dimension sécurisante sur le marché du travail, la période actuelle en fait

« des biens ordinaires en même temps que la condition nécessaire mais non suffisante pour accéder à l'emploi. Devenus des normes, ils relèguent dans le monde du hors-norme les non-diplômés, voire les insuffisamment diplômés, stigmatisés comme « inemployables ». [...] Niés en tant qu'hommes et femmes parce que tenus à l'écart de la culture, niés en tant que travailleurs parce que rejetés de l'emploi stable, ils sont niés en tant que citoyens parce que placés hors champ politique » (2011, p. 36).

Sur ce fond historique, trois ensembles d'analyses se rapportant au décrochage scolaire se distinguent depuis une vingtaine d'années : selon la définition des jeunes en rupture ; selon les facteurs de décrochage et selon les dispositifs de leur prise en charge.

2.2.b Définition et publics : ancienne question scolaire, nouvelle question sociale mais pas de catégorie d'élèves

À la suite d'un colloque organisé à Lyon en janvier 1998, un ouvrage publié a fait date dans l'effort de capitalisation des problématiques, des pratiques et des savoirs à propos du décrochage scolaire et des décrocheurs. Ce colloque était à l'initiative des membres fondateurs de l'association La Bouture. Regroupant des sociologues, des psychologues, des pédagogues et des enseignants, il a permis de mettre le décrochage scolaire non pas en marge mais comme « *épice de la crise scolaire, le point où celle-ci se fait sentir avec le maximum d'intensité* » (Bloch et Gerde, 1998, p. 7). L'enjeu était d'« *ouvrir le dossier* » des lycéens décrocheurs comme l'écrit Dominique Glasman (1998, p. 10) en vue de questionner l'école, les dispositifs et les apprentissages.

Se garder de réifier une catégorie floue

La problématique reste d'actualité : ouvrir le dossier consiste également à observer le décrochage scolaire en continuité avec les élèves non décrocheurs. L'idée est de ne pas opposer les élèves qui n'en sont plus et les jeunes scolarisés mais de consentir à l'existence de « *décrocheurs sur place* », lycéens présents dans le lycée mais « *démotivés* ». On ne peut le plus souvent que se contenter d'hypothèses quant à l'identité des décrocheurs et aux processus à l'œuvre. Néanmoins, il ne semble pas y avoir de rupture radicale entre les lycéens qui décrochent et leurs pairs qui, quoi que faiblement mobilisés par les activités scolaires, demeurent au sein des établissements. Ils ne constituent donc pas une catégorie propre. Les enjeux de ce phénomène dépassent le seul public concerné. En somme, s'il faut éviter de constituer les jeunes décrocheurs en catégorie propre pour mieux traiter le problème, la tendance actuelle à leur donner plus de visibilité pourrait s'avérer contre-productive. Réifier une catégorie par un usage médiatique intensif et politique pourrait en effet éloigner des préoccupations de fond sur cette forme extrême de l'échec scolaire.

Dans cet ensemble de contributions, Michèle Guigue propose une réflexion sur le phénomène du décrochage scolaire en vue de l'inscrire dans la durée. L'auteure souligne notamment que le choix du vocabulaire positionne « *certaines approches dans l'ombre et,*

dans le même temps, on privilégie un cadre de compréhension et d'explication. À ce titre, le décrochage scolaire désigne moins un phénomène nouveau qu'une approche nouvelle » (Guigue, 1998, p. 26). Plusieurs essais de définition de la problématique du décrochage scolaire ont été en lien avec les inégalités sociales. Alors que les démissions et les exclusions sont des actes formels et annoncés, le décrochage scolaire apparaît moins clairement prévu, et moins affirmé. Ainsi Michèle Guigue propose une définition du décrochage comme

« un processus plus ou moins long qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution. C'est en quelque sorte dans l'après coup, à la façon d'une description rétroactive, que son usage s'avère pleinement pertinent. Par opposition avec la démission ou l'exclusion, en cohérence avec ses connotations militaires, le décrochage serait l'art de l'esquive. De ce point de vue il permettrait au lycéen, comme aux cadres de l'établissement, d'assurer leur retrait en évitant d'avoir à prendre une décision difficile ou d'avoir à vivre une situation de face à face délicate » (1998, p. 29).

L'approche processuelle est à la fois compréhensive et institutionnelle, conciliant deux logiques souvent étanches, celle du face-à-face avec les jeunes et celles des enjeux que les services rectoraux et ministériels doivent traiter.

La mobilisation collective des chercheurs s'est traduite par une capitalisation des approches et des savoirs. La revue du centre de ressources Ville-École-Intégration pose peu après la question de l'irréversibilité du décrochage scolaire (Bier, 2000). Quatre orientations sont prises pour tenter de comprendre le problème. Il s'agit d'abord d'identifier les trajectoires de décrochage afin de trouver des réponses plus adaptées au sein du système éducatif français. Ensuite, il convient de connaître les décrocheurs, leur identification relevant d'une multitude de facteurs, sur le plan des contraintes sociales, des déterminants de genre et des représentations collectives, alors que le point commun à l'échec semble être les difficultés scolaires précoces, dès le primaire. La troisième partie de l'analyse traite de la prévention et des solutions, à travers de nombreuses expériences, combinant l'implication sociale des décrocheurs et leur intégration au sein d'établissements spécialisés. Enfin, la dernière partie propose un panorama des trajectoires de raccrochage et d'insertion sociale et professionnelle. Bertrand Geay analyse la publication de ce dossier comme un « *analysteur des modalités selon laquelle les acteurs à l'interface du champ administratif et du champ scientifique se sont saisis du problème* » (Geay, 2003a, p. 35). Jusqu'alors les institutions politiques se sont intéressées à la question de l'échec scolaire, elles se préoccupent désormais de celle du décrochage scolaire. Un autre exemple est le programme interministériel de recherches sur les processus de déscolarisation lancé en 1999 par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), la Direction de l'Enseignement Scolaire (DESCO), la direction de la protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ), la Délégation interministérielle à la Ville et au développement social urbain et le Fonds d'action et de soutien

pour l'intégration et la lutte contre les discriminations. Le décrochage scolaire est devenu la nouvelle question sociale pour les jeunes.

Il est vrai que ces publications et cet appel à projet s'inscrivent dans la lignée de travaux menés dans les années 1990 au Canada et en Belgique et illustrent que « *c'est donc bien dans une situation particulière, où la présence à l'école a une valeur normative de plus en plus forte (et ce malgré les désillusions nées de l'écart entre qualification scolaire accrue et déqualification professionnelle), que cette question vient à l'agenda des préoccupations institutionnelles* » (Bier, 2000, p. 5-6). Il est une constante de ces recherches : le décrochage et les décrocheurs sont une catégorie floue ne correspondant pas aux catégories normatives : élèves (voire apprentis), en emploi, demandeur d'emploi. Cet état transitoire est difficile à repérer.

Externaliser une question scolaire ?

Une autre constante est que la capitalisation des savoirs sur le décrochage scolaire apporte plus de questions que de réponses : à quoi les décrocheurs étaient-ils accrochés ? À l'institution école ? À la communauté de vie ? Aux apprentissages et aux savoirs ? Comment l'école peut remédier aux difficultés scolaires précoces ? Comment rendre les risques de décrochages réversibles ? Comment concilier le devoir (et au fur et à mesure les objectifs fixés) de massification de qualification et de hausse du niveau de formation de la population avec la possibilité de construire individuellement son parcours ? L'école peut-elle envisager des moments de rupture dans son parcours en laissant la possibilité de reprendre après ou de se réorienter ? Bernard Bier évoque l'aspect cumulatif de difficultés scolaires précoces et d'un contexte social et familial « perturbé » : « *comprendre, ce n'est pas lire dans le décrochage le seul signe de l'échec, du déficit, mais aussi repérer ce qui s'y dit, le sens que prennent pour ces jeunes les ruptures, et plus précisément sur quoi porte la rupture* » (2000, p. 7). Il propose sous forme interrogative de laisser « *se développer à la marge des expériences tolérées ou accompagnées par l'institution* » et remet quelques principes en cause : la sortie du système éducatif comme rupture non négociable, la sacralisation de l'espace scolaire, le système Éducation nationale comme instance unique d'apprentissage de tous les savoirs. De manière de plus en plus explicite, deux types d'argumentation entrent en tension : d'un côté l'école est mise en demeure de résoudre un problème de fond, celui d'un échec scolaire plus grave que les autres, d'un autre, elle ne peut le résoudre seule. Faut-il pour autant en appeler au ministère de l'Intérieur ? Ou rescolariser une question devenue trop sociale ?

Dans le mouvement politique de rapprochement des problématiques de décrochage scolaire et de délinquance, des articles examinent le lien entre décrochage et la délinquance, dans le but de questionner cette liaison dans les faits. Du point de vue du contexte, Jacques Pain rappelle que : « *L'obligation scolaire et la protection des mineurs, le contrôle social et la prévention de la délinquance imposent depuis deux siècles la surveillance de la scolarisation* » (Pain, 2000, p. 28). Si le décrochage scolaire comme catégorie fait à la

fois référence à la déscolarisation et à l'absentéisme, Étienne Douat étudie la construction des liens entre l'absentéisme et la délinquance. L'absentéisme scolaire ne constitue pas une nouvelle forme de déviance. Mais si la norme d'assiduité scolaire est contemporaine de l'instauration de l'obligation scolaire, la constitution de l'absentéisme en tant que problème social est très récente. Ce n'est qu'à partir du moment où cette question a été associée à celle des jeunes de banlieue, indissociablement perçus et médiatisés comme dangereux et en danger, qu'entre la fin des années 1990 et le milieu des années 2000, elle s'est imposée et thématiquée sur la scène publique comme un problème préoccupant exigeant des solutions juridiques. À partir de l'exploitation de textes officiels, rapports institutionnels, discours politiques et documents médiatiques, sont retracées quelques-unes des étapes de cette période, en étudiant les manières de dire et de faire qui ont constitué progressivement les pratiques d'absentéisme comme devenant un problème de sécurité intérieure :

« L'approche de la délinquance des mineurs mobilise donc avec force la norme dominante de l'occupation des différents espaces sociaux par les enfants et les adolescents, et si ceux-ci sont censés être dans leur famille ou les structures sportives et culturelles le soir, le mercredi après-midi et le week-end, ils doivent par ailleurs être à l'école aux heures ouvrables les jours de la semaine. Une partie importante des analyses et témoignages relatifs à cette question de la délinquance juvénile centre alors sa cohérence sur une corrélation, réelle ou supposée, entre la présence de certains jeunes dans les espaces publics et l'absentéisme scolaire : la gêne occasionnée par la présence de ces jeunes dans les espaces publics s'exprime sous la forme d'un soupçon aux heures de la journée où « ils devraient être à l'école ». L'absentéisme scolaire, dont les parents sont également désignés comme responsables, est donc évoqué comme la première étape du processus de délinquance ou de marginalisation » (Douat, 2007, p. 152).

Relatant les différentes phases de la construction politique de ce phénomène, il apparaît que c'est bien par rapport à la mission de sécurité intérieure et par rapport au problème social de la délinquance juvénile que « *le phénomène de l'absentéisme s'est catégorisé, et suivant la logique de renforcement du traitement répressif et pénal des « populations à risques », que se sont élaborées les principales réponses à ce problème* » (2007, p. 168). Même si ce travail porte sur la construction sociale et politique du problème de l'absentéisme, des recherches menées au sein des établissements montrent différentes stratégies que mettent en œuvre les acteurs pour s'approprier ordinairement ces injonctions officielles.

À ce titre, Pierre-Yves Bernard considère le décrochage scolaire à la fois comme un problème mais aussi comme un symptôme : « *en tant que symptôme, il montre les difficultés des systèmes scolaires modernes à répondre aux enjeux actuels. Mais comme problème il engage les acteurs vers une conception de l'école qui assure une véritable démocratisation de l'accès au savoir* » (Bernard, 2011, p. 121) : comprenons que cette société du savoir déborde nécessairement les murs de l'école. En ce sens le décrochage scolaire est le « *résultat d'une construction historique et sociale* ». À la suite de ces analyses, il convient donc de compléter : la

mobilisation contre le décrochage scolaire est elle aussi une construction historique et sociale, mais elle est aussi politique. Elle oscille entre la « scolarisation » d'une question sociale (prévenir les risques d'exclusion sociale lorsque les individus sortent de l'école sans diplôme) et l'externalisation d'une question scolaire (les difficultés scolaires peuvent être liées à des facteurs extrascolaires et de ce fait, les acteurs sociaux sont tout aussi concernés et légitimes à occuper l'arène). Le décrochage interroge l'institution dans son fonctionnement comme dans sa capacité à donner sens à l'expérience scolaire et à aider à l'orientation des jeunes (Glasman, 2000). À la suite de son rapport d'études répondant à l'appel interministériel à projet cité plus haut, Bertrand Geay rappelle le paradoxe, selon lequel l'accent est mis principalement sur les carences éducatives des familles sans rappeler que ce sont surtout des jeunes des classes les plus populaires et surtout les plus précaires qui sont concernés : « *plus qu'en tout autre situation, le psycho-familial est ici indissociable du social* » (Geay, 2003a, p. 27). Pourtant nombre de cas ne sont pas dans une situation familiale déstructurée. En évoquant ce paradoxe, l'auteur souhaite recadrer la problématique sociale du décrochage en rappelant le contexte socio-économique particulier dessiné par un chômage de masse, une précarisation d'une frange des travailleurs et une hausse toujours plus forte de la domination de la scolarisation comme forme unique d'apprentissage. Ce contexte rend les décisions individuelles de rupture difficilement réversibles.

2.2.c Grandes causes ou petits facteurs : le décrochage cognitif précède-t-il le décrochage scolaire ?

Les approches centrées sur les pratiques et représentations du rapport au savoir accordent une place déterminante aux questions didactiques et pédagogiques. Sans mettre de côté la dimension sociale du décrochage scolaire, ce dernier apparaît comme le fruit d'un processus lent qui trouve son origine dans un décrochage cognitif précoce (Bautier, 2003). Il se joue dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire, dans la situation de classe, dans le cadre de travail proposé, tant du point de vue des formes scolaires que des contenus et des formes d'évaluation. L'accent est mis sur une suite d'apprentissages non réalisés au primaire et de « *malentendus* » (2003, p. 36) sur les enjeux d'apprentissages scolaires auxquels les élèves sont (brutalement) confrontés au collège. La thématique des « malentendus » a donné lieu à plusieurs développements, dans une logique compréhensive et de sociologie de l'expérience (Dubet, 1997; Thin, 1998).

Sans devoir être pris au pied de la lettre, les discours des élèves décrochés ou en voie de décrochage scolaire permettent de rendre compte de l'interprétation que les élèves font de leur scolarité. Stéphane Bonnéry a tenté de saisir ces interprétations qui empêchent les élèves d'apprendre et de mettre en œuvre des façons de faire adéquates pour réussir, les entraînent dans des processus de décrochage. On peut également entrevoir comment l'École n'aide pas toujours ces élèves à s'approprier d'autres modes d'interprétation des

situations scolaires et entretient ces malentendus (Bonnéry, 2003a). Les idées qui sous-tendent ses différents travaux réaffirment que la population des décrocheurs est hétérogène et ne se distingue pas a priori des élèves en réussite. De ce fait, il y a des décrocheurs déscolarisés et des « *décrocheurs de l'intérieur* » ou des « *déscolarisés dans l'école* » [...] *qui continueraient à venir à l'école sans que ce soit pour y apprendre* » (Bonnéry, 2003b, p. 40). Par ailleurs, dans la lignée des travaux de Sylvain Broccolichi, les dossiers scolaires des décrocheurs laissent apparaître de grandes difficultés d'apprentissage bien avant que les signes de la rupture ne soient reconnus. Ces difficultés relèvent notamment de la non-construction de l'enfant en élève dans ses postures d'apprentissage comme dans son inscription dans le groupe classe. Le décrochage ne se produit pas en primaire grâce à des relations pédagogiques resserrées, qui occultent en même temps pour ces élèves la nécessité de s'acculturer : la découverte au collège de leur non-conformité se fait sur le mode du sentiment de rejet. (Bonnéry, 2003c).

Le centrage sur les « malentendus » inhérents à la réception des attendus scolaires convergent avec les résultats récapitulés par de nombreuses recherches en psychosociologie et psychopédagogie aux États-Unis. En particulier, le concept ancien de motivation fait l'objet d'une réactualisation (Gurtner et al., 2006) soulignant que l'évolution de la motivation pour le travail scolaire n'est que faiblement déterminée par les caractéristiques personnelles de l'élève ou sa trajectoire scolaire antérieure. Mais si une démotivation peut être anodine pour la plupart des élèves, pour certains elle peut être succédée par un abandon de la formation. De ce fait, des éléments contextuels, comme la qualité de l'environnement social de la classe et les pratiques pédagogiques des enseignants notamment, peuvent, même à l'adolescence encore, infléchir l'évolution de la motivation des élèves pour le travail et l'effort à l'école.

« Nos propres données confirment que les élèves qui perçoivent chez leurs enseignants du secondaire autant de soutien et de sollicitude que chez leurs enseignants de l'école élémentaire ne rapportent pratiquement aucune baisse de leur motivation au passage du primaire au secondaire, au contraire de leurs camarades qui se plaignent désormais d'un manque d'assistance et de support de leurs enseignants (Gurtner et al., 2001). [...] Cet effet est plus fort encore pour les élèves présentant un risque élevé de décrochage scolaire que pour les autres. Une bonne atmosphère d'école [...], un climat de classe favorable [...], augmentent également leur volonté d'y travailler et de s'y maintenir » (Gurtner et al., 2006, p. 28).

Ces résultats se rapprochent des analyses sociologiques de Sylvain Broccolichi et de Brigitte Larguèze sur le risque de sortir sans qualification du système éducatif moins de cinq ans après l'entrée au collège (Broccolichi et Larguèze, 1996). Ce risque varie considérablement selon la classe sociale d'origine et le retard mesuré à l'entrée en sixième. L'étude porte sur quarante observations de trajectoires de jeunes ayant un profil social et scolaire semblable à l'entrée en sixième mais dont les parcours au collège se sont différenciés. Dans

les cas de sortie étudiés, deux conditions sont régulièrement réunies. D'abord l'aggravation rapide des difficultés éprouvées à l'école primaire et surtout au collège traduit l'impossibilité pour l'entourage familial d'assumer un rôle régulateur, compte tenu, notamment de son faible niveau d'études. Le « *dégoût de l'école* » s'accroît ensuite pour les adolescents placés dans l'une ou l'autre des situations suivantes : fréquenter une « *classe ghetto* » composée en grande partie d'élèves refusés ailleurs et où règne l'indiscipline ; ou à l'inverse, avoir accédé « *à l'ancienneté* » en quatrième générale sans les pré-requis (ni l'aide) évitant d'y être en échec et d'y subir de fréquentes humiliations. Un résultat fort de cette étude est le lien entre redoublement au collège et maintien en scolarité :

« Le fait qu'une proportion importante des élèves les plus en difficulté à l'arrivée au collège n'y redoublent pas (deux tiers de ceux dont les scores aux épreuves nationales les situent parmi les 10 % les plus faibles) ne serait en rien problématique si d'autres dispositions favorisaient leur poursuite d'études jusqu'à une qualification de niveau V. mais nous avons vu au contraire que les non-redoublants sortent sans qualification du système éducatif nettement plus souvent que les redoublants, même en contrôlant le niveau d'acquisition » (1996, p. 86).

Ceux qui ne supportent pas de telles conditions de scolarisation « démissionnent » ou se font exclure, généralement après une phase d'absentéisme. Dans les cas opposés d'évolutions favorables d'élèves en difficulté à l'entrée en sixième, le cercle vicieux de l'échec et de la démotivation semble avoir été enrayé par des « tutorats » trouvés dans le voisinage ou dans l'établissement scolaire fréquenté. Mais ces tâches d'accompagnement régulateur restent en général à la charge des familles très inégalement pourvues en moyens de mobiliser les compétences requises. Les évocations par les élèves des situations de « blocage » pendant les cours ne sont pas sans rappeler les situations d'humiliation rapportées par d'anciens élèves devenus étudiants : « *ces humiliations visent, au-delà de l'élève concret concerné, à maintenir l'ordre dans la classe. [...] Dans ce cas de figure, l'ordre scolaire que le professeur tente d'imposer par des pratiques humiliantes s'oppose, sans conteste, à l'apprentissage* » (Merle, 2002, p. 46).

Les analyses des conditions de scolarité en jeu dans les situations de décrochage ont le mérite de ne pas invoquer une grande cause devant laquelle l'institution serait impuissante, celle de la condition sociale d'origine. Elles permettent de démêler les facteurs contributifs au décrochage cognitif mais aussi à une forme de « décrochage d'orientation ». Mais différencier les facteurs ne suffit pas pour agir, en particulier en matière de prévention. Des études canadiennes ont avancé en ce sens depuis les années 1990 sur la possibilité de déterminer des indicateurs de prédiction du décrochage scolaire.

2.2.d Les indicateurs de risque : prédire pour agir en faveur de la « persévérance » scolaire

Les travaux de Laurier Fortin et de Michel Janosz sont représentatifs des outils et méthodes de l'analyse nord-américaine des risques de décrochage.

L'équipe travaillant autour de Laurier Fortin utilise une méthodologie quantitative et aborde une approche comparative ; soit en comparant des élèves à risque de décrochage avec des élèves « non à risques évalués » (Fortin et al., 2004) ; soit en suivant des élèves repérés comme ayant des difficultés graves d'apprentissage afin de comparer les parcours de ceux qui vont décrocher et de ceux qui vont persévérer (Fortin et Picard, 1999) :

« Parmi l'ensemble des caractéristiques personnelles des élèves à risque, lesquelles permettent le mieux de discriminer les décrocheurs des persévérants ? Pour tenter d'y répondre, nous comparerons les cohortes d'élèves à risque au début de chaque année scolaire au niveau des troubles du comportement, de la délinquance, des habiletés sociales et du quotient intellectuel ; nous comparerons les élèves persévérants et les décrocheurs au niveau des caractéristiques personnelles ; nous identifierons ce qui permet de discriminer le plus les élèves persévérants des décrocheurs sur les dimensions des troubles du comportement, de la délinquance et des habiletés sociales » (1999, p. 363).

Cette équipe va enrichir son protocole d'étude en faisant appel aux méthodes qualitatives combinées aux méthodes quantitatives (Lessard et al., 2007). Ces différents travaux mettent d'abord en exergue que le processus de décrochage n'est pas irréversible. Parmi les élèves en difficultés graves d'apprentissage, presque la moitié ne décroche pas : les résultats indiquent que les élèves persévérants se différencient des décrocheurs par un plus haut niveau d'anxiété, par moins de troubles du comportement et par plus de comportements coopératifs. La combinaison de trois facteurs : troubles du comportement, délinquance sociale et affirmation de soi est associée aux élèves décrocheurs et permet de discriminer les décrocheurs des persévérants (Fortin et Picard, 1999). Peu après, dans une étude portant sur 761 élèves âgés de 11 à 15 ans dans trois régions du Québec, le style de fonctionnement familial, la présence de symptômes de dépression et de troubles du comportement sont examinés chez des adolescents de milieu scolaire, avec une distinction selon le genre : *« la prévalence différentielle de la dépression et des troubles du comportement selon le sexe suggère que les agents de socialisation que sont les facteurs familiaux, reconnus comme étant associés à ces problématiques, pourraient avoir une influence différente selon le sexe de l'adolescent »* (Marcotte et al., 2001, p. 696). Les résultats confirment que la dépression caractérise davantage les filles alors que les troubles du comportement sont davantage présents chez les garçons. Même s'il est lié à ces deux problématiques, le risque d'abandon scolaire se rattache plus aux symptômes de dépression que les troubles du comportement. Le faible engagement parental prédit la présence de symptômes dépressifs, alors qu'un faible encouragement à l'autonomie et un faible engagement parental prédisent les troubles du

comportement chez les garçons. Cette étude met en rapport les difficultés psychologiques, avec les risques d'abandon scolaire :

« Les résultats de cette étude confirment ceux obtenus dans les études antérieures quant à la relation entre le style parental et la dépression, et entre le style parental et le risque d'abandon scolaire. De plus, l'existence d'une relation entre la dépression et le risque d'abandon scolaire, jusqu'à présent peu explorée par les chercheurs, se révèle fortement appuyée par les résultats obtenus, ceci chez les deux sexes, mais encore plus intensément chez les filles que chez les garçons » (2001, p. 705).

Les facteurs prévalents seraient le fonctionnement familial et le développement de troubles dépressifs chez les filles et le développement du trouble du comportement chez les garçons. Il y a également association entre ces développements et l'abandon scolaire. Pour autant, il est difficile de dire si cette causalité est plus forte que celle de l'abandon scolaire sur les troubles du comportement ou sur la propension à la dépression.

En effet, les risques de décrochage scolaire sont surtout identifiés à partir de troubles du comportement, de difficultés d'apprentissage et de l'origine sociale défavorisée (Fortin et al., 2004). En outre, il est fort possible qu'un nombre important d'élèves à risque de décrochage ne soient pas « détectés » à cause de l'absence de prise en compte d'autres facteurs et de ce fait, ne se sont pas vu proposer de dispositifs de prévention. L'étude a porté sur une comparaison de 231 élèves à risque de décrochage scolaire avec 575 élèves non à risque, évalués sur un très grand nombre de variables personnelles, familiales et scolaires. Cette analyse est complétée par les informations des dossiers scolaires permettant ainsi de créer des profils d'élèves selon les résultats en français, en mathématiques et selon les absences. Les résultats montrent que les élèves à risque se différencient des élèves non à risque sur la majorité des variables à l'étude. De plus, les analyses de régression logistique indiquent que sept facteurs permettent davantage de prédire les élèves à risque : par ordre d'importance, les sentiments dépressifs, le manque d'organisation et de cohésion familiale, les attitudes négatives des enseignants, le manque d'engagement des élèves dans leurs activités scolaires et la faible performance en mathématiques et en français. Nombre de ces facteurs sont connus, mais leur combinaison reste incertaine,

« Les analyses de régression logistique montrent que les variables varient entre les garçons et les filles. On retrouve donc des variables personnelles, familiales et associées à l'école pour les garçons alors que les variables associées aux filles sont essentiellement personnelles et familiales. Ces résultats suggèrent qu'il faut planifier des programmes d'intervention différenciés selon le genre. Mais aucun des modèles des analyses ne permet d'expliquer complètement la combinaison de facteurs de risque pouvant expliquer l'ensemble des données. Ces résultats suggèrent qu'un modèle explicatif du processus du décrochage doit être multidimensionnel et tenir compte des facteurs personnels, sociaux, familiaux et scolaires » (Fortin et al., 2004, p. 229).

Il est important de noter que l'analyse de ces indicateurs met en lumière un certain nombre de facteurs significatifs dans le processus de décrochage et que le cumul de ces facteurs est plus important encore. La complexité du décrochage appelle l'attention des acteurs et des enseignants et réside dans l'aspect multidimensionnel de la combinaison des facteurs prédictifs. Les implications sont importantes car elles suggèrent que les dispositifs ou les programmes de préventions devraient tenir compte simultanément des facteurs prédictifs scolaires, extrascolaires et personnels mais aussi du genre. En d'autres termes, le groupe des élèves à risques de décrochage est hétérogène, appelant des connaissances plus fines de chacune des combinaisons de facteurs pour former des sous-groupes en vue de proposer des dispositifs ciblés. Cela implique parallèlement de chercher le cumul de facteurs de risque chez chacun des élèves ainsi que » *le développement des connaissances* [permettant] *d'identifier les différents facteurs associés aux sous-groupes d'élèves à risque de décrochage, ce qui permettrait ensuite de mieux cibler les regroupements de facteurs de risque pour chaque élève* » (2004, p. 229). Il s'agit aussi de mesurer la stabilité des facteurs de risque en poursuivant l'analyse dans le temps en vue de les comparer aux situations réelles de décrochage scolaire.

Dans la continuité de ces résultats, l'équipe poursuit ses investigations en mixant l'approche quantitative pour mesurer le rendement scolaire et les facteurs de risque de décrochage et une approche qualitative en vue de connaître le vécu du cheminement des décrocheurs (Lessard et al., 2007). Cette étude a été menée avec 32 jeunes québécois ayant décroché, dont 16 filles. Les résultats confirment que les individus ont fait face à un cumul de facteurs de risque lorsqu'ils étaient à l'école secondaire : les cumuls enregistrés vont de deux à douze facteurs cumulés selon les individus, avec une moyenne de six facteurs : les filles ont cumulé plus de facteurs que les garçons. Aussi le discours des jeunes montre-t-il que, pour plusieurs d'entre eux, les difficultés vécues à l'enfance dans la famille ou à l'école les ont conduits progressivement vers l'abandon.

Vers des typologies de plus en plus fines

Toujours dans le domaine de la psychoéducation, les travaux de Michel Janosz complètent les études précédemment citées (Janosz et Leblanc, 1996). Elles cherchent notamment à utiliser les résultats des recherches effectuées non plus seulement en psychologie, mais aussi en éducation et en sociologie. Étant entendu la caractéristique multidimensionnelle du décrochage scolaire, l'intégration de ces différentes connaissances est guidée par « *une perspective écologique et interactionniste qui souligne l'importance de considérer simultanément les niveaux individuels, organisationnels et socioculturels pour bien cerner toute la complexité de la problématique* » (Janosz et Leblanc, 1996, p. 61). L'intérêt est de poser l'interdépendance de ces différents niveaux d'analyse et de leurs liens avec l'inadaptation scolaire, l'inadaptation psychosociale et le décrochage scolaire. Dès lors, Janosz propose de « *délaisser les approches d'investigation linéaires centrées sur les variables, au profit d'une approche transactionnelle centrée sur les individus et les interactions avec leur*

environnement » (Janosz, 2000, p. 122). Il devient donc intéressant de tenter une typologie des décrocheurs rendant compte de l'hétérogénéité de l'expérience scolaire ou psychosociale, qui pourrait servir de fondement à une intervention différenciée. À partir de deux analyses longitudinales effectuées à onze années d'intervalles (1974 et 1985), une typologie de jeunes décrocheurs a ainsi été validée en fonction de trois dimensions de l'expérience scolaire : l'inadaptation scolaire comportementale, l'engagement face à la scolarisation et le rendement scolaire. Le croisement de ces trois dimensions a mis en évidence quatre profils de décrocheurs : les discrets, les désengagés, les sous-performants et les inadaptés. Les discrets ne présentent « *aucun problème de comportement à l'école (moins que les diplômés), qui affichent un niveau d'engagement élevé envers l'éducation (plus que les diplômés moyens) mais dont le rendement scolaire est relativement faible (juste au-dessus de la note de passage)* » (Janosz, 2000, p. 118). C'est un groupe très important de l'ordre de 37 % en 1974 et de 45 % en 1985. Ils sont dénommés « *discrets car ils risquent de passer inaperçus auprès des autorités scolaires puisque leur seul « défaut » est de ne pas bien réussir à l'école. Ils ne dérangent pas en classe et ne font pas l'objet de sanctions ; ils aiment l'école, ils y sont engagés et investissent dans les activités scolaires* ».

Les décrocheurs *désengagés* sont des adolescents qui, affichent un niveau d'inadaptation scolaire comportementale moyen, un faible engagement envers l'éducation, et dont le rendement scolaire est moyen. Ils représentent 11 % des décrocheurs en 1974 et 7 % en 1985. « *Ces décrocheurs semblent avoir toutes les capacités voulues pour réussir, mais ils n'arrivent pas à s'épanouir à l'école* » et ils posent plus de problèmes de comportement que la catégorie des discrets et ont fait l'objet de plus de sanctions disciplinaires.

Les *sous-performants* sont des adolescents qui ont un degré d'engagement faible, dont le niveau d'inadaptation scolaire est moyen (comparable à celui des diplômés) et qui, contrairement aux désengagés, affichent un rendement scolaire moyen très faible (au-dessous de la note de passage). Ils représentaient 13 % des décrocheurs en 1974 et 8 % en 1985. Ils se distinguent des autres décrocheurs principalement en raison de « *leurs difficultés à répondre aux exigences scolaires sur le plan des apprentissages* ».

Enfin la dernière catégorie qui est aussi la plus nombreuse est celle des *décrocheurs inadaptés* qui se caractérise par « *un rendement scolaire très faible, un engagement faible et un niveau d'inadaptation scolaire élevé* ». Ils représentaient 39 % des décrocheurs en 1974, et 44 % en 1985. « *L'expérience scolaire des inadaptés est la plus négative de tous, tant par la diversité que par la gravité des difficultés scolaires.* »

L'objectif de cette typologie est de présenter des types de potentiels décrocheurs en vue de cerner la diversité des situations appelant des prises en charge et des dispositifs différents : la simple logique d'appariement commande des interventions différentes selon qu'un jeune présente l'une ou l'autre de ces difficultés :

« *Les inadaptés [...] nécessitent ainsi des interventions de nature comportementale (habiletés sociales, autorégulation, désintoxication...) qui n'apparaissent pas particulière-*

ment pertinentes pour les discrets. Ces derniers, par contre, pourraient sans doute bénéficier d'un soutien proprement pédagogique, alors qu'il faudrait davantage travailler sur la motivation des désengagés. Une perspective différentielle de la prévention présente non seulement l'avantage de maximiser la qualité de l'appariement entre le traitement et le problème, mais conduit aussi à utiliser les forces et les intérêts spécifiques des sujets tout en prenant en considération leurs vulnérabilités » (2000, p. 122).

Il est important de noter que les connaissances des processus et des facteurs prédictifs du décrochage scolaire sont avancées et rendent compte du cumul des facteurs prédictifs comme indicateur de risque, ce qui affaiblit l'idée d'un seul facteur responsable du décrochage qui serait d'ordre scolaire, familial ou psychologique. L'approche la plus complète possible de ce cumul nécessite une collaboration des différentes sciences humaines en vue de proposer des outils de repérage aux acteurs chargés du suivi des adolescents. Différents outils de « détection » des risques de décrochage ont été mis au point dont le questionnaire d'évaluation du risque de décrochage scolaire en milieu scolaire (DEMS) par l'équipe de chercheurs et psycho-éducateurs autour de Laurier Fortin. L'objectif était l'élaboration d'une typologie d'élèves potentiellement décrocheurs à partir d'une enquête longitudinale de 11 ans relevant les facteurs psychologiques, familiaux et scolaires auprès de 317 élèves dits à risque et 484 élèves non à risque de décrochage. Catherine Blaya a importé le questionnaire de cette enquête en France auprès de collégiens et lycéens et a synthétisé les résultats obtenus au Canada et en France (2010, p. 45-46). L'enquête française portait sur un échantillon de 1701 élèves choisis de manière aléatoire, scolarisés dans 26 établissements scolaires (dont 9 en ZEP) dans 14 académies. Parmi les élèves interrogés, 997 ne présentaient aucun risque de décrochage. La typologie concerne uniquement les élèves à risque de décrochage : quatre groupes de comportements sont distingués.

La première catégorie est celle des *Comportements antisociaux cachés* dont la proportion est de 18,9 % selon l'enquête canadienne et de 17,8 % dans l'enquête française. Elle rassemble des élèves aux comportements difficilement observables tels que mensonges, vols, vandalisme, vente de drogue ou encore racket et dont le rendement scolaire est légèrement inférieur à la moyenne. Leur milieu familial est peu contrôlant, tandis qu'ils atteignent un haut niveau de dépression, à la limite du seuil clinique.

La seconde catégorie est celle des élèves *Peu intéressés et peu motivés par l'école* qui représentent 39,7 % des répondants canadiens et 24,4 % des répondants français. L'écart est très important entre les deux enquêtes. Il s'agit de la catégorie la plus importante dans l'enquête canadienne mais pas dans l'enquête française. Ces élèves obtiennent de bonnes performances scolaires mais s'ennuient sur les bancs de l'école. Leur taux de dépression est plus important que celui du groupe de contrôle et ils évoquent un manque de soutien affectif familial.

La troisième catégorie rassemble des élèves *en difficultés de comportement et d'apprentissage*. Les proportions respectives sont presque inversées à la précédente : 30,5 % pour l'enquête canadienne et 40,2 % pour l'enquête française, devenant la catégorie la

plus importante pour ce pays. Les performances scolaires de ces élèves sont très faibles et les enseignants ont une opinion négative de ces jeunes. Leur taux de troubles de comportement et de délinquance est le plus élevé de l'échantillon tandis que leur niveau de dépression reste assez élevé. Ils font état de peu de soutien dans le cadre familial mais de l'existence d'un contrôle parental.

Enfin, la dernière catégorie regroupe les *élèves dépressifs*. Elle concerne 10,7 % des élèves canadiens et 17,6 % des élèves français. Leurs notes sont dans la moyenne. Ces jeunes sont ceux qui cumulent le moins de problèmes de comportements externalisés. Les enseignants en ont une opinion positive. Pour autant, ils atteignent un très haut niveau de dépression, supérieur au seuil clinique tandis que les niveaux de cohésion familiale et de soutien affectif familial sont bas. Pour autant, le contrôle parental reste très fort.

Selon ces résultats, la répartition des profils de potentiels décrocheurs est différente selon ces pays. En effet, le profil le plus représenté au Canada est celui des jeunes peu intéressés et peu motivés par l'école alors que de l'autre côté de l'Atlantique, il s'agit de jeunes en difficultés de comportement et d'apprentissage. Ces profils de jeunes dessinés par des études empiriques, invitent à interroger l'accompagnement individuel, les modalités pédagogiques et les modalités de suivi.

2.3 La lutte contre le décrochage scolaire : objectif ou dispositif ?

En France, l'émergence du problème social « décrochage » et des dispositifs censés y remédier ou le prévenir est indissociable de la démocratisation scolaire et du maintien relatif des inégalités. Les dispositifs créés sont ainsi héritiers de ceux mis en place précédemment pour lutter contre des problèmes sociaux similaires : échec scolaire, exclusion sociale et violence (Bonnéry, 2004). Ainsi, à l'instar de Marie-Anne Hugon, il convient d'aborder une autre facette de la lutte contre le décrochage scolaire, celle « *des actions pédagogiques à mener pour le prévenir et y remédier, pour favoriser, selon l'expression québécoise, la « persévérance scolaire » au collège et au lycée* » (Hugon, 2010, p. 37).

Les analyses portant sur les dispositifs rendent compte de leurs capacités à gérer la situation des jeunes dont ils ont la charge. Pour autant, si leur efficacité et leur fonctionnement ont été objets d'analyse, peu d'articles rendent compte de ce qu'est un dispositif, c'est-à-dire de la nature et la spécificité des règles lorsqu'elles sont subsumées par cette appellation englobante de dispositif. Or, emprunté au langage lié à la mécanique et utilisé couramment dans les secteurs sociaux, sécuritaires ou encore médicaux, il reste difficile d'y voir ce que la sociologie y adosse comme concept. Elle emprunte pour ce faire à d'autres disciplines, en particulier la philosophie à travers les écrits de Michel Foucault. La définition que ce dernier a élaborée du dispositif fait aujourd'hui référence pour de nombreux scientifiques :

« Ce que j'essaye de repérer sous ce nom [i.e. dispositif] c'est [...] premièrement, un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements d'architectures, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propos philosophiques, morales, philanthropiques, bref: du dit aussi bien que du non dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments. » (Foucault, 1977, p. 63 cité par Raffnsøe, 2008, p. 58).

Michel Foucault a analysé longuement la mise en place des dispositifs : un dispositif est créé d'abord pour « remplir « une fonction stratégique dominante », souvent pour « répondre à une urgence » (Foucault, 1994 [1977], p. 299). Mais une des caractéristiques du dispositif est de survivre à l'intentionnalité et aux visions qui ont présidé à sa mise en place : le dispositif se maintient au-delà de l'objectif stratégique initial, par un double processus de « sur-détermination fonctionnelle » » (Beuscart et Peerbaye, 2006, p. 5). Ainsi, un dispositif est attaché à une action publique et à des objectifs, ces derniers pouvant se dessiner à court, moyen ou long terme. L'étendu du périmètre du dispositif est dépendant des objectifs et du périmètre d'action de ses responsables. L'analyse foucauldienne a porté sur « des » dispositifs, que ce soit l'histoire de la folie ou l'histoire de la sexualité. Il s'agit d'une « catégorie primordiale » (Raffnsøe, 2008, p. 45) dans l'œuvre du philosophe qui le conçoit comme un « lieu d'inscription technique d'un projet social total » (Beuscart et Peerbaye, 2006, p. 5), dans le but de mettre sous contrôle et surveillance la société. Peu de sociologues contemporains affirment cet héritage, ils utilisent la notion courante plus que le concept de dispositif. Seuls Mathias Millet et Daniel Thin se réfèrent explicitement au philosophe français, pour aborder les ateliers et les classes relais, dans une démarche résolument critique comparant les objectifs assignés et les parcours des jeunes après leur passage en classe relais.

Un dispositif d'aides aux élèves en difficulté est ainsi rarement défini en propre comme un objet sociologique. Il est seulement désigné dans les textes officiels par des acteurs en jeu, des publics devant être accueillis et des objectifs assignés. Pour autant, François Sicot introduit son travail sur les dispositifs relevant de l'Éducation nationale en précisant que « lorsqu'on s'intéresse aux scolarités dans les dispositifs hors normes, relevant de l'Éducation nationale ou de secteurs spécialisés dans l'intervention auprès de « jeunes en difficulté », [...] on se réfère à un ensemble d'activités à la fois très hétérogène et mal connu, tant dans son déroulement effectif que dans ses effets en termes d'acquisitions par les élèves concernés » (Sicot, 2011, p. 163).

En d'autres termes, les dispositifs d'aides aux élèves en difficultés, voire en situation ou en voie de décrochage scolaire, sont des ensembles d'activités, de procédures, de référentiels de métiers et d'acteurs auxquels sont assignés par une autorité locale ou nationale les objectifs de prise en charge de mineurs rejetant la scolarisation normée en vigueur en vue d'un accès à une qualification. L'analyse d'un tel dispositif passe donc par le dévoile-

ment des critères pour cerner le public ciblé, le déploiement de la procédure qui va du repérage à la prescription ; la description des moyens humains et techniques pour accéder et suivre le public et les représentations qui légitiment cet ensemble.

Trois types d'approche cernent l'entrée par les dispositifs d'aide. La première vise les procédures par rapport au fonctionnement en établissement. La deuxième concerne davantage les rapports aux dispositifs d'insertion du point de vue des acteurs et des jeunes pris en charge. Enfin la troisième approche tente de recadrer les représentations à l'épreuve.

2.3.a Temporalité et espace « alternatifs » pour les jeunes en voie de rupture : des procédures intégratrices ?

Le ministère de l'Éducation nationale a instauré depuis plusieurs années une « *Mission générale d'insertion* » (MGI). Cette mission a la charge de repérer, de suivre et de trouver des solutions à des jeunes de seize ans et plus, identifiés comme susceptibles de connaître des difficultés d'insertion à la suite d'un risque de décrochage scolaire. Les objectifs, inscrits dans un modèle d'insertion professionnelle par la certification, sont de remotiver et de qualifier ces jeunes. Les dispositifs relais, ont été décrits et analysés selon différents points de vue, que ce soit par les enquêtes de l'ex-Institut national de recherche pédagogique (INRP) ou par l'ouvrage de Claude Guedj (2001). Ils reposent sur la volonté de proposer sur une temporalité et dans un espace alternatifs, de reconstruire le rapport à l'adulte et aux apprentissages chez des jeunes qui ne sont pas ou plus en mesure de se conformer au métier d'élève (Hugon, 2003). Face aux questions posées par leur réinsertion scolaire progressive, plusieurs pistes de travail sont suivies, non inédites, comme la pédagogie institutionnelle, « *propice au travail sur le rapport à la loi et la place de chacun* » (2003, p. 85) ; l'individualisation comprise comme « *la version la plus avancée de la pédagogie différenciée* » (2003, p. 88) s'appuyant, d'une part sur les dimensions d'espace et de temps (organisation de sous-espaces propres à des temps différents comme des activités scolaires, périscolaires, de la remédiation et de la régulation) ; et le projet collectif dans lequel « *les activités individuelles trouveront leur sens* » (2003, p. 89). L'intérêt de cet article n'est pas dans la mesure de l'efficacité du dispositif : est-ce que les dispositifs relais permettent à ses bénéficiaires de reprendre un parcours de formation ? La « *nouveauté des classes relais* » selon Marie-Anne Hugon « *tient essentiellement au fait que les problèmes qui y sont traités entrent en résonance avec les interrogations actuelles sur le collège unique aujourd'hui et ses difficultés à accueillir des populations hétérogènes. Les difficultés du collège à prendre en charge aujourd'hui une fraction de la population qui y est scolarisée amènent à questionner les pratiques pédagogiques et didactiques en vigueur* » (2003, p. 92). Cela amène deux considérations à propos de ces classes relais : soit elles permettent de soulager et les élèves et les acteurs, de manière temporaire et de ce fait, participent au creusement des inégalités scolaires ; soit elles sont observées comme « *des laboratoires pédagogiques où*

s'expérimentent des logiques de parcours individuels et des solutions organisationnelles et didactiques attentives aux besoins des élèves, souples et structurantes à la fois, et dont les acquis préfigurerait un collège rénové, capable d'accueillir et d'accompagner tous les élèves, même les plus fragiles » (2003, p. 93).

Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut ont proposé une analyse du dispositif quant à l'accès au diplôme à partir d'un questionnaire de suivi passés auprès de 1501 bénéficiaires (Bernard et Michaut, 2009). Les résultats montrent que, sous certaines conditions, les différentes mesures proposées exercent un effet positif sur l'accès à la certification. En effet, près des trois quarts des bénéficiaires obtiennent une certification. L'assiduité est une condition significative à cette réussite :

« Face aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes sans qualification, les responsables des politiques publiques ont considéré que la certification devait jouer un rôle central. La MGI s'inscrit dans ce cadre en faisant de la certification un préalable à l'insertion. Mais son action ne se réduit pas à délivrer des diplômes. Elle a mis en place des mesures offrant des formations qualifiantes mais aussi visant l'accès pour tous à la qualification par des actions préparatoires d'orientation scolaire et de remotivation. Cet objectif nécessiterait, de la part de la MGI, un repérage complet et un suivi de tous les décrocheurs, ce qui n'est pas actuellement le cas. [...] les mesures qualifiantes proposées par la MGI permettent en moyenne à près des trois quarts des présents d'obtenir un diplôme. Les modèles de régression indiquent que l'accès à la certification s'accroît avec la durée de formation et l'assiduité des élèves. On peut en tirer la conclusion que des solutions adaptées peuvent être développées avec succès pour des élèves en décrochage scolaire sous condition qu'ils aient été repérés par l'institution et qu'ils s'inscrivent dans le dispositif offert » (2009, p.140).

La prudence s'impose comme le signalent les auteurs, du fait que l'échantillon de l'enquête ne comprend que des individus repérés et investis dans les dispositifs proposés par la MGI, en outre, il ne concerne pas les jeunes aux difficultés comparables, non repérés par l'institution et pour lesquels un dispositif n'a pas été proposé. C'est un défi rencontré dans les enquêtes comparables confrontées au même public : François Sicot signale qu'ils sont de fait, « *innombrables* » dans les deux sens du terme : ils sont à la fois nombreux mais surtout, il apparaît impossible de les dénombrer précisément, compte tenu de la grande pluralité des institutions, et de ce fait, de la multiplicité des sources statistiques (Sicot, 2011). De plus, un certain nombre de jeunes relèvent à la fois de plusieurs institutions et multiplient ainsi le nombre de prises en charge qui peuvent être simultanées. La scolarisation de ces jeunes ayant les plus grandes difficultés relève de quelques spécificités en comparaison des autres jeunes scolarisés « normalement ».

Une scolarisation différenciée hors classe

Les scolarisations des élèves les plus en difficulté pour suivre l'enseignement général dispensé sont atypiques selon François Sicot par trois dimensions : le temps, l'espace, le

contenu. Cette scolarisation se déroule à temps partiel, puisque la plupart du temps ces jeunes sont inscrits dans d'autres activités comme des ateliers thérapeutiques ou encore des séances de remobilisation ou de rééducation. Par ailleurs, cette scolarisation se passe au sein des établissements spécialisés de l'Éducation nationale ou pas, ou encore hors établissement, dans le cadre du Centre national d'enseignement à distance (CNED). Enfin, le contenu de l'enseignement est différent de celui dispensé à leurs pairs du même âge. Le contenu peut mêler des activités de soins, de socialisation avec des enseignements classiques. Sicot rappelle toutefois qu'il n'y a que très peu d'évaluations menées dans ce contexte sur les compétences scolaires ou les niveaux scolaires.

D'autres dimensions sont à prendre en compte dans l'étude de la scolarisation dans les dispositifs atypiques. Les individus pris en charge ont des difficultés qui sont prises en charge par des institutions en fonction des spécialisations de chacune. C'est précisément quand ils cumulent ces difficultés et qu'ils additionnent ces prises en charges, que l'instabilité marque leur parcours en raison du peu d'établissements susceptibles de les accueillir et *a fortiori* du peu de places offertes. Dans le cas d'un changement d'établissement, voulu ou non (déménagement, exclusion, changement d'orientation), « un élève « en difficulté » doit retrouver une structure adaptée à sa situation à proximité de chacun de ses nouveaux lieux d'hébergement et il se présente avec le stigmate que représente souvent une prise en charge » (Sicot, 2011, p. 166). En outre, un certain nombre de déscolarisations sont des situations d'attente liées au manque de place lors de la demande de prise en charge. En effet, certains dispositifs font le « plein » peu de temps après la rentrée scolaire. Les demandes ultérieures forment une liste d'attente. Au lieu d'attendre, il est possible de demander un établissement plus éloigné de la décision d'orientation. Or, si le jeune a eu des problèmes de comportement, un établissement peut hésiter avant de l'accueillir, alors même que l'obligation d'accueil existe. Il peut refuser l'accueil sous l'argument qu'il ne correspond pas à la décision d'orientation qui avait été prise : « les affectations peuvent devenir des assignations » (2011, p.167). Cela peut engendrer des ruptures dans les parcours scolaires et le décrochage. Il est indispensable selon Sicot de considérer le parcours de ces jeunes pour aborder leur (dé)scolarisation : « Il ne suffit pas de savoir combien il y a de déscolarisés dans telle structure à une date donnée. Il importe, en particulier, [...] de savoir ce qu'il en est des formations suivies, des compétences et des diplômes acquis au terme de ces parcours » (Sicot, 2011, p. 168). Au delà de ces éléments objectifs qui permettent d'évaluer le parcours, les familles et les professionnels n'attribuent pas le même sens à ces parcours, ni aux dispositifs.

2.3.b Partenariat et interfaces entre le dedans et le dehors de la classe : tous acteurs ?

Le fonctionnement en dispositif est essentiel à comprendre dans ce qu'il est différent d'un fonctionnement en classe. Il est inséparable d'un réseau interinstitutionnel et du

croisement de compétences professionnelles. L'intérêt est de ne pas interrompre la prise en charge et de considérer le dehors et le dedans du dispositif tout en prenant en compte la globalité du parcours du collégien accueilli.

Si l'issue apparaît incertaine à la sortie de ces dispositifs, il s'agit malgré tout d'une procédure de scolarisation. De ce fait, interroger ce qui fait sens dans cette scolarisation met l'accent sur la contribution de tous les acteurs : élèves, professionnels et parents. Ce sens se construit dans les interrelations entre l'élève, sa famille et les institutions éducatives, et ne va pas de soi. L'expérience scolaire des parents est déterminante dans ces interrelations, que ce soit par rapport aux attentes de leurs propres parents ou que ce soit dans les relations avec les enseignants ou les pairs. Un dispositif est très dépendant des acteurs qui le portent, dans leur engagement, leur relationnel, le réseau avec lequel ils travaillent. Or, si ce « portage » n'est pas formalisé au-delà de ces acteurs, dès que ces derniers partent, il disparaît avec eux : « *ce sont les dispositifs inscrits dans le temps qui réussissent, qui produisent l'assiduité scolaire* » (Sicot, 2011, p. 170).

L'orientation vers ce genre de dispositif doit avoir été présentée, négociée avec les familles en vue de recueillir leur adhésion et leur implication dans cette orientation. Cette orientation doit être vue positivement par tous les acteurs. Or parmi les professionnels, les dispositifs de scolarisation atypique sont vues de différentes façons : soit il aide un élève qui a des difficultés, soit il permet de se séparer d'élèves gênants pour différentes raisons : « *le sens d'un dispositif n'est pas inscrit, en réalité, dans celui-ci. Il dépend de ce qu'en font les acteurs, de la manière dont ils l'investissent* » (2011, p. 172). Mathias Millet et Daniel Thin établissaient le même constat lorsqu'ils se sont penchés sur les dispositifs-relais du point de vue de « *l'histoire des procédures mises en place par l'institution scolaire, dès la fin du XIX^e siècle, pour encadrer les élèves les plus éloignés des exigences scolaires* » (Millet et Thin, 2003, p. 32). Analysant la catégorisation du public pouvant être accueilli dans ces dispositifs par le biais des textes officiels et des dossiers des élèves, les auteurs insistent sur le fait que

« [les] collégiens [admis] sont tenus pour « inenseignables » parce qu'ils ne sont pas dotés des « prérequis » comportementaux exigés par l'organisation et le travail pédagogiques au collège et sont ainsi renvoyés vers un dispositif spécifique chargé à la fois de leur inculquer les dispositions requises par les logiques scolaires, et d'assurer « l'ordre scolaire » par le retrait et l'encadrement de ces « perturbateurs » (2003, p. 35).

Les dispositifs-relais ont été inspirés par des expériences hors du champ scolaire et qu'ils ont été « *présentés comme des expérimentations appelées à ne pas durer* ». Pourtant leur nombre est en constante progression et le nombre d'élèves admis aussi. En effet, on dénombrait 98 dispositifs-relais en 1998-1999, 180 l'année suivante et 286 en 2002-2003 accueillant environ 2600 élèves en 1999-2000 et environ 4500 en 2002-2003 (Poncet et Alluin, 2004, p.1). La « *déscolarisation encadrée* » telle que les sociologues la décrivent est un « *processus de tri et de classement* » dans lequel le dispositif relais est une « *étape* » concer-

nant des élèves qui ne relèvent, selon les textes, ni de l'enseignement adapté, ni de la PJJ, ni d'une prise en charge médico-psychologique. Les sorties de dispositif de ces collégiens pris en charge sont relues à l'aune des chances de qualification des élèves des classes dites spéciales des collèges : dans une enquête de l'INRP de novembre 2000, Millet et Thin comptabilisent 36 % de ces collégiens inscrits un an après, dans « *une formation potentiellement « qualifiante » (dont 13 % de qualifications ouvrières ou employées plutôt dévalorisées aujourd'hui)* » et « *49 % actuellement ou potentiellement sans qualification et vers la précarité* » (2003, p. 39). Les risques d'abandon scolaire sont importants à la sortie du dispositif, ce qui amène les chercheurs à penser que ces individus auront toutes les peines pour intégrer le marché du travail et risquent de gonfler les rangs des jeunes précaires et autres demandeurs d'emploi. La suite du parcours passé par un dispositif relai est à chercher dans les dispositifs d'insertion : « *ils concourent à garder les jeunes des fractions les plus démunies des classes populaires dans une situation de précarité encadrée, évitant, par le maintien d'une prise en charge par les institutions d'encadrement, une totale désaffiliation* » (2003, p. 40).

L'accent est mis sur cette instauration de « *maillage institutionnel* » et à partir de la lecture foucauldienne de la société de la surveillance, sur une « *logique panoptique* » du contrôle social des collégiens. Les dispositifs relais sont alors non seulement des espaces de prises en charge de jeunes collégiens pour tenter de résoudre leurs difficultés mais aussi « *l'occasion d'un travail de repérage et de prévention auprès d'institutions extérieures au champ scolaire, comme l'institution judiciaire, qui trouvent là un appui pour étendre leur champ de vision institutionnel et agir en amont de leurs prérogatives ordinaires* » (Millet et Thin, 2003, p. 38). L'interprétation foucauldienne offre l'avantage de questionner l'enjeu du maillage institutionnel dans ses rapports avec les institutions judiciaires et dans un contexte de discours associant décrochage et délinquance. Pourtant, le maillage est distendu si on prolonge la métaphore du filet : malgré ces dispositifs, de nombreux élèves quittent le collège ou le lycée sans avoir obtenu de diplôme. De plus l'implicite d'un contrôle social orchestré par une institution surplombante, scolaire ou judiciaire reste à démontrer. En revanche, sur le plan des représentations, comme le souligne Bertrand Geay, « *au-delà de ces dispositifs, c'est plus largement l'appréhension de la question scolaire qui tend à s'infléchir, la succession des plans gouvernementaux et des rapports officiels autour de ces enjeux plaçant au premier plan du discours public l'intégration normative des élèves et les relations entre l'école et le « monde du travail »* » (Geay, 2003b, p. 21).

2.3.c Des représentations faiblement légitimantes

Bertrand Geay se positionne du point de vue de la construction de l'idéal pédagogique de l'homme qui se construit dans cette période où les politiques scolaires s'approprient peu à peu les méthodes et les représentations des politiques d'insertion. Cet idéal pédagogique de l'homme est selon Durkheim, « *jusque dans ses détails, l'œuvre de la*

société. C'est elle qui nous trace le portrait de l'homme que nous devons être, et dans ce portrait viennent se refléter toutes les particularités de son organisation » (Durkheim, 1999 [1922], p. 37). Cet idéal pédagogique est l'homme générique, l'homme modèle qu'une société veut construire, il est donc conditionné par la structure sociale et la période. Cet idéal pédagogique crée avec lui un contre modèle, celui de l'élève qui résiste à la norme scolaire. Il y a eu le « cancre », élève chahuteur mais sympathique qui ne restera pas longtemps à l'école. Il y a eu le jeune « perdu de vue » à la fin du XIX^e siècle, qui deviendra la cible de l'enseignement spécial¹⁶. L'auteur cite également la figure du « sauvageon » née dans les discours politiques de 1998 et qui insuffisamment socialisé par la famille pour réussir à l'école, doit être pris en charge pour adhérer aux civilités républicaines :

« le déviant est d'abord perçu comme celui qui introduit un désordre exogène dans le fonctionnement des classes et des établissements, celui qui faute d'avoir été correctement « socialisé » par l'institution familiale transporte avec lui toute la précarité et l'instabilité du monde social environnant » (Geay, 2003b, p. 21).

L'idéal pédagogique et son contre-modèle sont indissociables des conditions sociales et politiques, dans lesquelles ils sont construits. Geay combine l'approche constructiviste et celle de la mise au point politique pour retracer l'ouverture de l'Éducation nationale aux autres acteurs œuvrant pour la jeunesse passant des acteurs de l'éducation populaire aux partenaires de l'insertion avant d'élargir la sollicitation à la PJJ, notamment dans la mise en œuvre des ateliers et classes relai. Une tendance importante observée concerne « la systématisation des dispositifs adoptés contre les « incivilités » et l'absentéisme, mais surtout contre l'accroissement des violences à l'école » (2003b, p. 24). En outre, lorsque les élèves ne correspondant pas aux normes scolaires sont repérés, un dispositif est mis en place, faisant entrer dans leur prise en charge, des acteurs de la Vie scolaire ou de la Médecine scolaire relevant de l'Éducation nationale ou encore des acteurs extérieurs. Ainsi, l'une des principales conséquences est le « développement de relations suivies entre certaines catégories professionnelles de l'Éducation nationale (chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, assistantes sociales scolaires, conseillers d'orientation-psychologues, personnels de la MGI) et des personnels d'autres institutions » (2003b, p. 25). Cet élargissement du nombre d'acteurs et par là-même des institutions qu'ils représentent, des compétences dont ils démontrent et des missions qui leur incombent a constitué la construction d'un

« espace élargi de coopérations professionnelles plus ou moins conflictuelles où se joue, à travers l'interprétation des injonctions officielles et des mesures successivement adoptées, le traitement qui doit être appliqué aux différentes espèces de jeunes déviants ou « sans affectation ». La gestion de la jeunesse scolairement déviante est ainsi constituée en enjeu de luttes interprofessionnelles et interinstitutionnelles, avec deux types de conséquences : d'une part l'appropriation par les personnels concernés des nouveaux enjeux définis par

¹⁶ Il reviendra au devant de la scène lors de la mise en œuvre du système interministériel d'échanges d'information pour quantifier la proportion de ces « perdus de vue ».

la réorientation des politiques scolaires, et d'autre part la reconfiguration des prérogatives et des capacités d'intervention des différentes catégories concernées » (2003b, p. 25).

Mettre à jour ces appropriations et ces confrontations donne à voir la façon dont ont été représentées et mises en œuvre les nouvelles politiques scolaires. Deux données démontrent leur importance : l'appartenance institutionnelle et la fonction exercée. Bertrand Geay les analyse selon deux « axes » : l'intérêt par rapport à la croissance ou non du phénomène et le rapport à l'ordre scolaire et aux méthodes et organisation de l'Éducation nationale. Ainsi on peut résumer schématiquement les discours professionnels. Les membres des Centres d'information et d'orientation (CIO) et de la MGI pensent qu'il y a de plus en plus de jeunes à s'occuper et que cette prise en charge se complexifie mais la déscolarisation reste un problème scolaire. Les missions locales et PAIO parlent de « jeunes sans qualification » de plus en plus marginalisés, et leur discours reste dans le registre de l'insertion. À l'opposé, les inspecteurs académiques et les chefs d'établissements disent que la déscolarisation arrive comme phase ultime de l'absentéisme et concerne des cas marginaux dont la famille est déficiente. Pour eux, il est nécessaire que chacun joue le jeu du signalement. Plus proche des missions locales et PAIO sur l'axe des rapports à l'ordre scolaire se retrouvent les éducateurs de la PJJ, les animateurs des MJC et les éducateurs spécialisés de l'Éducation nationale. Ils s'accordent sur une remise en cause des méthodes de l'Éducation nationale, sur l'idée que les familles sont en difficulté mais non démissionnaires. Les assistants sociaux dont le cœur de métier est la prise en compte globale de l'individu et le partenariat, sont plutôt au centre. Mais tout en valorisant le partenariat, ils critiquent le cheminement et la transmission des informations qui parfois ne transitent pas par eux : ils peuvent être en difficultés face aux familles qui se sont retrouvées ainsi devant aux acteurs de la justice, sans que les assistants sociaux n'en soient informés.

De manière transversale, on peut retenir que des conceptions s'affrontent dans le traitement des dossiers des jeunes même si tout un chacun considère que le partenariat est à défendre. Par exemple, les professionnels de la MGI veulent en savoir le plus possible sur l'individu quand les éducateurs de la PJJ y opposent le secret professionnel. Par ailleurs, ce qui les sépare artificiellement c'est l'âge de fin de l'obligation scolaire. Pour autant, tous sont d'accord sur la primauté à accorder à la prise en charge individualisée. Bertrand Geay estime que « *La concurrence pour la définition et la gestion légitimes de l'absentéisme, en dépit du regard critique parfois porté sur les nouvelles mesures, tend ainsi à constituer la prise en charge des « absentéistes » et « déscolarisés » en véritable enjeu professionnel et institutionnel* » (2003b, p. 30).

Le développement des dispositifs et des partenariats placent les établissements scolaires devant leur responsabilité et tend à dévaloriser ceux qui cherchent à se « débarrasser » des éléments perturbateurs. Sont encouragés et valorisés ceux qui mettent en place des stages, des liens avec les entreprises et des passerelles vers l'apprentissage. La conclu-

sion qu'en tire Bertrand Geay rejoint nombres d'analyses sur des dispositifs affirmant qu'ils ont la « *capacité [...] à sans cesse réinventer leur propre fonction stratégique* » (Beuscart et Peerbaye, 2006, p. 9) :

« Les outils de mesure et d'évaluation qu'enferment les nouveaux dispositifs, les intérêts professionnels qui se sont redéfinis ou imposés au fil de cette évolution, ou même les limites que rencontrent les actions engagées, en ce qu'elles appellent sans cesse de nouvelles avancées en termes de « maillage » institutionnel, contribuent tout à la fois à constituer les « désordres scolaires » en enjeu prioritaire des politiques publiques et à promouvoir l'émergence d'une action interinstitutionnelle intégrée » (Geay, 2003b, p.31).

Les références expérimentales dans l'analyse des dispositifs relais suggèrent qu'il s'agit d'un cadre en marge des méthodes d'enseignement classique ou traditionnel, ouvert à de nouvelles pratiques impliquant d'autres rapports adolescents-adultes, d'autres rapports interprofessionnels dans le but de (re)socialiser les franges de jeunes collégiens les plus éloignés de la norme de comportement attendu par l'institution scolaire. Il s'avère que ces expériences s'institutionnalisent non pas en réformant les méthodes traditionnelles mais en continuant d'exister comme telles à côté des classes « normales », de manière étanche, sans réel vase communicants dans les deux sens. Elles s'institutionnalisent aussi dans les bilans d'actions annuelles remis au rectorat, sans autre type d'évaluation. Ces expériences ou plutôt ces alternatives ne participent pas d'un projet global d'adaptation de ces méthodes en vue de les préconiser non seulement au public des plus fragiles mais aussi pour le plus grand nombre.

Des établissements expérimentent des pédagogies alternatives en vue de faire adhérer et inscrire les élèves en décrochage dans une certaine forme scolaire et favoriser un climat de classe favorable à la réussite de chacun (Hugon, 2010). Ces établissements dits expérimentaux sont pourtant inscrits dans le paysage éducatif depuis parfois plusieurs décennies, comme l'école de la Neuville (fondée en 1973), le collège et lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair, le lycée expérimental de Saint-Nazaire et le Lycée Autogéré de Paris fondés tous en 1982. Pourtant, l'auteure explique qu'« *un lycée sur quatre est impliqué dans un projet de lutte contre le décrochage. C'est dire que la préoccupation du maintien des élèves dans l'institution est aujourd'hui largement partagée. [II] existe, à tous les niveaux de l'école, des démarches, des techniques et des outils expérimentés et validés. Or ces ressources sont dispersées et mal connues des professeurs de collège et lycée* » (Hugon, 2010, p. 41-42).

En France, ces stratégies restent peu connues et sous-estimées. Des résultats souvent plus faibles au baccalauréat dans ces établissements que dans les autres lycées vont de plus à l'encontre de la médiatisation de la hiérarchie des établissements selon leur performance au bac. Cependant, les enseignants de ces établissements expérimentaux sont souvent sollicités pour faire part de leur expérience dans des établissements plus classiques ou lors de séminaires ou de colloques.

D'autres dispositifs d'accompagnement des décrocheurs ou de soutien à une réintégration font l'objet de publications (Bablet, 2003; Brossier et Puyalet, 2003). Ils mettent en avant l'investissement des acteurs dans le repérage, dans la prévention du décrochage ; l'importance de l'aide aux équipes pour faire face aux situations difficiles ; la coopération entre les structures existantes et les réponses collectives dans le cadre des partenariats (services sociaux du département, PJJ, Santé, etc.). Il resterait sans doute à mieux comparer leurs points forts et leurs points faibles respectifs et à établir des conditions de faisabilité dans d'autres contextes.

Conclusion : une fenêtre d'opportunité publique

Alors que l'appel à expérimentations sociales lancé en 2009 poursuit un objectif d'innovation dans les politiques de la jeunesse, on n'en est pas moins dans une certaine continuité eu égard à la mise en perspective des recherches anglo-saxonnes et francophones. La lutte contre le décrochage scolaire est héritière des dispositifs d'aides aux élèves en difficultés, et plus largement des élèves qui ne sont pas dans la norme scolaire en vigueur. À la question de savoir s'il est préférable de considérer la lutte contre le décrochage scolaire, comme un objectif ou un dispositif, nous postulons qu'il est préférable de la considérer comme un dispositif, suivant la définition foucaldienne. Son objectif principal consiste à prendre en charge les jeunes rejetant la scolarisation normée en vigueur en vue d'un accès à un diplôme considéré comme minimal dans l'échelle des qualifications : un diplôme professionnel de niveau V ou un diplôme général de niveau IV. Dans la continuité des dispositifs d'aides aux élèves en difficultés, elle englobe différentes actions menées par des acteurs de l'Éducation nationale et des acteurs locaux chargés de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Les résultats des études et analyses précédemment référencées mettent en avant une pluralité d'actions aux procédures et aux référentiels de métiers diverses, mêlant intégration normative des élèves et méthodes des politiques d'insertion. Le constat est une lisibilité globale réduite des différentes actions associée à des modalités de pilotage locales disparates. Plutôt que de les analyser les unes en comparaison des autres, analyser la lutte contre le décrochage scolaire comme dispositif permet d'adjoindre aux éléments contextuels nationaux et européens, les interactions locales des actions publiques visant à s'occuper du public ciblé comme concerné par les risques de rupture de formation initiale. Pourtant, en amont des expérimentations sociales, rien ne permet de préciser les contours de ce public qui sont appréciés différemment selon l'institution présente : la limite de l'âge d'obligation de scolarité pose une frontière entre la responsabilité de l'éducation nationale dans le suivi des élèves et la possibilité pour ces derniers de basculer vers une action d'insertion de la MGI ou des missions locales, principalement.

Le contexte sociopolitique est marqué principalement par une injonction européenne forte d'innover pour faire baisser le nombre de sortants sans diplôme, selon des objectifs chiffrés nationaux. L'enjeu est, compte tenu de la conjoncture économique dégradant les conditions d'entrée sur le marché du travail des primo-arrivants sans diplôme,

d'essayer d'y remédier par l'accès à la qualification. Cela témoigne comme le dit Éric Verdier à propos de la MGI « *d'un affaiblissement accentué de la légitimité sociale et politique du processus dit méritocratique d'orientation sélective qui doit composer de plus en plus explicitement avec une norme d'achèvement de la formation initiale, assortie pour tous d'une certification professionnelle* » (Verdier, 2010, p. 120).

La poursuite de ces objectifs doit se fonder sur une action publique affirmant et facilitant la coordination des institutions aux différents niveaux, national (gouvernemental et interministériel), intermédiaire (au niveau des régions et des académies), local (à l'échelle des établissements scolaires ou des territoires d'action des missions locales ou des CIO). Elle doit aussi composer avec le caractère multidimensionnel et cumulatif du décrochage scolaire. Il s'agit également d'orienter les niveaux d'actions publiques vers une prise en charge globale du décrochage scolaire et de l'individu.

Ainsi au niveau macro, les politiques publiques d'action sociale, de soutien familial, ou de soutien à la scolarité sont autant d'actions qui pourraient infléchir sur les inégalités sociales. Au niveau méso, le fonctionnement familial, le soutien par des proches peuvent influencer sur la réussite ou le décrochage scolaire. Enfin au niveau micro, le risque dépressif, le rapport distancié au savoir scolaire, des relations conflictuelles avec les enseignants, un rendement scolaire faible sont des points sur lesquels il convient d'attirer l'attention. Peu d'études sociologiques combinent les trois niveaux d'observation, ou du moins contextualisent le processus de décrochage scolaire de certains jeunes. La recherche dirigée par Michèle Guigue à propos de jeunes en âge d'être scolarisés mais considérés comme décrocheurs en est un exemple. À partir d'entretiens avec ces jeunes, avec les parents, les acteurs, combinés avec une étude des dossiers scolaires les auteurs mettent en lumière les interactions en jeu, les différences notables entre les gestions d'établissements, entre les enseignants d'un même collège, les angoisses des parents. Il ressort de l'analyse que le suivi de jeunes ayant des difficultés « *conduit à innover* », fait « *bouger l'organisation du travail* ». Pour autant, tous les acteurs ne vont pas nécessairement dans le même sens : certains sont fatigués, usés, indifférents, quand d'autres se mobilisent, s'ouvrent sur d'autres institutions, restent vigilants. Le maintien du lien autour de ces jeunes et entre les adultes qui en ont la charge est un effort constant à fournir qui pourrait être facilité par le partage d'une approche globale de ces jeunes (et pas seulement élève, ou décrocheur ou encore absentéiste, perturbateur, etc.) et par la mise en place de formations continues interprofessionnelles et intersectorielles territorialisées.

Comme le souligne Catherine Blaya : « *si nous connaissons bien les caractéristiques des jeunes en décrochages et les processus qui étayent le phénomène, s'il existe désormais nombre d'actions et de programmes bien identifiés, il convient d'avancer encore au niveau de la connaissance scientifique démontrant l'efficacité de telle ou telle action et les raisons de cette efficacité* » (Blaya, 2010, p. 165). L'idée étant d'aider les acteurs qui luttent contre le décrochage scolaire que ce soit dans les établissements ou dans les administrations, en développant les coopérations entre représentants politiques et chercheurs car « *sans évalua-*

tion, sans dissémination possible, la précarité des situations génère un sentiment d'impuissance et amène aux plus grandes désillusions » (2010, p. 166). Les acteurs locaux en charge de la lutte contre le décrochage scolaire s'approprient les connaissances élaborées dans le cadre des sciences humaines. Pourtant, rien ne permet de dire que cette appropriation améliore l'efficacité des dispositifs mis en place ou les expériences de pédagogie alternative. Cette attente d'évaluation a pu être, en partie, comblée par l'appel à expérimentations sociales du Haut Commissariat à la Jeunesse en 2009.

Alors que le décrochage scolaire est devenu ces dernières années un problème politique pour lequel est mise en avant sa dimension interinstitutionnelle, le contexte dans lequel est lancé l'appel à expérimentations sociales pour la jeunesse peut être analysé comme une fenêtre d'opportunité, concept emprunté à la sociologie de l'action publique. Autrement dit, alors que l'on vient de retracer l'émergence du décrochage scolaire en problème public (*problem stream*) et que l'on a dessiné l'étendu des études et des connaissances scientifiques liées à ce phénomène, comment l'expérimentation sociale a été retenue comme solution possible (*policy stream*) contre le décrochage scolaire ?

Ce cadre d'analyse, la « fenêtre d'opportunité » posé par John Wells Kingdon, en 1984 nous permet de répondre aux questions relatives aux conditions et circonstances amenant un problème social à devenir un problème public (ou pas) et à recevoir une ou des solutions (ou pas) (Kingdon, 2010). Ce cadre inclut les acteurs, le processus d'émergences des problèmes, le rôle des récits, mais laisse également la place à l'incertitude et au hasard dans la mise à l'agenda. Kingdon prend pour point de départ un ancien modèle, celui de la poubelle (*garbage can model*) (Cohen, March et Olsen, 1972) dans laquelle on trouve sans ordre, comme dans une poubelle, des problèmes, des solutions, des acteurs, des choix¹⁷. Les problèmes deviennent visibles grâce aux indicateurs (taux de jeunes sortant sans diplôme), aux événements (émeutes dans les banlieues) ou encore à des feedbacks (rapport national ou encore rapport d'évaluation). Les solutions, quant à elles, ne sont pas nécessairement rattachées à des problèmes en particulier, plusieurs alternatives rencontrent de la concurrence, comme si elles « flottaient » cherchant à se raccrocher à un problème. Elles doivent être « *techniquement possibles, compatibles avec les valeurs dominantes [...] et capables d'envisager les contraintes futures* » (Ravinet, 2010, p.276). Lorsqu'un problème capte l'attention du gouvernement, les « *entrepreneurs* » entrent en jeu puisque à ce moment précis, rien ne rattache d'emblée une solution à un problème. Ces entrepreneurs politiques investissent beaucoup de temps et d'énergie dans la portée et le

¹⁷ “To understand processes within organizations, one can view a choice opportunity as a garbage can into which various kinds of problems and solutions are dumped by participants as they are generated. The mix of garbage in a single can depends on the mix of cans available, on the labels attached to the alternative cans, on what garbage is currently being produced, and on the speed with which garbage is collected and removed from the scene.” (Cohen, March et Olsen, 1972, p.2). Ce modèle, aujourd'hui peu repris, était censé rendre compte des décisions prises dans des grandes universités nord-américaines.

soutien d'une solution et anticipent les bénéfices qu'ils pourraient recevoir dans cet investissement. Trois qualités sont requises selon Kingdon pour être entrepreneur : être reconnu ou entendu, savoir être un négociateur et être persévérant, car loin d'être des héros, ils connaissent souvent l'échec, poussent leurs solutions longtemps et attendent qu'une fenêtre d'opportunité s'ouvre. Kingdon propose donc une analyse centrée sur les choix et les opportunités qui leur sont liées, les interactions entre les acteurs et rejette l'idée d'une rationalité sans faille dans le domaine des politiques publiques.

Dans ce modèle, « *les solutions ne sont donc pas problem solving, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas créées pour résoudre des problèmes particuliers et n'ont pas besoin de ces problèmes pour exister. [...] Pour comprendre la décision malgré le désordre qui règne dans la poubelle, Kingdon propose de la saisir en termes de moment, d'opportunité* » (Ravinet, 2010, p. 275). La fenêtre d'opportunité est donc une mise en scène qui nécessite un alignement des trois courants : *problem stream, policy stream, political stream* comme un lancement de fusée nécessite une combinaison précise d'éléments. La comparaison avec le lancement spatial continue dans le fait que le laps de temps de l'alignement idéal est court et si la fusée n'est pas lancée, il faut attendre la prochaine occasion. Ainsi les problèmes publics, les solutions et les opinions politiques peuvent se rencontrer dans certaines occasions, sans pour autant que le succès soit garanti. Les fenêtres se referment aussi vite qu'elles s'ouvrent et parfois sans qu'une solution n'ait été couplée à un problème.

Dans le cas du décrochage scolaire, se forme un couplage entre un *problem window* qui est que le phénomène ne diminue plus et stagne et un *political window* d'où émerge une conjoncture politique : le changement de gouvernement en France en 2007 et la pression exercée par la Commission Européenne dans le cadre de la Stratégie Europe 2020 pour déprécier les taux nationaux d'abandon précoce de la scolarité. L'entrepreneur ici est Martin Hirsch qui a plaidé pour la mise en place des expérimentations sociales en faveur des jeunes, en vue de s'inspirer des résultats de leurs évaluations pour proposer de nouvelles politiques nationales pour la jeunesse. La demande d'évaluation n'est pas neuve ni en politique, ni dans le contexte français, mais la demande d'évaluation scientifique fait donc entrer les chercheurs en sciences sociales dans le processus de décision politique. Elle est associée pleinement ici à une démarche expérimentale.

La place des expérimentations dans le secteur éducatif et *a fortiori* des expérimentations sociales dans le paysage politique français suggère une situation inédite pour les initiatives locales de lutte contre le décrochage scolaire. La mise en place d'expérimentations sociales évaluées par une instance scientifique neutre assure-t-elle toutes les conditions nécessaires pour élaborer des résultats scientifiquement significatifs et appropriés ? Comment l'expérimentation sociale s'est-elle imposée comme *policy stream* dans les politiques sociales en France et dans le champ de la lutte contre le décrochage scolaire ? Par ailleurs, une question posée par François Sicot sous-jacente à de nombreuses autres enquêtes est : « *Comment évaluer la (dé)scolarisation de ces jeunes qui, a priori, en raison de leurs difficultés, sont les plus susceptibles d'être déscolarisés alors que l'on ne sait pas combien ils sont, que l'on*

sait mal qui ils sont ni, précisément, quelles actions sont mises en œuvre pour leur venir en aide ? » (Sicot, 2011, p. 165).

Dans une analyse du dispositif de lutte contre le décrochage scolaire, les expérimentations sociales apparaissent dès lors comme des interstices entre les politiques nationales et les actions locales. On peut attendre des conséquences tant en termes de gouvernance, qu'en termes de pratiques professionnelles. Elles sont également un interstice entre les politiques d'insertion et les politiques scolaires. On peut donc attendre des interactions entre les deux secteurs du point de vue des outils, ou des approches de l'accompagnement et de l'individu. Si, selon le concept foucauldien, le dispositif survit aux intentions de départ, que va-t-il rester des expérimentations sociales ?

Chapitre 3. La volonté réformatrice à l'aune de l'esprit scientifique : l'expérimentation sociale

Une fenêtre d'opportunité s'est ouverte sur la rencontre entre le problème public de la remédiation du décrochage scolaire et de la proposition de solution qu'est l'expérimentation sociale pour réformer les politiques vers la jeunesse. Poser cette rencontre en ces termes permet de regarder ces deux faits sociaux successivement. Nous allons donc nous pencher sur le cheminement parcouru par cette méthode privilégiée des sciences de la nature et son expansion à une méthode de gouvernance alliant politique nationale, action locale. À quel moment, ou sous quelle(s) condition(s), une expérimentation devient sociale? Nous faisons l'hypothèse qu'elle devient sociale dès lors que les résultats obtenus alimentent des sphères d'activités sociales. Conçue comme protocole spécifique pour recueillir des données scientifiques, il nous apparaît intéressant de suivre le glissement de la démarche expérimentale des sciences naturelles vers les sciences sociales pour en analyser les convergences et les ruptures. Puis, en vue de la mise en place par étape d'une politique vers la jeunesse, il est nécessaire de se pencher sur d'une part, le contexte législatif qui régit l'expérimentation en France et d'autre part, l'usage de l'expérimentation dans le cadre éducatif. Il nous sera alors plus aisé à partir de l'exemple de l'expérimentation du rSa de comprendre comment elle s'insère dans le processus d'élaboration d'une loi visant à généraliser l'action expérimentée. Cette même loi porte également création du fonds d'expérimentation pour la jeunesse, qui gèrera les expérimentations sociales visant les politiques à destination des jeunes. Nous aurons donc tous les éléments pour dégager et interroger les innovations en jeu, dans le dispositif de lutte contre le décrochage scolaire. Nous ne détaillerons pas tout de suite les méthodes d'évaluations, celles-ci faisant l'objet du chapitre 4.

3.1 De l'émergence d'un savoir à l'élaboration de la preuve : apprend-on quelque chose de toute expérience ?

Tenter d'aborder de manière précise l'expérience et l'expérimentation sociale dans les sciences humaines et sociales ne manque pas de rencontrer quelques obstacles d'ordre conceptuel, épistémologique et disciplinaire. L'ingénieur physicien et docteur en philosophie, Michel Siggen pointe une différence notable de la conception de l'expérience selon que l'on se place du point de vue de l'apprentissage ou de la maîtrise : *« l'homme d'expérience est celui qui a su acquérir de l'expérience, alors que le scientifique est*

l'homme qui sait faire des expériences » (Siggen, 2006, p. III). Cette distinction impose d'emblée la position extérieure du scientifique par rapport à l'expérience mais aussi sa domination sur les autres hommes par sa légitimité à décider et élaborer des situations expérimentales. Pour autant, un scientifique peut aussi devenir un homme d'expérience, tandis qu'il n'est, bien sûr, pas le premier à expérimenter. Dans tous les cas, elle recueille des représentations positives : l'expérience est valorisée dans la recherche d'un emploi, l'histoire scientifique est marquée par des expériences de renom.

Il convient donc d'articuler les dimensions importantes de l'expérience : pédagogique et accumulative d'une part, épistémologique et positiviste de l'autre part. Selon Dewey, penseur de l'articulation de l'éducation et de l'expérience, il existe un continuum expérimental si l'on part du principe que l'éducation est un « *développement à partir de l'expérience, par l'expérience et pour l'expérience* » (Dewey, 2011, p. 467) : il relève à la fois d'une croissance et d'une direction. « *Toute expérience humaine en fin de compte est sociale, [et] implique contacts et communication* » (Dewey, 2011, p. 475). La prise en compte de l'environnement physique et social dans la conduite de l'expérience par l'éducateur est primordiale pour saisir « *l'interaction des conditions objectives et des états subjectifs* » (2011, p. 478). Ainsi deux principes de l'expérience sont la continuité et l'interaction. On retrouve donc l'expérience au carrefour du contrôle social et de la liberté. « *Le contrôle des actions individuelles se trouve effectué par la situation tout entière, situation à laquelle les individus participent et dont ils sont solidaires (étant au sens propre, coopérateurs et interagissants)* » (2011, p. 487). La liberté est la condition qui permet de choisir de reconstruire ses impulsions et ses désirs en fonction de l'intelligence de leurs conséquences. Cela ne peut s'opérer, selon Dewey que dans le cadre d'une projection, processus partant d'abord de l'observation des conditions qu'offre l'environnement, ensuite de la connaissance de ce qui a existé dans le passé dans des situations semblables et, enfin le jugement qui synthétise toutes ces informations : « *le projet grandit et prend forme grâce à un processus d'intelligence socialisée* » (2011, p. 501).

Dans le cadre éducatif, Dewey préconise l'utilisation systématique de la méthode scientifique assimilée au modèle idéal d'une valorisation intelligente de toutes les potentialités de l'expérience. Il développe donc des similitudes entre la méthode scientifique et le schème de l'éducation fondée sur l'expérience. D'abord, la méthode scientifique attache d'abord plus d'importances aux idées : « *il ne peut y avoir aucune expérience au sens scientifique du mot dont le déroulement ne soit docile à une idée directrice* » (2011, p. 513). Ensuite la vérification des hypothèses par les conséquences induites de leur mise en œuvre permet d'élucider certaines idées. Enfin, garder la trace des activités et conséquences observées ouvre la voie à la réflexion ultérieure, avec un recul nécessaire et en vue de capitaliser pour regarder l'avenir.

Cette réflexion permet de relier les dimensions individuelles et sociales de l'expérience, en même temps que ses dimensions cognitives. Même si l'expérience et les épreuves sociales font émerger du « savoir » à celui qui les vit, la distinction première avec

l'expérience scientifique est bien dans l'extériorité du chercheur vis-à-vis de l'expérience, et dans la construction du savoir. La seconde distinction est dans la singularité de l'expérience sociale par rapport aux « *exigences de reproductibilité et de vérifiabilité de l'expérience scientifique* » (Zaccaï-Reyners, 2006, p.440).

L'expérimentation est le fait de provoquer une expérience en vue d'observer les résultats. Elle se présente donc comme une création artificielle. De ce fait, le « créateur » de l'expérience doit non seulement tenir compte du contexte, des acteurs et du scénario mais surtout il lui incombe de les maîtriser : « *méthode scientifique exigeant l'emploi systématique de l'expérience afin de vérifier les hypothèses avancées et d'acquérir des connaissances positives dans les sciences expérimentales* »¹⁸, tandis que l'expérience a deux sens proches mais distincts selon que l'on fait référence à un fait vécu ou à un fait observé, autrement dit selon que l'on vit l'expérience par soi-même ou si on l'observe d'un point de vue extérieur. Dans le cas de l'observation, l'expérience demeure l'« *épreuve destinée à vérifier une hypothèse ou à étudier des phénomènes* » que ce soit à partir de faits naturels ou de faits provoqués. Et par extension, l'expérience est la « *mise à l'essai de tout ce qui est nouveau dans son usage et dans sa pratique* ». La différence entre les deux concepts porte sur le protocole qui entoure l'expérimentation : elle est non seulement préméditée mais de par les hypothèses émises au départ, les scénarii sont par avance envisagés. Elles ont pour but de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de départ.

Insérer l'analyse de l'expérimentation sociale dans un mouvement historique de rationalisation scientifique permet de suivre spécifiquement deux dimensions importantes dans le cadre de l'évaluation d'expérimentation de lutte contre le décrochage scolaire : l'élaboration de la preuve la plus tangible possible dans les sciences humaines et sociales et l'utilisation des résultats scientifiques dans des domaines qui ne le sont pas *a priori* (l'éducation, l'intervention sociale, la politique). Comment et pourquoi fabriquer des expériences sociales ? Quelles différences et convergences avec d'autres expériences impliquant des sujets humains ? Quelle est la fonction sociale de l'expérimentation sociale ?

Sans faire l'histoire des sciences expérimentales, relever les différents usages de l'expérience au sein de quelques disciplines et exposer le contexte social-historique du développement de l'expérimentation sociale questionnera l'héritage de la méthode fondée par Claude Bernard (1813-1878), physiologiste français souvent évoqué dans les réunions publiques du HCJ. Nous suggérons que les expérimentations scientifiques ne répondent pas aux mêmes objectifs selon la discipline. D'un point de vue englobant, l'approche expérimentale requiert systématiquement l'usage des mathématiques et la volonté de l'établissement de données scientifiques les plus probantes possibles.

¹⁸ Les définitions sont issues du *Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi)*, disponible sur le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), adossé à l'UMR ATILF (CNRS – Nancy Université) : <http://www.cnrtl.fr/definition/exp%C3%A9rimentation>

Nous reviendrons sur les diverses modalités scientifiques d'expérimentation, afin de comprendre la spécificité de l'expérimentation sociale et de questionner son positionnement entre design scientifique et mode de gouvernance par la mise à l'essai.

3.1.a L'expérimentation dans les sciences sociales

L'usage de l'expérience parmi les différentes sciences poursuit différents objectifs. Par ailleurs, il est très clivant dans le positionnement des unes par rapport aux autres, les sciences expérimentales (la physique, la biologie, la psychologie expérimentale) étant considérées comme des modèles de sciences et de pensées. Leur objectif est de mettre à jour des lois universelles, ou à partir d'une reproductibilité de l'expérience, de déduire des corrélations et des lois. Elles se distinguent donc par le suivi d'un « *processus qui conduit à partir de l'émission de l'hypothèse à la réalisation d'une expérience et à l'analyse de ses résultats* » (Develay, 1989, p. 5). À l'inverse, les sciences ne pratiquant pas systématiquement, voire refusant son utilisation dans leur discipline, se voient reprocher une certaine inconsistance. Ces clivages prennent leur racine dans le processus de fragmentation du savoir depuis le XVII^e siècle et dans une conception restreinte de l'expérience qui ne met en œuvre que la méthode mathématique. Les sciences humaines et sociales sont particulièrement visées dans ces représentations et les chercheurs en sciences sociales ont développé une pluralité de méthodes de recueil et d'analyse de données permettant d'accéder à des savoirs valides, eu égard à la qualité de leurs sujets : les individus et leurs sociétés. Tenant compte de la pluralité des sciences dont l'objet/sujet est l'humain ou l'individu (biologie médicale, histoire, sociologie, psychologie), il n'y a pas d'usage homogène de l'expérience. Liée à l'évolution des technologies de recueil et d'analyse de données, l'expérimentation est utilisée aussi bien pour défricher que pour mesurer.

Pratiquée dans les sciences physiques et chimiques dès le XVII^e siècle, la méthode expérimentale fut instaurée par Claude Bernard dans la recherche médicale. L'objectif est de fonder une médecine clinique sur des données les plus probantes possibles. À la fois comme pratique et comme savoir, la médecine est traversée par la tension entre le temps de la vérité et le temps de la vie, ou pour reprendre les termes plus contemporains de Grégoire Chamayou, « *entre le temps de la recherche et le temps de la thérapie* » (Chamayou, 2008, p. 14). Il s'agit d'enrichir la connaissance physiologique et pathologique en vue de développer et d'expérimenter des tests thérapeutiques. Des débats ont traversé et traversent encore le domaine médical concernant l'encadrement du « choix » des sujets de l'expérience (sur des animaux, sur des patients) mais aussi « *le conflit entre l'objectivisme de la connaissance biomédicale et le subjectivisme du jugement pratique en situation qui prend en compte deux données irréductibles et non probantes à savoir la singularité du patient et l'expérience du praticien* » (Masquelet, 2010, p. 28).

Les protocoles d'élaboration de preuve performante ont évolué dans l'histoire de la médecine. La fin du XVIII^e siècle voit les débuts des essais à l'aveugle qui permettaient à la médecine officielle de combattre ses adversaires (par exemple, les partisans du magnétisme ou de l'homéopathie). Petit à petit émergeait l'idée de l'essai placebo (même s'il n'était pas nommé ainsi) car l'évaluation imposée aux médecines non officielles tendait à s'appliquer aux pratiques médicales officielles. Dans les années 1830, une crise sans précédent s'installe avec l'arrivée des statistiques qui vont invalider la pratique de la saignée. Sera suggérée l'idée d'expérimentation où l'on compte précisément, où l'on applique le calcul de probabilité mais qui nécessite un grand nombre de cobayes soumis à un traitement unique. Il y a dès lors « *conflit sur les modes de rationalisations de la recherche thérapeutique, qui se concentre sur la définition des techniques de preuve et qui remet sur le devant de la scène la question de la licéité de l'expérimentation* » (Chamayou, 2008, p. 264). Remonte dans ce débat, une question ancienne : est-ce qu'à partir de la connaissance de la maladie, on peut connaître le procédé thérapeutique, sans passer par la phase expérimentale ? Pierre-Victor Renouard dira en 1861 qu'il est indispensable d'observer les effets du procédé thérapeutique et qu'il faut nécessairement procéder à des expérimentations cliniques. L'innovation de la pensée de Claude Bernard va permettre de dépasser ce problème en proposant de fonder une physiologie expérimentale sur laquelle s'appuiera l'essai thérapeutique.

Il est important de noter la différence entre deux généalogies de sens dans l'expérience. L'expérience-essai est issue de la pratique des soignants et l'expérience-expérimentation vient en héritage des sciences naturelles, de la physiologie et des grands expérimentateurs biologistes. Le projet de Claude Bernard est de fonder l'expérience-essai sur l'expérience-expérimentation, ce qui revient à fonder la clinique sur le laboratoire et, finalement la technique sur la science : « *le traitement, dans cette logique, procède de l'intelligibilité de la maladie, de son étiologie bien comprise et bien établie expérimentalement* » (Chamayou, 2008, p. 267).

Dans ce projet, l'expérimentation repose sur trois phases : l'observation, l'hypothèse, l'expérience. Autrement dit, l'expérience n'intervient qu'après un passage de données sensibles à un raisonnement hypothétique et a pour objectif de vérifier ou d'infirmer cette hypothèse. Ses principes scientifiques reposent sur deux préceptes : premièrement, la science expérimentale ne peut se prévaloir que d'étudier le déterminé et le déterminable, aussi ne peut-elle pas avoir réponse à tout. Ensuite, le scientifique est encouragé à pratiquer le doute philosophique pour travailler, c'est-à-dire, mettre en doute ses propres idées et théories sur lesquelles il s'appuie pour les soumettre « *au critérium expérimental pour en contrôler la valeur* » (Bernard, 1865, p. 34). La véritable cause d'un phénomène ne peut être établie qu'une fois que les résultats d'une expérience sont analysés. Il convient d'insister sur l'importance du raisonnement dans le travail scientifique que Claude Bernard veut proposer et *a fortiori* sur la distance nécessaire aux faits : « *Un fait n'est rien par lui-même, il ne vaut que par l'idée qui s'y rattache ou par la preuve qu'il fournit. [...] quand on qualifie un fait nouveau de découverte, ce n'est pas le fait lui-même qui consti-*

tue la découverte, mais bien l'idée nouvelle qui en dérive ; de même, quand un fait prouve, ce n'est point le fait lui-même qui donne la preuve, mais seulement le rapport rationnel qu'il établit entre le phénomène et sa cause. C'est ce rapport qui est la vérité scientifique » (1865, p. 55). La nouveauté ne naît pas de l'observation d'un nouveau fait mais d'un raisonnement scientifique établissant une nouvelle relation entre deux phénomènes.

Asseoir la pratique de la médecine sur une médecine expérimentale consiste donc à la fonder sur l'accumulation des données vérifiées par un raisonnement et un protocole le plus rigoureux possible.

Par analogie avec l'expérimentation sociale en 2009 en France, on est dans la continuité de l'héritage intellectuel de Claude Bernard et c'est en ce sens qu'il faut le comprendre. Il ne s'agit pas, *a priori*, de baser le travail social sur le mode de la thérapie médicale, mais baser l'innovation, la réforme politique sur une méthodologie de l'essai, en capitalisant des savoirs issus d'expérience-expérimentation. Cette conduite de la réforme politique implique dès lors une supervision scientifique du travail des acteurs sociaux pour transformer leur expérience-essai en expérimentation sociale. Cela pose néanmoins la question de la confrontation des savoirs des scientifiques et des savoirs des praticiens : peut-on anticiper un conflit entre ces deux savoirs du même ordre que celui opposant l'expérience-essai à l'expérience-expérimentation ?

L'expérimentation s'est peu à peu développée dans différentes sciences humaines et sociales, et selon des modalités et des visées hétérogènes. Il en va ainsi des sciences paléontologiques et préhistoriques, de la psychologie sociale et des sciences économiques. Ces exemples ont pour objectif de présenter des procédés expérimentaux quelque peu divergents.

La conquête de l'inobservable

Les sciences paléontologiques et préhistoriques utilisent l'expérimentation pour éprouver les théories et notamment pour en savoir plus sur la fabrication des outils et sur leurs usages. Cet usage de l'expérience remonte aux années 1950 et participe de l'évaluation des modèles explicatifs fondés sur les observations. L'objectif est ici de prolonger l'analyse des données recueillies par la fouille et l'observation, derniers témoignages d'un fait qui n'existe plus. De ce point de vue, l'archéologie expérimentale suit le principe établi par Claude Bernard consistant à développer des hypothèses propres à être vérifiées de manière expérimentale, à partir de données observées antérieurement. Pour autant, l'objectif principal n'est pas la recherche de la preuve. Dans le cas des recherches sur la paléo-métallurgie, le but est, par exemple, de reconstituer le cycle du métal. Pour cela, reconstituer les gestes dont l'expérimentateur ignore véritablement les « codes d'origines » permet de tester les moyens de connaissances permettant l'extraction des métaux, la séparation et la réduction (Morin, 2012). La reconstitution grandeur nature permet de mesu-

rer les contraintes liées aux techniques des corps, d'observer la distribution spatiale des vestiges et d'accéder par ailleurs à la variabilité des chaînes opératoires. L'expérimentation ici suit deux approches spécifiques, comme le décrit bien Denis Morin :

« - L'archéologue s'implique directement à partir d'un protocole ; il met en œuvre un dispositif de production à partir de matériaux et de procédés se rapprochant au plus près de la réalité archéologique.

- L'archéologue se situe en décalage dans le temps et dans l'espace pour analyser et comprendre un processus et le confronter à l'observation archéologique [...]. Dans l'expérimentation observée, l'expérimentateur passif observe, prend des notes et interroge les acteurs ; cette démarche rentre pleinement dans le champ de l'ethnoarchéologie. L'analyse des modalités selon lesquelles l'archéologue donne du sens aux vestiges montre que l'on fait toujours appel à un contexte de référence extérieur, archéologique, historique ou ethnologique. L'analogie, qu'on le veuille ou non, joue par conséquent un rôle essentiel dans les constructions. L'ethnoarchéologie répond à cette question essentielle. « Elle se donne pour tâche de formuler des règles, soit des régularités fondées sur des mécanismes, permettant de donner du sens aux vestiges » (Gallay, 1990) » (Morin, 2012, p.4).

L'archéologue est à la fois expérimentateur et observateur, expérimenté et observé du fait de la reconstitution de gestes et de situations sociales tenant compte de l'état des connaissances archéologiques et du fait de l'expérimentation par lui-même de ces gestes techniques qui peuvent être des gestes du quotidien mais aussi des gestes relatifs à un « métier » qui n'est pas le sien. L'archéologie expérimentale relèverait, dans ce cas, davantage de l'expérience-essai. En même temps, il s'agit de proposer des données que d'autres spécialistes pourront interpréter, comparer à d'autres données, sans doute plus récentes, ou obtenues dans d'autres aires géographiques, en vue d'en dégager des corrélations pertinentes pour les sciences humaines et sociales.

D'autres archéologues joignent l'expérimentation et l'archéométrie pour atteindre une plus grande interdisciplinarité. À l'instar de Anne-Françoise Garçon, cette méthode est utilisée pour construire des données uniques que des archéologues, des historiens, des ethnologues, des artisans pourraient analyser, dans des projets relevant de l'archéologie des arts du feu, du textile, ou encore de la construction terrestre et navale (Garçon et al., 2008).

La méthode expérimentale prolonge, en archéologie, les analyses faites par l'observation, du fait de la fragmentation des données recueillies par les fouilles. Elle accroît les possibilités de mesures notamment physico-chimiques et est mobilisée pour aller plus loin dans l'interdisciplinarité autour d'un champ. Il est donc envisagée, en archéologie expérimentale de produire des données supplémentaires, idée que réfutait Claude Bernard, dans le cas d'une science plus déterministe.

Cet usage de l'expérimentation est comparable aux expérimentations sociales proposées en France en 2009 : la recherche de l'interdisciplinarité peut être envisagée sous deux angles. Le premier, lié aux disciplines scientifiques, suggère que l'expérimentation sociale n'est pas réservée à des équipes mono-disciplinaires, ni à une discipline en particulier. En outre, sans être expressément encouragée, elle est laissée à l'initiative des porteurs de projet qui s'orienteront vers des équipes de sociologues, d'économistes, de socio-psychologues ou encore vers des bureaux d'études socio-économiques. Sous un second angle, on peut la rapprocher d'une inter-professionnalité puisque ces expérimentations sociales sont nécessairement proposées par un binôme : expérimentateur-acteur / évaluateur-scientifique. Il convient d'apprécier le fait que la partie scientifique est rattachée à l'évaluation, tandis que les acteurs sociaux locaux sont porteurs de l'expérimentation. Le processus expérimental n'est pas sous contrôle uniquement scientifique. Sans présager de la différence de culture expérimentale des parties de ce binôme, chacun va se positionner d'un point de vue différent autour d'un même « objet » qui est une action publique expérimentée sur un territoire et une durée délimités. La nécessité d'explicitier les positionnements et la distance vis-à-vis de l'objet expérimental de part et d'autre du binôme présage de leur éventuelle inadéquation. Il en est d'une toute autre façon dans les expérimentations socio-psychologiques.

La psychologie sociale généralise le contrôle de la répartition des groupes

La psychologie sociale prend naissance dans les décennies 1880-1890, période durant laquelle plusieurs chercheurs mettent en œuvre des expériences avec des individus (adultes et enfants) en vue d'observer les comportements sociaux et d'en établir des résultats scientifiques légitimes : Charles Féré, médecin (1852-1907) ; Alfred Binet, psychologue (1857-1911) ; Norman Triplett, psychologue (1861-1931) ou encore Maximilien Ringelmann, agronome (1861-1931). Ces deux derniers sont considérés comme les précurseurs de la psychologie sociale en ayant développé des théories divergentes : Triplett affirme que la compagnie d'autres personnes augmente les performances lors de l'exécution d'une tâche ou lors d'une épreuve sportive tandis que Ringelmann a développé le concept de « paresse sociale ». L'expérimentation fait partie des protocoles scientifiques classiques de la psychologie. Une partie de ces chercheurs a influencé les nouvelles méthodes d'expérimentation en œuvrant pour une prise en compte toujours plus fine des aléas, du hasard et des incertitudes dans ce processus. Trudy Dehue a souligné le rôle central de la psychologie dans l'établissement du design randomisé contrôlé et de ses dérivés quasi-expérimentaux, durant les XIX^e et XX^e siècles (Dehue, 2001).

Les techniques d'expérimentations ont principalement évolué dans le domaine de l'éducation. En effet dans le cadre scolaire, les expérimentateurs pouvaient contrôler le plus les conditions d'expériences, sans compter que le recours aux élèves est facilité et plutôt économique. Ainsi, des expériences ont été menées pour analyser les différences entre

des classes à effectif réduit et des classes à large effectif, entre une classe où l'air frais est naturel comparée à une classe climatisée, les modalités d'enseignement des enseignants, leur sexe ou toute autre variables susceptible d'intervenir dans la direction de l'école.

Dans les années 1920 la proposition de composer délibérément des groupes expérimentaux et témoins, a été introduite dans les milieux qui pouvaient être contrôlés strictement. En effet, il s'agissait de tenir compte des différences subjectives entre les élèves et de composer les groupes tests et témoins en fonction de ces disparités préliminaires. Cette méthode considérée comme fastidieuse et dépendante de la capacité des chercheurs à déterminer les facteurs de différenciation, les psychologues scolaires ont invoqué le recours méthodique au hasard dans l'établissement des groupes. L'idée d'annuler la variation indésirable par la composition des groupes au hasard a introduit une voie nouvelle dans l'histoire de la psychologie expérimentale (Dehue, 2001). William Anderson McCall, psychologue scolaire de l'université de Columbia (1891-1982), en 1923 publiait un manuel intitulé « *Comment expérimenter en éducation* » recommandant de « *composer au hasard des groupes expérimentaux et des groupes témoins [...]. La répartition aléatoire dans les groupes incarnait la poursuite combinée de l'efficacité et de l'impersonnalité : c'était un moyen économique de neutraliser la singularité à la fois des expérimentateurs et de leurs sujets* » (Dehue, 2001, p. 291 [traduit par C. Vivent]). Cette tendance dévoile une vision de la science et de l'humain spécifique.

En insistant pour neutraliser le plus possible les facteurs risquant de perturber la mesure d'un phénomène, elle obéit à une représentation de l'individualité considérée comme perturbatrice et comme variable externe à éloigner. Cette individualité touche non seulement le participant à l'expérience mais aussi le chercheur mettant en œuvre ce protocole. Il s'agit à chaque fois de se conforter à des protocoles qui ne laissent pas de place aux choix du chercheur considérés comme biaisant la situation expérimentale. L'injonction à la randomisation ou au tirage au sort, prend ainsi naissance, obéissant à une représentation de la science comme activité rationnelle stricte. L'affinement des techniques d'expérimentation et l'avènement du modèle d'expérimentation contrôlée et randomisée a permis à la psychologie d'acquérir le statut de science parmi les sciences sociales, notamment aux États-Unis où elle est considérée, par le biais de cette méthode « *comme un moyen de changement social à travers des interventions comportementales* », (Dehue, 2001, p. 291-292). Cette technique de contrôle par la répartition aléatoire s'est diffusée dans les disciplines où l'usage des mathématiques est important.

À l'instar de la psychologie, au sein de l'économie, s'est développée l'économie expérimentale dans les années 1970, consistant à mettre à l'épreuve l'*homo œconomicus*. Son objectif consistait à mesurer les paramètres mis en avant par la théorie économique. François Legendre a souligné le « *renversement de perspectives* » face auquel l'économie expérimentale s'est retrouvée : « *développé initialement pour donner un contenu empirique aux comportements de l'homo œconomicus, elle aboutit au contraire à souligner les limites de cette*

ambition » (Legendre, 2012, p. 16). Elle a mis en exergue l'importance du contexte dans les processus de décisions. L'expérience la plus connue est celle du dilemme du prisonnier qui alors que sa première mise en œuvre date de 1950 par Melvin Dresher et Merrill Flood, a été répétée plus de mille fois (Eber et Willinger, 2005). Des nuances à la théorie de la coopération ont été apportées en expliquant les variations du taux de coopération en fonction des données du jeu ou encore des caractéristiques des joueurs. Par ailleurs la répétition du jeu avec les mêmes individus fait varier le taux dans le temps. Cette expérience a ensuite été généralisée avec le jeu du bien public en vue de « *déterminer des mécanismes incitatifs permettant de rendre compatibles l'intérêt individuel et l'intérêt collectif* » (Eber et Willinger, 2005, p. 89). Les expériences pratiquées par les économistes ont des vertus pédagogiques puisqu'elles mettent en scène des situations hors contexte pour valider ou invalider des hypothèses sur les comportements :

« Les résultats expérimentaux des jeux de dilemme social peuvent faire douter de l'universalité des comportements purement égoïstes prédits par la théorie standard. L'observation expérimentale semble montrer que les sujets sont enclins à coopérer dans une certaine mesure. Notons que ce type de comportement n'invalide pas nécessairement l'hypothèse de rationalité des individus, mais est simplement en contradiction avec celle d'égoïsme absolu. En effet, si chaque joueur est soucieux de la situation des autres, de la collectivité, c'est-à-dire si sa satisfaction dépend positivement de ses gains, mais aussi des gains des autres joueurs, alors il devient rationnel pour lui de coopérer dans un dilemme du prisonnier, de contribuer (pour une partie au moins de sa richesse) au bien public ou de ne pas prélever excessivement sur la ressource commune » (2005, p. 92).

Cependant, l'économie expérimentale ne permet pas d'isoler les relations de causalité. Elle a en un sens, ouvert la voie aux expérimentations randomisées du fait, notamment de l'importance du contexte et de la difficulté à repérer et isoler les causes d'un phénomène. Un autre argument économiste en faveur des expérimentations sociales vient du côté de l'économétrie qui parvient de son côté, plutôt efficacement à isoler les effets des facteurs explicatifs, en mesurant les « effets toutes choses égales par ailleurs ». Il en va par exemple de l'étude de l'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire (Piketty et Valdenaire, 2006). En utilisant les données de deux panels d'élèves de la DEP, les auteurs ont comparé les résultats scolaires de ces élèves en repérant les effets de seuil d'ouverture et de fermeture de classe de leurs établissements :

« De telles discontinuités sont essentielles pour notre objet, car elles constituent des variations totalement exogènes de la taille des classes, et peuvent donc être utilisées comme des « expériences naturelles » pour mesurer l'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire. Le fait que la taille de cohorte d'élèves en âge d'entrer en CE1 dans une école donnée soit de 33-34 au lieu de 28-29 dépend en effet des hasards de la démographie locale, et non pas des caractéristiques non observables des élèves en question » (2006, p. 11).

Cette étude d'impact nécessite des données observables longitudinales riches et individuelles pour pouvoir analyser les effets de la variation des effectifs de classe. Cette variation est utilisée comme une « expérience naturelle » en se basant sur une hypothèse de linéarité des changements. Cette expérience n'est pas provoquée à des fins scientifiques, elle est construite à partir de données de panel. Des impacts positifs sont ainsi mis en évidence : une réduction d'un élève par classe au niveau du CE1 ferait augmenter les scores à l'évaluation de CE2 des élèves de classe sociale défavorisée de 0,7 point. En fonction de ces estimations, les auteurs considèrent qu'une réduction significative de cinq élèves des tailles de classe en ZEP pourrait infléchir une réduction supplémentaire de l'inégalité de réussite scolaire, de l'ordre de 46 % en primaire, de 22 % au collège et de 4 % au lycée : *« des politiques réalistes de ciblage des moyens peuvent avoir un effet considérable sur la réduction des inégalités scolaires, mais que ces politiques gagneraient probablement à se concentrer sur les plus jeunes élèves »* (2006, p. 108). Tout en étayant des résultats très intéressants, cette étude ne peut tenir compte des classes à niveaux multiples ou d'un changement quelconque de pratique pédagogique ou encore d'autres données non observables qui pourraient être liées au fait d'ouvrir ou de fermer une classe (comme le changement de la répartition sociale des élèves selon que les demandes de dérogation augmentent ou diminuent).

Le champ de l'économie expérimentale et celui de l'économétrie ouvrent donc, eux aussi, la voie au développement des expérimentations randomisées et contrôlées. Même si de telles expériences ont été menées en économie depuis les années 1960, Esther Duflo a fortement contribué à leur essor en impulsant l'économie du développement et la création du *Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab* (J-PAL) en 2003. Il est à noter pour les économistes, que l'expérimentation a une vocation « créative ». C'est ce que Claude Bernard affirmait lorsque la seule création possible d'une expérimentation est la nouveauté d'une relation entre deux variables, établies sur les résultats scientifiques. La part de créativité recherchée par les économistes est dans le fait que l'usage de l'expérimentation a permis de faire émerger des causalités insoupçonnées entre des programmes mis en place et des effets constatés. C'est ainsi que dans le cadre de l'expérimentation d'un programme de traitement vermifuge au Kenya, il a été constaté que ce traitement avait fait chuté l'absentéisme scolaire de 25 %, notamment parce que les vers intestinaux visés par le traitement étaient contagieux (Banerjee et Duflo, 2009). En le comparant à d'autres programmes testés, cet impact sur la scolarité est plus important que celui de l'augmentation du nombre de manuels par classe par exemple ou du don d'uniforme scolaire à chaque enfant. Les résultats des expérimentations sont utilisés dans une optique de connaissance généralisée des pratiques de lutte contre la pauvreté. Leur validité externe est reconnue, à conditions que ces expérimentations soient répétées dans des contextes différents et avec des acteurs différents. Les expérimentations passées nourrissent les expérimentations à venir.

Faisons un point d'étape sur l'usage de l'expérimentation au sein des sciences sociales. Dans les divers usages de l'expérimentation, il est à noter des convergences et des divergences. En effet, une expérimentation n'est pas une méthode pour découvrir mais une méthode pour vérifier scrupuleusement une corrélation ou une règle. Elle ne peut être envisagée qu'à partir du moment où des données d'observations ont permis d'identifier un fait. L'usage de l'expérimentation peut favoriser l'interdisciplinarité, comme en archéologie, mais peut également, dans le cas de la psychologie sociale se centrer au contraire sur l'analyse d'un comportement donné dans une situation donnée. Elle peut tout aussi bien faire émerger des chaînes de causalités complexes, comme en économie du développement et tester dans une autre expérimentation des variations centrées sur un facteur. Dans le processus de rationalisation de la société, le protocole expérimental participe aussi d'un mouvement de rationalisation à l'intérieur des disciplines qui convergent vers la production de données les plus probantes possibles fondant soit les traitements thérapeutiques, soit l'action publique. Dans les cas de la médecine expérimentale et de la psychologie sociale, le lien avec des champs d'application des résultats scientifiques ainsi obtenus sont déterminants.

Cette assise expérimentale a progressivement pénétré les modalités d'établissement de l'État-providence dans les différents pays occidentaux, du fait de sa capacité légitime à administrer les preuves de l'efficacité d'une action mais également en promouvant les valeurs de neutralité et d'objectivité compatible avec le libéralisme économique.

3.1.b Comment l'expérimentation devient sociale ?

L'analyse weberienne de la rationalisation croissante des activités sociales comme d'un bouleversement dans les sociétés occidentales du XIX^e siècle, suppose qu'aucune sphère sociale n'y échapperait. Deux types de rationalités se distinguent : les activités rationnelles en valeur et les activités rationnelles en finalité (Weber, 1971). Ces dernières tendent à s'accroître. Le mouvement de rationalisation des activités sociales se caractérise par l'expansion du calcul et de la recherche d'efficacité dans les activités économiques, mais aussi par l'essor de l'esprit scientifique, aboutissant à une économie moderne fondée sur le contrat et des rapports formels et impersonnels entre les salariés et les capitalistes. Trois conséquences peuvent être tirées de ce mouvement de rationalisation : l'universalisation du fait de l'application des mêmes règles à tous ; l'autonomisation du fait de la prise de distance entre l'individu et la tradition ou la religion ; et la dépersonnalisation qui laisse voir plus la fonction que la personne chez autrui. L'ensemble de ces conséquences va dans le sens d'un désenchantement du monde qui outre un accroissement de l'intelligibilité du monde social, ne donne pourtant pas plus d'accès aux sens des activités ou des actions :

« *L'intellectualisation et la rationalisation croissantes [...] signifient [...] que nous savons ou que nous croyons qu'à chaque instant nous pourrions, pourvu seulement que nous le voulions, nous prouver qu'il n'existe en principe aucune puissance mystérieuse et imprévisible qui interfère dans le cours de la vie ; bref que nous pouvons maîtriser toute chose par la prévision. Mais cela revient à désenchanter le monde. Il ne s'agit plus pour nous, comme pour le sauvage qui croit à l'existence de ces puissances, de faire appel à des moyens magiques en vue de maîtriser les esprits ou de les implorer mais de recourir à la technique et à la prévision. Telle est la signification essentielle de l'intellectualisation* » (Weber, 1997, p. 68).

Ce mouvement de désenchantement du monde cohabite néanmoins avec une persistance des pratiques de la magie ou des pratiques religieuses. Ces dernières semblent en certains endroits opposaient de grandes résistances à ce processus. Il convient donc d'apporter quelques nuances à ce constat mais elles n'en affaiblissent pas la portée. Le mouvement de rationalisation impacte également les sciences sociales. La science selon Max Weber est une combinaison de l'action rationnelle en finalité et de l'action rationnelle en valeur : « *la rationalité résulte du respect des règles de la logique et de la recherche, respect nécessaire pour que les résultats obtenus soient valables* » (Aron, 1967, p. 502). L'élaboration scientifique commence par un choix subjectif relatif aux valeurs du scientifique et obtenus par des « *procédés soumis à vérification et qui s'imposent à tous les esprits* » (Aron, 1967, p. 511), qu'il œuvre pour les sciences de la nature ou pour les sciences de la culture. Les sciences sociales tout en étant des sciences compréhensives sont également des sciences causales et c'est cette recherche des causalités qui garantit la validité universelle des résultats scientifiques. Deux causalités co-existent : les causalités historiques et les causalités sociologiques. Le sociologue allemand développe le fait de devoir se poser la question de savoir « ce qui se serait passé si... » pour accéder à cette causalité, notamment parce que rien de total ne détermine la totalité d'une réalité, que si l'on considère l'avenir comme incertain alors il faut considérer le passé comme relevant de choix, de faits et d'acteurs. Si certains autres choix, faits ou acteurs avaient été différents, ils auraient eux-aussi agi différemment. Il est donc nécessaire d'avoir recours à une situation qui eut été possible même si elle est irréaliste. Weber construit ces irréalités par le biais de la probabilité et de la chance. Sans forcément reconnaître la suprématie des mathématiques dans l'approche de la probabilité, la voie est ouverte aux méthodes qui comparent le réel à un irréel construit autour d'un changement d'une ou plusieurs variables.

Gerd Gigerenzer, psychologue allemand, a mis en lumière un processus dans l'histoire des sciences qu'il a intitulé « *tools-to-theories heuristic* » à propos du mouvement qui fait passer un outil de recherche, de *méthode* pour étudier les comportements ou les groupes humains au statut de *modèle* pour les représenter (Gigerenzer, 1991). Il en va ainsi de l'inférence statistique, qui selon lui, est devenu un modèle général de pensée humaine (Gigerenzer et Murray, 1987). Ainsi dans les années 1960, le test d'inférence est devenu un instrument des psychologues si évident qu'il a été élevé au rang de modèle de

réflexion humain. Alors que l'inférence statistique est devenue un modèle de raisonnement, l'expérimentation scientifique est devenue de manière similaire, un modèle d'administration à des fins non seulement descriptives mais prescriptives, normatives. Le raisonnement suivant les statistiques probabilistes est considéré comme l'expression des capacités cognitives : il est essentiel à la notion d'expérimentation sociale que le respect des règles scientifiques soit un gage de fiabilité. Laurent Thévenot, dans son analyse de la moyenne statistique comme construction politique juge que « *les statistiques sociales semblent aujourd'hui naturellement résulter de l'application des techniques scientifiques à des domaines politiques ou sociaux* » (Thévenot, 1994, p. 19). Pour autant, on assiste d'avantage à une « *intrication, tout au long de leurs histoires respectives, entre les appareillages techniques de la statistique et les constructions morales ou politiques* » (1994, p. 20). Autrement dit, nous ne sommes pas dans un appel à sens unique de la part de la sphère politique qui en appellerait à la science pour la servir, ni uniquement de la part de la sphère scientifique qui en appellerait au politique pour asseoir un rayonnement public et politique de ses travaux. Les interactions sont plus complexes, venant des deux sphères, le développement de l'expérimentation sociale durant le XX^e siècle y participant.

Le rapprochement entre le mode d'administration et les sciences sociales mérite que l'on s'y attarde afin de comprendre l'établissement de l'expérimentation sociale et à travers elle, selon Trudy Dehue, celui de la société expérimentatrice, « *the experimenting society* », (Dehue, 2001).

Ce processus expérimental qui prône l'effacement de toute idée de subjectivité et de partialité des expérimentés et des expérimentateurs tend à devenir un modèle de pensée dans la construction de l'administration de l'action sociale. Le psychologue Donald T. Campbell maintiendra, toute sa carrière, l'idée que ce modèle scientifique est la meilleure solution pour relier l'éducation des individus, la connaissance établie par la science et la gouvernance de l'administration sociale. Il perfectionnera la méthodologie expérimentale allant du design expérimental au design quasi-expérimental, entendu que la seule (« *true* ») expérimentation sociale valide scientifiquement reste, selon lui, l'application du processus aléatoire et contrôlé (Campbell et Stanley, 1963).

Une conception de l'expérimentation sociale naît dans le rapport entretenu entre la méthode randomisée et contrôlée et le besoin exprimé par les acteurs politiques d'avoir des données statistiques et un modèle d'administration impartial et neutre. L'adjectif social accolé au processus randomisé et contrôlé adjoint les enjeux sociaux de la nécessité d'asseoir une décision politique sur des données les plus probantes possibles, à la fois sur les populations ciblées et sur les actions publiques. On est d'avantage devant un outil plébiscité par des sciences sociales cherchant à mettre en lumière des modèles et par un certain type d'action publique plébiscitant une forme d'argument scientifique. En d'autres termes, il est intéressant de revenir sur la théorie de Trudy Dehue qui rejette l'idée que l'expérimentation sociale serait « *juste une question de l'application d'une logique presque*

transcendantale de la science par les spécialistes scientifiques et impartiaux » (2001, p. 285 [traduit par C. Vivent]).

Cette représentation influente de l'expérimentation scientifique incarne les valeurs d'efficience et d'objectivité au cœur de la variabilité libérale de l'État-providence. Le développement de l'expérimentation sociale n'est pas neutre et pose la question de la fonction sociale de l'expérimentation sociale et à travers elle, des sciences sociales. Progressivement et à une variété de niveaux de gouvernement différents, des agences administratives se sont installées pour initier et réguler le changement social. D. T. Campbell opposait les politiques expérimentateurs aux politiques piégés (« *trapped administrators* »). Les premiers ont ouvert la voie aux essais randomisés et contrôlés, tandis que les seconds se sont tant engagés par avance dans l'efficacité de la réforme qu'ils ne peuvent se permettre une évaluation honnête. Selon ce point de vue, respecter et adhérer aux règles scientifiques atteste non seulement de l'intelligence, comme dans l'illustration de Gigerenzer, mais aussi de la moralité. L'historique proposé par T. Dehue démontre que le long du XX^e siècle, les valeurs d'efficience et d'impartialité étaient incorporées dans le design aléatoire et contrôlé et que ce design était promu comme l'apogée à la fois de la rationalité et de la fiabilité.

Durant la Grande dépression aux États-Unis, les politiques (« *administrators* ») réfléchissaient à la manière de venir en aide aux populations les plus pauvres de manière efficace. Ces actions publiques suscitaient la méfiance des industriels américains qui se demandaient si des revenus sociaux n'allaient pas gêner le recrutement de travailleurs et encourager l'oisiveté plutôt que l'activité professionnelle. Si une aide gouvernementale devait être proposée, il fallait qu'elle soit orientée vers un changement de comportement individuel. Les bénéfices devaient être indiscutables pour justifier le coût de ces interférences publiques sur le fonctionnement du marché du travail. Les industriels ont accepté de financer les plus grandes expérimentations américaines (notamment Rockefeller, Ford) et les instituts œuvrant pour la méthode expérimentale (comme la *Laura Spelman Rockefeller Memorial* en 1918). Par ailleurs, Charles Edward Merriam, professeur de sciences politique, installé dans une commission pilotée par le président Hoover publiée en 1933 un rapport en deux volumes dans lequel il abonde dans le sens de relations étroites entre les scientifiques et les décideurs dans la gouvernance du pays : « *Les dernières tendances sociales en Amérique et ailleurs nous conduisent inexorablement vers une relation encore plus étroite entre l'éducation, la science et du gouvernement.* » ([Merriam, 1933, p. 1500-1501], cité par Dehue, 2001, p. 293). Il a par ailleurs piloté la première grande expérimentation portant sur les facteurs d'abstention de voter, comparant 6000 adultes abstentionnistes répartis dans des groupes tests et témoin.

T. Dehue rapporte que D. T. Campbell, dans une série d'articles, a fait valoir que l'élaboration des politiques est toujours de l'expérimentation sociale et dépeint les chercheurs en sciences sociales comme des serviteurs méthodologiques de la société expérimentation-

tatrice (« *methodological servant of the experimenting society* »¹⁹) en vue de participer à la transparence et à la démocratie comme alternatives à l'action publique basée sur les préférences partisans ou l'arbitraire. Aux États-Unis comme dans d'autres pays occidentaux, l'expérimentation randomisée et contrôlée est devenue la modèle d'expérimentation sociale et de nombreuses politiques ont été testées selon ce schéma : évaluation des efforts éducatifs des écoliers à partir de films éducatifs, la formation professionnelle pour des bénéficiaires d'aides sociales, des campagnes pour des rapports sexuels protégés, ou encore des sanctions pour les conjoints violents.

En résumé, l'expérimentation sociale telle qu'elle se dessine sous cet angle historique et scientifique, suggère, non seulement une affiliation avec la démarche expérimentale instaurée par Claude Bernard, mais aussi trois dimensions qui la distinguent parmi la palette des expérimentations scientifiques.

L'affiliation est dans « l'esprit » du protocole expérimental de fonder une action sur des résultats non discutables, il s'agit donc de mettre en place une réforme politique à partir des preuves. La recherche de preuve peut accompagner un test d'une politique nationale avant sa généralisation ou au contraire elle peut faire passer une action locale probante à un projet de loi applicable sur tout le territoire. Le mouvement de rationalisation traverse également les sphères du politique, où les débats et les choix d'action publique relèveraient plutôt de valeurs dominantes et de représentations de la société propre aux groupes politiques. Une évaluation d'expérimentation devrait apporter des données dont les résultats ne pourraient pas être soustraits aux préférences partisans, mais, au contraire, impulseraient des actions dont les effets sont positifs et connus.

L'expérimentation devient sociale lorsque la commande est faite par des acteurs publics, politiques ou sociaux. Son aspect « social » réside dans le fait de ne pas se passer à l'intérieur d'un laboratoire scientifique, ou du moins, en dehors de la sphère scientifique. Il s'agit d'expérimenter dans le « réel » social, à la demande d'acteurs non scientifiques.

Les sciences sociales ont été sollicitées, à travers principalement, deux disciplines travaillant sur les comportements et utilisant la modélisation : la psychologie et l'économie. Elles avaient par ailleurs, une longue tradition d'expériences en laboratoire et des spécialistes qui contribuaient déjà à des programmes éducatifs, sociaux, ou militaires.

Le rapprochement entre demande publique et techniques scientifiques intervient dans des situations sociales problématiques (paupérisation d'une partie de la population, dégradation des conditions de vie, chômage, etc.) où de nouvelles actions publiques doivent être menées et où la question de leur efficacité est anticipée et posée aussi bien par les financeurs que par les politiques. De plus, nécessitant des fonds importants, l'idée de test

¹⁹ Campbell, D. T. (1973). The social scientist as methodological servant of the experimenting society. *Policy Studies Journal*, 2, p. 72-75. cité par Dehue, 2001, p. 284.

d'une action sociale supervisée et mesurée selon des étalons scientifiques apporte la crédibilité nécessaire des demandeurs et atteste de la rationalité de la demande.

Une méthode exigeante est associée à cette demande et atteste du côté « expérimental » et scientifique de l'expérimentation sociale, celle de la modulation d'un facteur sur deux groupes semblables (selon certaines caractéristiques) d'individus composés aléatoirement en vue de comparer un groupe exposé ou bénéficiaire à un groupe non exposé, ou non bénéficiaire.

La question sociale du décrochage scolaire est bel et bien perçue comme problématique du point de vue sociétal. Moins du point de vue de l'éventuel choix de l'abandon précoce dans le parcours individuel, mais plus du point de vue de l'investissement de la société dans les systèmes éducatifs, médicaux et de protection social. De ce point de vue, l'abandon de la formation apparaît comme un événement incontrôlé et donc difficilement rationalisable. Le décrochage scolaire est donc un problème social auquel des actions publiques doivent répondre. De ce point de vue, il apparaît comme une situation problématique pour laquelle des expérimentations sociales pourraient être mises en place en vue de réformer les politiques vers la jeunesse. La démarche expérimentale a ainsi été choisie pour le solutionner, eu égard les promesses d'innovation et de changement social fondées sur un encadrement des actions publiques selon leur efficacité prouvée scientifiquement.

La place des expérimentations sociales dans la lutte contre le décrochage scolaire tient d'une part à la commande publique faites aux acteurs locaux et aux représentants des sciences sociales de réfléchir à des actions publiques dans un cadre expérimental. Leur pilotage devrait ainsi trier les dispositifs efficaces et les rendre accessibles sur tout le territoire. D'autre part, elle est inséparable de ces promesses d'innovation qui lui sont attachées. À ce stade et compte tenu des recherches portant sur le décrochage scolaire, on peut s'interroger sur la compatibilité du modèle randomisé et contrôlé avec des dispositifs qui viseraient à prendre en charge plusieurs dimensions du décrochage scolaire, scolaires et sociales.

Dépendre le paysage récent de l'expérimentation en France est un préalable pour resituer l'appel à expérimentation sociale de 2009 dans un contexte à la fois politique et sociologique de l'usage de l'expérimentation.

3.2 L'expérimentation en France en 2005-2009 : paysage et acteurs de l'expérimentation sociale

En France, un cadre spécifique, ou plutôt des cadres spécifiques régissent la possibilité d'expérimenter. Cette dernière n'est pas réservée aux sphères scientifiques, comme on peut le constater avec le droit à l'expérimentation législative en vigueur actuellement et le dispositif de l'Éducation nationale permettant les expérimentations pédagogiques. Nous pourrions alors comprendre dans quel cadre législatif, politique et scientifique intervient le

modèle d'expérimentation sociale promu par le HCJ pour lutter contre le décrochage scolaire. L'exemple du processus d'expérimentation puis de généralisation du rSa donne à voir la place des résultats scientifiques dans le débat politique où les idéaux partisans modelent in fine la transcription de ces résultats en action généralisée.

3.2.a Droit à l'expérimentation : la révision introduite par la Loi constitutionnelle du 28 mars 2003

Le site Vie Publique²⁰ explique que « *l'expérimentation locale est l'autorisation donnée par une loi à une collectivité territoriale d'appliquer une politique publique ne faisant pas partie de ses attributions légales, pour une période donnée* ». Cette loi a été introduite dans la Constitution par le biais de deux dispositions : l'Article 37-1. : « *La loi et le règlement peuvent comporter, pour un objet et une durée limités, des dispositions à caractère expérimental* » et l'article 72 al. 4. « *Dans les conditions prévues par la loi organique, et sauf lorsque sont en cause les conditions essentielles d'exercice d'une liberté publique ou d'un droit constitutionnellement garanti, les collectivités territoriales ou leurs groupements peuvent, lorsque, selon le cas, la loi ou le règlement l'a prévu, déroger, à titre expérimental et pour un objet et une durée limités, aux dispositions législatives ou réglementaires qui régissent l'exercice de leurs compétences.* » La Constitution reconnaît ainsi aux collectivités territoriales un droit à l'expérimentation. La distinction entre les deux dispositions est réelle : l'article 37-1 énonce l'encadrement par la Loi et par l'État de possibles expérimentations législatives tandis que l'article 72 offre la possibilité aux collectivités de déroger aux règles, uniquement dans un objectif de généralisation future. Il s'agit donc de ne pas placer une collectivité dans une particularité permanente vis-à-vis des autres collectivités, mais de « [leur] reconnaître [...] un rôle d'entraînement et d'exemplarité » (Clément, 2002 cité par Piron, 2003, p. 16). Pour autant, il appartient toujours au législateur d'autoriser la dérogation, dans un objectif et des modalités temporelles précisés par une loi. À cette autorisation de dérogation, les collectivités locales volontaires doivent porter une candidature motivée, elles ne sont donc pas obligées d'expérimenter. Par décret, le législateur publie la liste des collectivités retenues. Pour unifier toutes les procédures de mise en place, il est fait renvoi à la loi organique du 1^{er} août 2003. Cette dernière stipule que la décision d'expérimenter revient à la Loi, ce qui signifie que le processus d'expérimentation démarre par une loi d'habilitation (article L.O. 1113-1²¹). Ensuite, elle encadre les candidatures des collectivités locale à l'expérimentation (article L.O. 1113-2), la publication au Journal officiel des actes des collectivités territoriales (article L.O. 1113-3), le contrôle du représentant de l'État (article L.O. 1113-4), l'évaluation des expérimentations et du suivi des demandes d'expérimentation (article

²⁰ <http://www.vie-publique.fr> édité par la Direction de l'information légale et administrative – Secrétariat général du Gouvernement dans le cadre de sa mission générale d'information et de documentation sur l'actualité politique, économique, sociale et internationale.

²¹ Les articles L.O. 113-1 à L.O. 113-7 sont intégrés au code général des collectivités territoriales.

L.O. 1113-5), le terme de l'expérimentation (article L.O. 1113-6), les conséquences dans le domaine réglementaire (article L.O. 1113-7). Les collectivités territoriales peuvent proposer des expérimentations, mais le pouvoir de les autoriser revient au législateur.

La Loi organique²² n°2003-704 du 1^{er} août 2003 relative à l'expérimentation par les collectivités territoriales fixe et encadre les conditions dans lesquelles ce droit à déroger aux dispositions législatives ou réglementaires peut être appliqué. Il reste très encadré par le législateur. Une Loi autorise une expérimentation en en fixant son objet, sa durée, les caractéristiques des collectivités susceptibles d'être intéressée et les dispositions sur lesquelles il est possible d'expérimenter. Des règles particulières de contrôle sont instituées. Au vu d'une évaluation transmise au Parlement, l'expérimentation sera ensuite prolongée, généralisée ou abandonnée.

On parle d'expérimentation législative. Ce sont les collectivités locales qui se portent candidates à l'expérimentation : elles peuvent déroger aux dispositions législatives mais n'en ont pas l'obligation. Selon la loi constitutionnelle de 2003, l'expérimentation ne peut pas remettre en cause « *les conditions essentielles d'exercice d'une liberté publique ou d'un droit constitutionnellement garanti* ». La loi prévoit également l'obligation d'évaluation des expérimentations : « *avant la fin prévue de l'expérimentation, le gouvernement transmet un rapport, notamment d'évaluation, au Parlement qui détermine alors si l'expérimentation est soit prolongée, ou modifiée, pour trois ans maximum, soit maintenue et généralisée, soit abandonnée* »²³. Les collectivités territoriales sont associées à la rédaction de ce rapport.

C'est dans le mouvement de décentralisation qu'il faut comprendre la législation de l'expérimentation en France. Ainsi Michel Piron dans son rapport fait au nom de la commission des Lois sur le projet de loi organique relatif à l'expérimentation par les collectivités territoriales, rappelle que l'absence de droit à l'expérimentation des collectivités territoriales constituait un « *blocage* » au processus de décentralisation, associé à une grande complexité des enchevêtrements des compétences et des financements des différents échelons locaux : « *alors même que l'initiative des collectivités territoriales est freinée, le pouvoir central témoigne d'une certaine méconnaissance des réalités locales* » (Piron, 2003, p. 13). L'esprit de la Loi est donc de développer voire de rénover l'initiative locale par le biais de l'expérimentation. Pierre Mauroy rapportait en 2000 qu'à cet effet, « *L'éventuelle expérimentation doit ainsi être conçue comme la préfiguration d'une généralisation. Elle ne saurait se transformer en une décentralisation à la carte susceptible de remettre en cause les principes d'égalité, de solidarité et des libertés publiques* » (Mauroy, 2000 cité par Piron, 2003, p. 14).

²² Une loi organique est « *une catégorie de lois, prévues par la Constitution, dont l'objet est de préciser les conditions d'application de la Constitution* », in <http://www.vie-publique.fr/th/glossaire/loi-organique.html>

²³ <http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/collectivites-territoriales/competences-collectivites-territoriales/quoi-consiste-experimentation-legislative.html>

La décision du Conseil constitutionnel lie étroitement le droit d'expérimentation avec le droit à la dérogation » (Martins, 2011, p. 3). Le législateur définit la nature de l'expérimentation, sa durée, son champ spatial et impose de faire l'objet d'une évaluation dont les critères sont édités par le législateur.

Le texte constitutionnel met sur le même plan les notions d'expérimentation et d'égalité : l'articulation de ces deux notions est donc amenée à être débattue à chaque expérimentation et à chaque échelon de décision. Par ailleurs, la décision d'expérimenter est encadrée et revient au législateur qui pose l'objet d'intérêt général qui est soumis à l'expérimentation. La généralisation d'une expérimentation réussie consiste en l'établissement d'une norme unique qui synthétise celles qui ont été édictées par les collectivités expérimentatrices. Si une norme unique n'est pas la réponse la plus judicieuse pour le domaine concerné, alors en vertu de l'article 34, il est possible de transférer aux collectivités locales le soin de la régir entièrement. Un point de questionnement a donné lieu à débat, notamment dans le cas d'expérimentation réussie mais qui s'avèrerait non généralisable : si on l'interrompt, alors on stoppe une action qui fonctionnait ; si on la généralise, elle n'aurait aucun sens pour les autres collectivités locales. Deux approches sont possibles ; la poursuite de la « *renovation du pouvoir réglementaire local* » en confiant par une loi la compétence expérimentée aux collectivités territoriales. Il y a dans ce cas non pas une généralisation de l'expérimentation mais selon les termes de Michel Piron « *une affirmation de l'initiative locale* » (2003, p. 37). La seconde approche serait le raisonnement par statut particulier, ce qui remettrait en cause l'unité de la République.

L'expérimentation est indissociable de l'évaluation et c'est même une des conditions de légalité. L'évaluation a pour but de « *confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises au moment de l'expérimentation et permet également d'observer d'éventuels effets nouveaux induits par l'expérimentation* » (Piron, 2003, p. 33-34). Il est à noter, qu'il n'est pas fait référence à une intervention de la sphère scientifique même si le vocable employé y est emprunté. Le législateur ne recherche pas les données les plus exactes possibles pour donner suite ou non à l'expérimentation. D'ailleurs, sûrement pour des raisons de continuité législative, le rapport doit être remis avant la fin de l'expérimentation et la décision doit être prise rapidement pour la continuer, la généraliser ou l'abandonner. Ainsi les procédures expérimentales autorisées sont de deux types : l'expérimentation-transfert et l'expérimentation-dérogation.

« Dans le premier cas, il s'agit de confier une nouvelle compétence à une collectivité, et dans le second, de confier à cette collectivité un pouvoir normatif intervenant dans le champ de la loi. Alors que le premier représente un épisode courant de la décentralisation, le second est une innovation juridique qui modifie la hiérarchie des normes et exige en conséquence un encadrement suffisant » (Piron, 2003, p. 25-26).

L'émergence du concept d'expérimentation législative a mis du temps en France du fait de la conception plutôt rousseauiste de la Loi. Cette conception « *s'oppose radicalement*

à ce qu'elle fasse l'objet d'un jugement, d'une évaluation, qui constitue finalement une sorte de critique. Or l'expérimentation est une forme d'évaluation » (Crouzatier-Durand, 2003, p. 676). La réforme constitutionnelle que nous venons de présenter a son importance du fait que l'approche de la législation, par le biais de l'expérimentation demande une approche par politique publique et programmation d'action : *« elle n'est plus considérée comme un acte ayant sa cohérence propre : il est en effet nécessaire de reconnaître que l'autorité ne suffit plus à justifier la loi, son aptitude à atteindre des objectifs est désormais au moins aussi importante »* (2003, p. 678).

Il est difficile de comptabiliser à la fois les demandes d'expérimentation de la part des collectivités territoriales, les refus et les suites données malgré l'obligation du gouvernement d'établir un rapport annuel pour le Parlement. Ces rapports sont introuvables. Les commentaires oscillent entre une recrudescence et un développement des expérimentations en France (Finck, 2012; Legendre, 2012) et un emploi timide de cette méthode²⁴. Pour autant, des expérimentations ont été menées comme par exemple, celles de coopération et de délégation de tâches entre professionnels de santé (article 131 de la loi n°2004-806 du 9 août 2004), de la déconcentration des décisions individuelles relatives aux demandes d'acquisition de la nationalité française (décret n°2009-1671 du 28 décembre 2009) ou encore l'expérimentation des citoyens assesseurs²⁵ mise en œuvre par l'article 54 de la loi n°2011-939 du 10 août 2011 dans les juridictions des ressorts des cours d'appel de Dijon et de Toulouse. Cette dernière a été abandonnée par l'arrêté du 18 mars 2013 à la suite d'une évaluation critique de ses effets.

Ces exemples répondent au principe de l'article 37-1 tandis que l'article 72 a été notamment le cadre d'une expérimentation devenue symbolique : celle du revenu de solidarité active. Nous la détaillerons ultérieurement (3.2.c). Le texte de la loi du 1^{er} août 2003 ne parle nullement d'expérimentation sociale mais bien d'expérimentation législative. Donc toute expérimentation qui se baserait sur l'article 37-1 ou l'article 72 de la révision constitutionnelle de 2003 est d'abord une expérimentation législative.

Ce cadre apparaît généraliste compte tenu du thème de la lutte contre le décrochage scolaire. Il s'agit de noter que l'expérimentation s'inscrit dans un processus de réforme législative et qu'elle est une dérogation limitée dans le temps et dans l'espace, l'objectif étant le retour à l'uniformité après l'expérimentation, soit par généralisation, soit par abandon. Est également posé, de ce fait, le lien nécessaire et permanent entre l'expérimentation et l'évaluation. Si l'on suit le fil tissé par Claude Bernard, nous sommes dans l'expérience-essai qui tend usuellement à la généralisation de la nouvelle procédure testée. Elle permet au service public de s'adapter à la nouvelle loi (nouvelle organisation)

²⁴ <http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/collectivites-territoriales/competences-collectivites-territoriales/quoi-consiste-experimentation-legislative.html>

²⁵ Était expérimentée la participation des citoyens au fonctionnement de la justice pénale.

avant sa mise en application officielle. Le lien avec la sphère scientifique n'étant pas mentionné, que ce soit dans l'élaboration d'un protocole expérimental ou parmi les acteurs tenus d'évaluer ces expérimentations, ce ne sont pas des projets d'expérience-expérimentation. En 2003, la question du décrochage scolaire n'est donc pas encore une question sociale, encore moins une question de politique sectorielle de la jeunesse. Elle reste reliée à la sphère éducative et scolaire, dans laquelle la pratique expérimentale est particulièrement organisée.

3.2.b La loi Fillon de 2005

Deux ans après la loi de 2003 sur le droit à l'expérimentation, le contexte voyant aboutir la loi Fillon²⁶ du 23 avril 2005 est traversé par les mêmes tendances sociales et historiques : la décentralisation de l'action publique d'une part, l'institutionnalisation de l'expérimentation dans la mise en œuvre des politiques publiques d'éducation, d'autre part. Sans être un point d'origine, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École inscrit de nouvelles dimensions de l'expérimentation dans le code de l'éducation. Elle fait suite au rapport rédigé par la commission du débat national sur l'avenir de l'École dirigée par Claude Thélot (Thélot, 2004), qui fait la part belle à « *l'évaluation des personnes et des structures et sa prise en compte* » (2004, p. 138) et souligne la volonté de la Commission de « *promouvoir une culture et un usage de l'évaluation* » (2004, p. 45). Cette « *explosion de l'évaluation* » a été soulignée comme un des points saillants de la décennie précédente dans les politiques de formation et d'éducation par Beillerot et Collette (2003, p. 156). Dans ce « rapport Thélot », l'expérimentation est d'abord évoquée comme démarche d'accès à la connaissance devant faire partie des programmes scolaires de l'école élémentaire, puis comme synonyme de mise en place d'action vers un objectif nouveau. Par exemple dans le cadre d'une politique de la mixité sociale, la Commission propose, parmi d'autres actions pour contrer les phénomènes de différenciation entre les territoires, « *des expérimentations de recomposition dans les cas extrêmes* » (2004, p. 88). L'idée semble être l'imposition de la mixité par la méthode expérimentale, lorsque des actions de redistribution de moyens et d'incitation sont jugées inefficaces. Plus loin dans un sous-chapitre consacré aux médias, l'expérimentation fait référence à l'essai, sans être pour autant une méthode prescrite : les propositions doivent faire « *l'objet d'une instruction, et éventuellement, d'une expérimentation, susceptible de déboucher sur une application au cours des quinze prochaines années* » (2004, p. 135). Dans les deux passages évoqués, l'expérimentation est une façon de mettre en place des actions, sans pour autant être privilégiée, ni modélisée. Ils ne présagent pas une place centrale de l'expérimentation au sein de la loi Fillon du 23 avril 2005.

²⁶ Alors ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

L'article 34 de cette loi est intégré à l'article L. 401-1 du Code de l'éducation, tenant du chapitre sur les dispositions relatives aux écoles et aux établissements d'enseignement scolaire :

« Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique.

Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints. Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle. Le Haut Conseil de l'éducation établit chaque année un bilan des expérimentations menées en application du présent article »²⁷.

En réaffirmant l'importance du projet d'établissement, cet article 34 cadre les éléments d'évaluation de l'établissement. Cette dernière prendra comme étalon les objectifs et les moyens alloués à l'écriture du projet. À l'intérieur de ce cadre, l'équipe éducative soumet préalablement ses souhaits d'expérimentation à l'autorisation académique. L'article précité décrit les modalités et les limites de l'expérimentation, conformément à la loi constitutionnelle de 2003 portant droit à l'expérimentation. Ainsi, l'expérimentation est soumise à autorisation, inscrite dans le projet d'établissement et limitée dans le temps. Les champs pouvant être expérimentés sont également délimités par le législateur. Par ailleurs, l'expérimentation doit mener à une évaluation annuelle, sans plus de précision, si ce n'est que la mission de bilan annuel des expérimentations est dévolue au Haut Conseil de l'éducation.

Les bulletins officiels et les circulaires relatives à la préparation des rentrées scolaires de 2005, 2006 et 2007 apportent des précisions. Le bulletin officiel n°36 du 6 octobre 2005 explicite la procédure de coordination et d'autorisation préalable de l'académie pour inscrire le projet d'expérimentation dans le projet d'établissement. La circulaire n°2006-051 du 27 mars 2006 appuie la dimension évaluative et la forme : Les « *expérimentations seront formalisées dans un document précisant leur durée et leurs objectifs,*

²⁷ Bulletin officiel n°18 du 5 mai 2005. Consulté le 26 janvier 2012, sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

l'accompagnement dont elles bénéficieront et l'évaluation prévue au regard des objectifs visés et des moyens mis en œuvre ». Elle ouvre également le champ des expérimentations à des propositions voire des appels auxquels les établissements peuvent répondre : « *des expérimentations, nationales ou académiques, pourront également être proposées aux équipes pédagogiques qui pourront s'y engager volontairement avec l'accord des autorités académiques, dans le cadre de l'article 34. Pour parvenir à une analyse comparée des moyens mis en œuvre, des solutions explorées et de leur impact sur la réussite des élèves, un cahier des charges, un calendrier et des modalités d'évaluation seront fournis* ». L'accent est mis sur l'organisation par les autorités de protocoles d'expérimentation-évaluation complets en vue de fournir des conditions d'évaluation fondée sur la comparaison des établissements expérimentateurs. Du droit à l'initiative, on passe aux protocoles d'évaluation basée sur une comparaison d'actions potentiellement positives pour la réussite des élèves.

L'expérimentation n'est pas ici considérée comme étape de l'instauration d'une politique publique mais plutôt comme une initiative locale, une réponse construite par l'établissement pour accorder le contexte local à l'objectif de réussite éducative de ses élèves. C'est dans cet esprit que se sont déroulées les discussions à propos de l'amendement à l'origine de cet ajout²⁸. Le bulletin officiel n°3 du 18 janvier 2007 réaffirme la conception de l'expérimentation comme outil de pilotage pédagogique de l'établissement en lui associant un autre vocabulaire, celui de « *la recherche de la performance* », l'expérimentation est un des « *moyens [offerts aux EPLE] pour mieux utiliser leur autonomie en vue d'améliorer la réussite des élèves* », elle constitue également « *le cadre de l'évaluation des résultats atteints par l'établissement* », avec le conseil pédagogique et le projet d'établissement. Comme un rappel deux ans après la promulgation de la loi, il est noté que l'article 34 « [ouvre] *un droit à l'expérimentation* », qu'il est possible d'engager des « *initiatives [...] variées et ambitieuses* », et de « *tester des solutions innovantes* ». Un exemple d'assouplissement des grilles horaires pour permettre des enseignements pluridisciplinaires est donné.

On pourrait imaginer que des expérimentations pédagogiques dont les résultats sont jugés positifs inspirent les politiques par le biais du bilan du Haut Conseil de l'éducation, mais cette ambition n'est pas inscrite dans la loi, ni dans les circulaires. Il s'agit d'encourager l'initiative locale, la concertation avec les autorités académiques et d'ajouter matière à l'évaluation de l'établissement. On peut se poser la question de l'après expérimentation : que se passe-t-il une fois la durée expérimentale terminée ? Au-delà du catalogue de bonnes pratiques si les résultats sont positifs, dans quelles conditions l'établissement expérimentateur peut les entériner dans son projet futur ? Par ailleurs,

²⁸ Séance du 18 mars 2005 (compte rendu intégral des débats). (2005, March 18). *Sénat*. Retrieved July 16, 2013, from <http://www.senat.fr/seances/s200503/s20050318/s20050318008.html#section1780>

quelle distinction entre les expérimentations pédagogiques autorisées selon l'article 34 de cette loi et les expérimentations antérieures ?

Expérimentation pédagogique : un abus de langage ?

Constituer des données chiffrées sur l'usage de cet article 34 reste encore aujourd'hui une gageure que même le Haut Conseil de l'éducation lui-même n'a pu relever (Haut Conseil de l'Éducation, 2011, p. 11). En effet, seuls deux documents sont disponibles sur les bilans des expérimentations de l'article 34 : une note sur les expérimentations citée ci-dessus et un rapport d'étude commandé par ce Haut Conseil et qui servira de base à sa note de 2011 (Reuter et al., 2011).

Un rapport publié sous le sceau de la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) et du département Recherche - développement, innovation et expérimentation (DRDIE) établit le « *bilan des expérimentations* ». Les annexes dénombrent pour chaque académie les actions innovantes et les expérimentations enregistrées dont les dénommées « expérimentations art.34 ». Alors que l'on s'attendait à un dénombrement des expérimentations et des actions innovantes, il porte sur les porteurs d'expérimentations. Ainsi, une innovation ou une expérimentation identique dans plusieurs établissements de l'académie sera comptée autant de fois ; les établissements mettant en place plusieurs expérimentations ou actions innovantes seront comptés autant de fois qu'il y a d'actions différentes. L'unité est donc l'action ou l'expérimentation *in situ* dans un établissement. Outre l'effet démultiplicateur qui en découle, s'ajoute celui de l'éparpillement ou du cloisonnement. Enfin, ces recensements n'ont été menés que sur l'année 2009-2010. Un total de 1930 expérimentations et innovations sont ainsi recensées, offrant une moyenne de 64 actions par académie, allant de 3 pour la Martinique à 298 pour l'académie de Lyon. Cette dernière se situe loin devant la seconde académie dans ce « classement » qui est celle de Toulouse (115 actions). L'académie de Paris totalise 107 expérimentations et innovations. L'académie de Lyon compte 15,4 % des expérimentations recensées alors qu'elle rassemble 4,9 % de la population scolaire nationale. La diffusion des actions innovantes ne suit pas celle des élèves ; c'est ce que l'on retrouve également pour les « expérimentations art.34 ». Le bilan dénombre 938 expérimentations art.34, soit presque 49 % de toutes les actions recensées. Ainsi, les académies ont mis en place en moyenne 31 expérimentations art.34, allant de 0 pour les académies de Limoges, Orléans-Tours et Versailles, à 113 pour celle de Toulouse (le bilan en recense 68 pour celle de Lyon). Là encore la répartition des expérimentations art.34 sur le territoire reflète des degrés d'usage de ce droit très disparates, pouvant atteindre l'exclusivité comme dans les académies de Amiens, Guyane, La Réunion, Martinique et Reims, ou à l'autre extrême, l'inexistence. Parmi les expérimentations et innovations recensées par académie, 54,6 % en moyenne sont des expérimentations art.34. La prudence ne nous conseille pas de pousser des analyses sur ce recensement d'actions innovantes, car nous ne détenons pas la base originale, ni les don-

nées antérieures qui auraient pu nous permettre d'analyser une évolution dans ces proportions. Nous pouvons pourtant relever que des différences territoriales sont notables dans l'utilisation de l'article 34 et dans le recensement des actions innovantes et expérimentations. Elles ne suivent pas la répartition de la population scolarisée.

Le bilan qualitatif de l'usage de l'expérimentation art.34 tiré par le HCE et l'équipe scientifique autour d'Yves Reuter sont nuancés, comparativement au bilan chiffré. Alors que le bilan de la Dgesco et du DRDIE donne à voir la capacité d'innovation de l'Éducation nationale notamment par le biais de ce DRDIE institué en 2010, sous la direction du directeur générale de l'enseignement scolaire, et du réseau de ses correspondants académiques, les deux autres rapports font état de l'écart entre la réalité des usages et l'appareil ministériel : des interprétations différentes de l'article 34, un sentiment déveillé par les enseignants de non reconnaissance professionnelle de leur investissement dans la démarche, des efforts d'évaluations inégaux, un retour institutionnel peu convaincant. Dans le rapport Reuter, les expérimentations ont été réparties selon les domaines proposés par l'article 34 : « *on peut constater que, lorsque c'est mentionné dans les dossiers, l'organisation pédagogique est dominante (34 %) [...], devant l'enseignement interdisciplinaire (19 %), l'enseignement disciplinaire (18 %), la coopération avec les partenaires de l'Éducation nationale et des partenaires extérieurs (14 %), avec une part très faible (1 %) pour les échanges avec des partenaires étrangers [...]* » (Reuter et al., 2011, p. 34 [emphase dans le texte]). Les domaines sont particulièrement centrés sur l'espace établissement, voire l'espace de la classe. On retrouve cet effet sur les évaluations.

L'évaluation est prévue dans 75 % des dossiers selon le rapport Reuter. Outre le fait que les évaluations externes sont rares, les indicateurs utilisés sont essentiellement tournés vers les élèves, que ce soit des résultats aux examens, ou des mesures moins institutionnelles comme le plaisir manifesté, le nombre de questions posées en classe, etc. Les chercheurs estiment à 72 % la part des bilans mitigés voire négatifs : « *ils ne sont pas à la mesure des espoirs investis ; il est par exemple intéressant de constater que certains des effets positifs mis en avant semblent décliner en fonction du niveau des classes et/ ou de l'empan du cursus sur lequel porte l'expérimentation (effets « positifs » en sixième et en cinquième s'amenuisant en quatrième et en troisième). Complémentairement les effets sur les enseignants sont relativement mitigés et portent les traces d'un certain découragement* » (2011, p. 28).

Le Haut Conseil de l'Éducation relève qu'« *il serait utile d'orienter une part de l'effort de recherche universitaire vers l'expérimentation afin d'accompagner les enseignants dans la conception et la réalisation de leurs projets* » (2011, p. 13), ainsi que d'améliorer la valorisation de la démarche d'innovation au niveau de l'établissement et des acteurs. L'innovation, comme le rappelle ce rapport, « *fait partie de l'ordinaire du travail enseignant et des compétences des maîtres* », compétence évoquée dans l'article 5 de l'arrêté du 19 décembre 2006. Ce n'est que dans son rapport de l'année suivante que le HCE émet un bilan plus critique de l'usage de l'article 34 : « *L'article 34 de la loi du 23 avril 2005 avait pour but, en autorisant des pratiques dérogatoires aux textes en vigueur, d'ouvrir une voie nou-*

velle dans ce domaine, mais qui est restée en réalité peu exploitée : son bilan est aujourd'hui décevant, car il n'a pas produit les effets escomptés, comme le Haut Conseil l'a souligné en 2011. Prenant acte de cet échec relatif, l'État a impulsé une politique volontariste en créant à l'intérieur de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) un département « recherche, développement, innovation et expérimentation » (Haut Conseil de l'Éducation, 2012, p. 21).

Dépassant volontairement le cadre temporel du chapitre (2005-2009), les derniers extraits présentés sont symptomatiques de différentes tendances qui traversent les sphères politiques et éducatives. Les termes d'innovation et d'expérimentation apparaissent presque synonymes. Alors qu'est appelé un effort de structuration, de problématisation et d'évaluation dans les projets d'expérimentations, les recensements d'actions innovantes et d'expérimentations pédagogiques les confondent. On pourrait y voir une stratégie d'accroissement des bilans chiffrés mais les écarts académiques pourraient aussi montrer dans certains cas, une hésitation face au surcroît de travail pour semble-t-il une absence de reconnaissance professionnelle supplémentaire. Le HCE ajoute à juste titre, que selon les contextes sociaux et scolaires, les priorités des recteurs sont différentes. Par ailleurs, alors qu'une expérimentation a par définition une fin, les conditions ne sont pas réunies pour trier les expérimentations ayant atteint leurs objectifs et celles qui ont échoué, ni pour réfléchir à l'après expérimentation, que ce soit au niveau local ou national.

Les réponses apportées aux difficultés relatives au bilan et aux évaluations des expérimentations oscillent entre mise en place d'un appareil ministériel d'accompagnement des acteurs et de suivi des projets, et renforcement de la dimension évaluation de l'expérimentation par le biais de professionnalisation des acteurs à cet effet ou par le biais de rapprochement avec la sphère universitaire.

À l'image des expérimentations législatives, le droit à l'expérimentation pédagogique semble peu utilisé. Des différences notables sont à relever. Alors que l'expérimentation législative relève de l'expérience-essai, l'expérimentation pédagogique ne s'en rapproche que faiblement, sans être une expérience-expérimentation. Il s'agit d'un cadre législatif et ministériel de la compétence d'innovation demandée aux enseignants. L'emploi du mot expérimentation dans ce cas est presque abusif, car la réalité des expérimentations pédagogiques ne s'inscrit pas dans une optique de généralisation de bonnes pratiques ou de modification du Code de l'éducation. C'est la seconde différence avec l'expérimentation législative. La dernière divergence est dans la dimension spatiale des expérimentations ainsi encadrées : la dimension nationale, par le biais des collectivités territoriales est maintenue dans l'optique des expérimentations législatives. Cette dimension nationale n'est abordée que dans le bilan global des expérimentations, c'est-à-dire dans leur recensement.

La nécessité d'évaluer pour capitaliser et décloisonner

Du point de vue de la lutte contre le décrochage scolaire, le bilan est plutôt frustrant. Les annexes du bilan national des expérimentations présentent sous forme de fiches synthétiques (public, objectifs, modalités) sans commentaire trois expérimentations relevant de ce domaine. Il est impossible de faire émerger une incidence de ces expérimentations pédagogiques sur la lutte contre le décrochage scolaire, non pas qu'elles n'auraient aucun impact, mais parce qu'il n'y a pas de mesure réalisée permettant la comparaison avec et sans expérimentation à quelque échelon que ce soit. Les expérimentations relevant à la fois des priorités du recteur (qui donne son autorisation ou la refuse) et du projet d'établissement, la coordination des expérimentations apparaît plutôt hiérarchique, n'encourageant sans doute pas assez la communication inter-établissements qui décloisonnerait les actions entreprises. Par ailleurs, les actions recensées faisant la place à la coopération avec des acteurs extérieurs à l'Éducation nationale sont minoritaires et ne sont pas mises en avant par le bilan.

Alors que 2009 va être l'année de mise à l'agenda politique de la lutte contre le décrochage scolaire, nous nous attendions à trouver les premières pistes qui feraient émerger des objectifs locaux de lutte contre le processus de décrochage, voire des bases solides qui encourageraient une coopération interprofessionnelle, ou du moins inter-établissements, nous ne pouvons que constater que cela ne correspond pas aux réalités locales, ni aux pratiques pédagogiques qui émergent des différents bilans des expérimentations. La lutte contre le décrochage scolaire n'était pas un objectif des expérimentations issues de la loi organique du 1^{er} août 2003 mais elle n'émerge pas encore comme question nationale dans la mise en œuvre des expérimentations pédagogiques. Cela ne veut pas dire que les établissements ne s'en préoccupent pas : la plupart des expérimentations pédagogiques ont pour objectifs d'améliorer les résultats scolaires, de mettre du sens dans les programmes disciplinaires et pour certains d'entretenir l'appétence scolaire. Il n'y a pas de capitalisation des connaissances et des savoir-faire issus de ces expérimentations locales en vue de promouvoir de nouvelles orientations des politiques éducatives.

Le détour par les expérimentations législatives et pédagogiques a permis de planter le cadre juridique français mais également de donner un aperçu de l'étendue des usages possibles de l'expérimentation qui ne se confondent pas stricto sensu aux essais cliniques et qui ne sont pas réservés aux scientifiques. À côté des expériences-essais et expériences-expérimentation de Claude Bernard, se mettent en place les expériences-transferts et expérience-déroptions pour propre au processus législatif. Ces dernières n'incluent pas le recours aux scientifiques. Force est de constater que la réalité de ces usages est différente, notamment dans les domaines des politiques sociales (compétence des départements) et des politiques éducatives (compétence de l'État). Participant du processus de décentralisation de l'action publique (en ce qui concerne les expérimentations législatives) ou de la gouvernance de l'innovation locale (pour les expérimentations pédagogiques), elle se

heurte à une conception forte de l'égalité devant et par la Loi et à une architecture descendante de l'État. Le rapport à l'évaluation pourtant essentiel dans les deux cadres présentés est très éloigné du discours ambiant mettant en avant le contrôle de l'efficacité des politiques publiques, l'assignation d'objectifs et d'orientation fixés par avance à l'allocation des crédits. L'évaluation n'est pas prévue dans toutes les expérimentations, ni effective dans toutes celles qui étaient programmées. Par ailleurs, l'accès aux rapports et aux bilans est loin d'être centralisé voire systématisé ou normalisé, malgré les efforts de recensements, notamment par le DRDIE du ministère de l'Éducation nationale.

Pourtant l'expérimentation sociale va être impulsée en France. Celle du revenu de solidarité active (rSa) entre novembre 2007 à juin 2009 va devenir emblématique et faire la synthèse originale d'une conception scientifique de l'expérimentation sociale et de l'esprit des lois autorisant les expérimentations.

3.2.c L'expérimentation du rSa : la synthèse française ?

La procédure législative menant à l'application généralisée du revenu de solidarité active suit un protocole associant étape expérimentale et cheminement classique vers l'adoption de la loi. Outre le fait que c'est par cette loi que la création du fonds d'expérimentation pour la jeunesse est actée, il est intéressant de suivre sa chronologie pour identifier la place de l'étape expérimentale à la fois dans la conceptualisation de la loi et dans les discussions des séances publiques de l'Assemblée nationale et du Sénat.

Comme président d'Emmaüs France, Martin Hirsch a été chargé par le Ministre des Solidarités, de la Santé et de la Famille, Philippe Douste-Blazy, de mettre en place une commission travaillant sur le thème « Famille, vulnérabilité, pauvreté » durant le premier trimestre 2005.

La commission a réuni des représentants des partenaires sociaux, des collectivités territoriales et des administrations de l'État, d'associations de lutte contre la pauvreté, du mouvement familial, de l'Union nationale des centres communaux d'action sociale, des membres du conseil d'administration de la caisse nationale d'allocations familiales (Cnaf) et de la mutualité sociale agricole (MSA) et des personnalités qualifiées. Le président de la commission se félicitait d'avoir autour de la table tous ces acteurs qui s'occupent de la lutte contre la pauvreté mais qui ne « *vont pas vers les mêmes solutions* » (Hirsch, 2005, p. 7). Parmi ces personnalités qualifiées, est à noter la présence de scientifiques reconnus sur ces questions sociales, Serge Paugam et Éric Maurin. D'autres scientifiques reconnus pour leur contribution à l'économie du travail, de l'éducation ont participé aux réflexions et aux travaux de la commission : Yannick L'Horty, Marc Gurgand, Thomas Piketty.

Tous économistes, à l'exception de Serge Paugam, sociologue, ils accompagneront Martin Hirsch depuis le processus d'expérimentation et d'évaluation du rSa jusqu'à la création du fonds d'expérimentation pour la jeunesse (Bourgeois, 2010; Gomel et Serve-

rin, 2009). Spécialistes reconnus des méthodes économétriques, familiarisés aux évaluations de politiques publiques, ils seront affiliés à l'École d'Économie de Paris²⁹ qui hébergera le siège français du J-PAL.

Les auditions et séances de travail de la commission « Famille, vulnérabilité et pauvreté » ont abouti à la remise d'un rapport en avril 2005.

« Au possible nous sommes tenus » : rencontre entre acteurs et scientifiques

Cet emprunt de la locution latine de Saint Thomas d'Aquin³⁰ annonce une forme de contractualisation dans laquelle aucune des parties liées ne peut être obligée d'exécuter une prestation impossible. La formulation ici inversée pour le titre du rapport de la commission remis en 2005, affiche une volonté opérationnelle : considérant que la réduction de la pauvreté est possible, alors tout doit être mis en œuvre pour atteindre cet objectif.

La commission Famille, vulnérabilité, pauvreté s'est réunie autour d'un constat partagé d'une liste d' « *incompréhensions sociales* » à propos des écarts, des inégalités sociales, des représentations qui s'affrontent (définition de la pauvreté, faiblesses des revenus, lutte contre la pauvreté dans les pays du Sud) selon la position sociale occupée (bénéficiaires d'aides sociales, travailleur pauvre, patron de PME) ou encore selon l'expérience de la précarité. L'objectif central est la réduction de la pauvreté des familles en matérialisant un engagement collectif par un accord pour assurer une « *garantie de résultat* ». Ce partage de l'objectif sous forme contractualisée est avancé comme une première rupture avec ce qui pouvait être mené auparavant en matière de politique sociale. L'axe choisi est celui du travail avec comme seconde rupture annoncée, le fait de combiner revenus du travail et revenus de solidarité. C'est ainsi que « *la nouvelle équation sociale* » est envisagée comme « *la manière de supprimer les effets de seuils, à l'origine de situations absurdes et inacceptables où le travail fait perdre de l'argent et où les minima sociaux, devenus des maxima indépassables pour une partie de la population, sont retenus vers le bas pour créer un écart avec les salaires* » (Hirsch, 2005, p. 8-9).

Privilégiant une approche transversale de la lutte contre la pauvreté, la commission développe les idées qui vont fonder le rSa et notamment celle d'un système qui proposerait une prestation d'aide globale aux familles (formation, complément de revenu, aide au logement, transport, garde des enfants), dans une optique de « *soutien à la carte* » (déclassement des services sociaux) et d'« *accompagnement personnalisé et polyvalent des familles* ». Elle souhaite proposer une exception pour les jeunes adultes et infléchir une politique sociale qui vise cette catégorie, constatant qu'elle cumule davantage des difficultés qui se répercuteront sur les familles de demain. Quinze résolutions sont énoncées combinant la fabrication d'indicateurs permettant de mesurer l'évolution de la pauvreté

²⁹ Réseau thématique de recherche avancée, structure créée par la loi de programme pour la recherche de 2006, suite à une sélection de 12 projets parmi les 37 répondant à l'appel à projet lancé par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

³⁰ *Nullus tenetur ad impossibile* (Nul n'est tenu à l'impossible).

(résolution n°1) ; l'agencement de prestation unique cumulable avec les revenus du travail (résolutions n°2 et n°3) ; visant différentes dimensions de la pauvreté familiale comme l'accès au logement salubre, les relations avec les services sociaux, la santé et l'accès au crédit (résolutions n°4 à n°10) ; ciblant la jeunesse notamment par le biais de la formation et de l'accès à l'autonomie (résolutions n°11 et n°12) et finalement des orientations globales, audacieuses et transnationales d'interventions publiques en faveur de l'amélioration des conditions de vie des individus (résolutions n°13 à n°15).

La treizième résolution nous intéresse plus particulièrement, intitulée « Audace, innovation, expérimentation : les mots clés des nouvelles interventions publiques ». considérant que la pauvreté est non seulement « le miroir grossissant de nombreux problèmes », « elle l'est aussi des difficultés de l'intervention publique » (Hirsch, 2005, p.96). Le non-recours est évoqué sans être cité comme tel du fait de la complexité de l'administration (montage des dossiers, des bilans, etc.) que ce soit pour les agents publics ou pour les associations. L'état n'ayant plus le monopole de l'action publique ni de l'ensemble des leviers, il doit donc façonner avec toutes les autres composantes de la société, mais le temps nécessaire de coordination et l'impulsion ne sont ni comptés ni prévus :

« L'État prône l'innovation et l'expérimentation, mais il ne s'est pas donné les moyens de les mettre en œuvre. Notre pays est extrêmement pauvre en expérimentations. Les outils qui permettent de partir de la petite échelle pour aboutir à la généralisation sont rares. Notre mode d'élaboration des réformes sociales ne permet pas de s'adapter à la réalité des situations. [...] Quand des situations iniques sont détectées, l'état ne sait pas se donner les moyens d'y mettre fin » (2005, p. 96-97).

S'appuyant sur plusieurs actions innovantes récentes qui vont dans le sens d'une nouvelle gestion publique, ou *new public management* (des agences répondant aux logiques de projet, des délégations de missions à des niveaux locaux qui adaptent la gestion de ces missions plus facilement aux réalités sociales de leurs territoires), la commission Famille, vulnérabilité, pauvreté présentait six orientations pour promouvoir sa résolution n°13.

Premièrement, elle propose à l'encontre d'un système actuel établi sur critère d'éligibilité applicable à tous sans distinction, « un mécanisme général de dérogations dans un cadre conceptuel nouveau » (2005, p.98) à tous les échelons. Ces dérogations temporaires, par la suite, pourraient être pérennisées par le législateur si cela se justifie. L'idée est de remplacer les normes et les critères justifiant un droit à une aide sociale (obstacle pour d'éventuels bénéficiaires) obéissant à un contrôle *a priori*, par une évaluation *a posteriori* du système.

Deuxièmement, elle suggère de créer une agence nationale de l'innovation et de l'expérimentation sociales qui se substituerait à celles existantes (citant les délégations interministérielles), chargée de soutenir, de suivre des projets soumis par les acteurs locaux et

d'en tirer les enseignements significatifs. Le soutien concernant les familles pauvres pourrait être son premier chantier.

Troisièmement, elle soumet le développement de la logique expérimentale dans des thématiques de lutte contre la pauvreté comme la santé, le logement, l'accompagnement pour proposer des interventions publiques. Il s'agit également d'expérimenter une « *redéfinition des équilibres entre travail social individuel et travail collectif* » pour favoriser l'adaptation des dispositifs aux collectivités. Deux voies sont possibles empruntées au droit à l'expérimentation pour les collectivités territoriales : que l'État « *propose des expérimentations selon des programmes* » qui seront ainsi d'abord testés sur quelques territoires ; « *accepter des expérimentations dont l'initiative serait prise localement* » et faire en sorte qu'elles soient « *instruites rapidement [...] financées et [qu'elles puissent] bénéficier d'un cadre juridique approprié* » (2005, p. 99).

Quatrièmement, à partir des exemples anglo-saxons d'études d'impact social des politiques publiques (en phase de conception ou de révision), la commission propose de transférer ces mécanismes articulant études d'impact et contrôles aux différents échelons politiques.

Cinquièmement, le développement d'un service d'aide au montage de projet allant jusqu'à la maîtrise d'œuvre si besoin pourrait être soutenu par des structures locales à destination de toute structure susceptible de porter une expérimentation.

Enfin, la commission soutient les méthodes de *testing* pour détecter et dissuader les situations où des familles pauvres seraient discriminées (par exemple, accès au soin refusé avec la couverture maladie universelle (CMU), refus de crédit non justifié) à l'instar de la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (Halde).

Les propositions de la commission « Famille, vulnérabilité, pauvreté » pour ce qui concerne l'ouverture des politiques sociales vers la démarche expérimentale, et la mise en place de conditions pour mesurer l'efficacité des interventions sociales et pour en tirer des connaissances vont dans le même sens que les discours sur l'innovation et sur la nécessité de l'évaluation mais vont infléchir un rapprochement avec certains paradigmes des sciences sociales pour établir une nouvelle forme de connaissance utile aux politiques basée sur la mesure d'efficacité la plus significative possible, scientifiquement parlant.

L'objectif est de promouvoir des conditions d'expérimentation qui favorisent le recueil de données indispensables et indiscutables pour établir cette mesure. La rupture consiste donc à faire intervenir des notions comme la rigueur scientifique, l'expérimentation contrôlée, l'évaluation indépendante dans un contexte politique favorable aux idées de rationalisation et de simplification de l'action publique et dans un contexte socio-économique moins favorable à l'entrée des jeunes dans la vie active. Cette rupture apparaît donc indiscutable et n'est pas discutée, que ce soit dans les sphères politiques ou dans les sphères scientifiques, ainsi que le suggère la politiste Élisabeth Chelle :

« La randomisation compte. La scientificité et l'impartialité qu'on lui prête pèsent d'un poids déterminant pour convaincre les cadres financiers des fondations, le cabinet de la mairie ou les experts. Une forme d'objectivation qui va plus loin que les simples indicateurs utilisés par les politiques sociales en Europe. D'où leur enrôlement par les équipes françaises en recherche de solutions distinctives pour reformuler les termes de la « question sociale » »(Chelle, 2012, p.26).

La recherche de l'objectivité scientifique devient un objectif politique pour asseoir une gestion pragmatique (contre une vision partisane), un argument financier pour mettre en place des actions, un axe de recherche toujours poussé vers les mathématiques.

Dès 2006, plusieurs établissements sont créés inspirés par la démarche expérimentale proposée : l'école d'économie de Paris, dont nous avons déjà parlé et qui sera un acteur important de l'utilisation de l'expérimentation randomisée et contrôlée en France et plus généralement de l'évaluation quantitative des politiques publiques ; l'agence nouvelle de solidarité active (Ansa) cofondée par Martin Hirsch, Benoît Genuini et Étienne Grass. Cette agence poursuit pleinement les résolutions de la commission précitée en soutenant les actions locales en privilégiant la démarche expérimentale. L'Ansa, association à but non lucratif auto-présenté comme « *petit laboratoire social* », promeut « *une culture du résultat* »³¹ qui a deux dimensions : d'abord le résultat est la mesure de l'efficacité de l'action expérimentée, mais il concerne également les propensions de cette action à être transposable à une échelle plus large. En outre, l'Ansa se projette d'emblée dans un processus politique à partir de résultats d'expérimentations. Une troisième instance évolue le jour cette année-là, par décret, la Délégation interministérielle à l'innovation, à l'expérimentation sociale et à l'économie sociale (DIIESES). Le décret 2006-151 du 13 février 2006 transforme la délégation interministérielle à l'innovation sociale et à l'économie sociale³² en y insérant « *l'expérimentation sociale* » entre « *l'innovation* » et « *l'économie sociale* ». L'article 10 lui confère les missions suivantes :

« 1° De soutenir et de promouvoir au niveau national le développement des activités d'intérêt général innovantes pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques publiques en liaison, notamment, avec les collectivités publiques et les représentants des secteurs associatifs, coopératifs et mutualistes, d'identifier les initiatives prises, à cet égard, en France et à l'étranger, et de procéder à leur évaluation, à ce titre, elle participe aux travaux du Conseil national des politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale et du Conseil national de l'insertion par l'activité économique ;

2° D'étudier, de proposer et de coordonner, dans son champ de compétence, les mesures destinées à favoriser le développement des coopératives, des mutuelles, des associations et

³¹ <http://www.solidarites-actives.com>

³² Décret du 21 juillet 2000. À l'origine en 1981, existait la délégation à l'économie sociale, qui a été remplacée par la délégation générale à l'innovation sociale et à l'économie sociale en 1991, devenue la délégation interministérielle à l'innovation sociale et à l'économie sociale en 1995.

des organismes intervenant dans le même secteur et de promouvoir des expérimentations en ces domaines, à ce titre elle peut être consultée sur tous les textes de nature législative ou réglementaire susceptibles d'avoir un impact sur les organismes de l'économie sociale aux niveaux national et international ;

3° D'assurer une concertation entre les pouvoirs publics et les organismes intervenant dans le domaine de l'économie sociale ;

4° De répartir, sous l'autorité du ministre chargé de l'emploi et de la cohésion sociale, les crédits du fonds d'innovation et d'expérimentation sociale gérés par les préfets.

La délégation dispose de correspondants locaux.

Elle assure le secrétariat du Conseil supérieur de la coopération et du Conseil supérieur de l'économie sociale » (Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement, 2006).

Ses missions préfigurent celles du futur fonds d'expérimentation pour la jeunesse : la DIIIESES se doit de soutenir toute action locale innovante et d'en assurer une veille dans le champ de l'économie sociale, de proposer des mesures et des appels à projets favorisant ce secteur, d'en assurer la coordination entre les pouvoirs publics et les organismes notamment en décidant de la répartition du fonds d'innovation et d'expérimentation sociale. Par ailleurs, elle est présente localement grâce à des correspondants. Dès juillet 2006, la DIIIESES, désignée comme « *laboratoire d'idées* »³³ lance un appel à idées et projets « *Innovations et expérimentations sociales en matière de politiques publiques relatives à la cohésion sociale et aux solidarités* » qui met en place le fonds d'innovation et d'expérimentation sociale d'une valeur de 1,6 million d'euros. Il s'appliquait d'abord à quatre régions et cernait le secteur des services à la personne. Il visait à confier aux préfets concernés la réception, la sélection et l'organisation des projets locaux. À charge pour les préfets d'assurer une remontée de l'évaluation de chaque projet à la DIIIESES. Là encore, peu de bilans sont disponibles et la délégation ne disposait pas de site d'information propre. L'expérimentation sociale était ici attachée au secteur de l'économie sociale et solidaire, appelée à créer de nouvelles richesses économiques et sociales. L'innovation est donc appelée aux marges de l'économie, reflétant une place non systématique du soutien à l'action locale. En d'autres termes, alors que la délégation en charge précédemment de l'innovation et de l'économie sociale était dans le viseur du rapport de la commission présidée par Martin Hirsch, elle intégrait désormais dans ses fonctions une place pour l'expérimentation sociale avec un fonds de soutien, mais se retrouvait en « concurrence » avec l'Ansa dont le cœur est le soutien et le portage des résultats d'expérimentations sociales.

Co-existent deux visions de l'expérimentation sociale à travers ces deux instances, la différence portant sur deux points : la place accordée au processus d'évaluation de

³³ Circulaire du 17 juillet 2006 signée du délégué interministériel à l'innovation, à l'expérimentation sociale et à l'économie sociale, Frédéric Tiberghien, adressée au préfet de la région Rhône-Alpes.

l'expérimentation et l'appel aux résultats rigoureux de ce processus, inexistant dans le champ de la DIIIESES d'avantage orientée vers le soutien associatif.

On peut suivre l'itinéraire des résolutions de la commission « Famille, vulnérabilité et pauvreté » à travers non seulement l'Ansa, mais aussi la création du Haut Commissariat aux Solidarités Actives (juin 2007) contre la pauvreté et la mise en place de l'expérimentation du revenu de solidarité active. Dans cet itinéraire, Martin Hirsch est l'entrepreneur politique principal. Dans son sillage, nous retrouvons d'autres entrepreneurs, des économistes qui portent eux aussi avec force, l'idée que la science peut contribuer aux politiques publiques en les évaluant de manière contrôlée et en anticipant les questions de généralisation d'initiatives locales.

Mise en place d'un réseau autour du modèle de l'expérimentation sociale

L'expérimentation du rSa s'inscrit dans le droit à l'expérimentation introduit par la réforme constitutionnelle du 28 mars 2003. Comme il le prévoit, le législateur l'autorise par la loi n°2006-1666 du 21 décembre 2006 de finances pour 2007 et la loi n°2007-290 du 5 mars 2007 instituant le droit au logement opposable et portant diverses mesures en faveur de la cohésion sociale. Les départements sont autorisés à déroger pour une durée maximale de trois ans au montant et aux modalités de versement du revenu minimum d'insertion (RMI) ou de la prime de retour à l'emploi. Est légiféré le fait de rapporter annuellement au représentant de l'État dans le département les avancées de l'expérimentation avec un tableau de bord et des données agrégées des bénéficiaires (montants des prestations, caractéristiques des bénéficiaires), des données sur la gestion départementale de ces actions et des indicateurs d'impact sur le retour à l'emploi. Le législateur donne toute sa place à l'évaluation en instituant « *un comité d'évaluation comprenant des représentants des départements, de l'État, de la Caisse nationale d'allocations familiales et de la Mutualité sociale agricole et des personnalités qualifiées dont la compétence est reconnue en matière d'évaluation des politiques publiques* ». Une partie de ces institutions sociales et scientifiques s'était déjà retrouvée lors de la commission famille, vulnérabilité et pauvreté, accompagnée ici de plusieurs députés, conseillers généraux mais aussi de représentants de bénéficiaires du revenu minimum d'insertion.

L'Ansa a rédigé un « *vade-mecum* » présentant les différentes de manière simple et explicite toute la procédure de mise en projet, de candidature et d'évaluation adressé aux départements, en mars 2007. Après avoir rappelé les termes législatifs et les constats menant à chercher d'autres voies pour améliorer le retour à l'emploi des bénéficiaires du RMI, le vade-mecum aborde « *les repères qui peuvent être donnés pour que le protocole de l'expérimentation soit le plus efficace possible et fournisse des enseignements utiles pour une éventuelle extension* » (Agence nouvelle des solidarités actives, 2007, p. 6). Il s'agit du public ciblé, des territoires concernés, des effectifs à inclure « *pour détecter un effet significatif* », des différents modes opératoires à expliciter pour la mise en place de l'allocation et

de l'accompagnement expérimentaux vis-à-vis des bénéficiaires. Des recommandations sont énoncées pour créer les conditions expérimentales les plus favorables : notamment limiter le périmètre du territoire « *pour limiter le coût initial de l'expérimentation [...] pour pouvoir tester le dispositif et pour pouvoir faire des comparaisons* » (2007, p.7). Est évoquée par ailleurs le fait que « *les conditions expérimentales les plus favorables conduiraient à choisir aléatoirement le territoire parmi plusieurs territoires comparables. Ceci est rarement compatible avec d'autres contraintes* ». Le modèle expérimental reste le modèle randomisé contrôlé où pour atteindre un seuil statistique significatif, il est rappelé aux probables expérimentateurs qu'il est souhaitable d'avoir une population référence de 1000 à 2000 individus. Il apparaît comme le seul dispositif d'évaluation et de suivi des expérimentations : « *Afin de pouvoir à terme statuer sur une éventuelle généralisation des expérimentations, celles-ci doivent comporter un protocole précis permettant de mesurer les effets des mesures mises en œuvre dans le département. L'école d'économie de Paris peut apporter son concours à des départements acceptant de remplir les conditions nécessaires à une évaluation contrôlée* » (2007, p. 14).

L'Ansa remplit son rôle de « *catalyseur* », de mise en réseau en proposant ainsi les compétences et le modèle d'expérimentation porté, en France par l'EEP en l'inscrivant dans la dynamique de la commission « Famille, vulnérabilité et pauvreté » de 2005. Ce rapport « *Au possible nous sommes tenus* » sert de point de départ officiel d'une mise en réseau de différentes sphères politiques, locales, scientifiques autour d'un modèle d'action publique en référence à l'expérimentation sociale dans lequel chacune doit participer en vue d'obtenir des résultats exploitables tant scientifiquement que localement et que politiquement.

Une fois la phase de candidature des départements volontaires terminée, la *loi n°2007-1223 du 21 août 2007 en faveur du Travail, de l'emploi et du pouvoir d'achat* a permis à 34 départements de le tester, pour une durée de trois ans, sur une partie de leur territoire, au profit des seuls bénéficiaires du revenu minimum d'insertion et de l'allocation de parent isolé. Ainsi l'article 18 assignait au rSa expérimental l'objectif d'assurer l'augmentation des ressources d'une personne bénéficiaire d'un minimum social qui prend ou reprend un travail, exerce ou accroît son activité. L'expérimentation pouvait aussi prendre en compte les droits connexes (prestations et aides locales ou extralégales à caractère individuel recensées par chaque département) et l'ensemble des droits et aides (exonération de redevance audiovisuelle, taxe d'habitation, ...) accordés aux bénéficiaires du RSA. La première expérimentation a démarré dans le département de l'Eure en juin 2007 tandis que le démarrage des suivantes s'est étalé jusqu'au second trimestre 2008 : dix ont démarré en 2007. Près d'un an sépare donc le démarrage des premières et des dernières expérimentations, quand par ailleurs, toutes les règles ne sont pas édictées en même temps pour tous les publics. Pour les bénéficiaires de l'allocation de parent isolé, qui relèvent de l'État, les conditions d'expérimentation du rSa (barème, accompagnement des bénéficiaires) ont été fixées par le décret du 5 octobre 2007. Pour les allocataires du revenu minimum d'insertion, chaque département a fixé librement son barème et les modali-

tés de cumul des revenus du travail et du rSa, et délimité le champ des bénéficiaires concernés.

Selon l'approche privilégiée dans ce chapitre de séparer analytiquement le cheminement suivi par l'approche expérimentale dans le processus politique et dans le domaine des sciences humaines, nous aborderons d'abord le processus politique de généralisation du rSa avant de se pencher sur les débats scientifiques entourant les différentes modalités de l'évaluation du rSa dans le prochain chapitre. Cette approche qui semble anachronique si l'on envisage la discussion sur la généralisation politique d'une expérimentation devant avoir lieu une fois son évaluation établie, est justifiée par le texte de la loi n°2006-1666 du 21 décembre 2006 de finances pour 2007 :

« Avant l'expiration de la durée fixée pour l'expérimentation aux I et II du présent article, les départements participant à l'expérimentation adressent au représentant de l'état dans le département un rapport portant notamment sur les éléments énumérés à l'article L.O. 1113-5 du code général des collectivités territoriales, assorti de leurs observations. Avant l'expiration de cette même durée, le Gouvernement transmet au Parlement un rapport d'évaluation portant sur l'ensemble des expérimentations mises en œuvre au titre du présent article. Un avis du comité mentionné au présent X portant sur chacune des expérimentations est annexé à ce rapport ».

Rappelons que c'est effectivement ce qui est prévu dans la loi organique n°2003-704 du 1^{er} août 2003 relative à l'expérimentation. Quelle place ont occupée alors les résultats préparés avec tant d'attention scientifique dans la procédure législative ?

La lecture des rapports parlementaires et des comptes-rendus de séance³⁴ offre une vision exhaustive du cheminement du concept de solidarité active à la promulgation de la loi 2008-1249 du 1^{er} décembre 2008 généralisant le revenu de solidarité active et réformant les politiques d'insertion. La finalité de la procédure est la généralisation d'une réforme de politique d'insertion dans laquelle une phase expérimentale s'encastre.

L'enchassement du processus d'évaluation dans le processus législatif : science et urgence

Un rapport d'étape publié en septembre 2008 par le comité national d'évaluation des expérimentations a fait la synthèse des premiers résultats de juin 2008, constatant que sur les 131 000 bénéficiaires de l'expérimentation (111 000 allocataires du RMI et 20 000 allocataires de l'API), près de 15 000 personnes perçoivent le rSa dont environ 1 500 au titre de l'API). Étant donné le décalage entre les entrants du dispositif RMI et les

³⁴ Le dossier législatif est consultable sur le site [legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr) : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichLoiPubliee.do?idDocument=JORFDOLE000019424060&type=generale>.

entrants du dispositif API, les résultats portaient uniquement sur les données de décembre 2007 à avril 2008 des bénéficiaires du RMI :

« Quel que soit le mois considéré, le taux de retour à l'emploi sur les zones expérimentales est à chaque fois supérieur au taux sur les zones témoins, mais les écarts restent généralement dans l'intervalle de confiance, et ne sont pas statistiquement significatifs. Cumulés sur l'ensemble des mois connus, l'écart observé atteint 30 % et est statistiquement significatif au seuil de 5 % » (Comité d'évaluation des expérimentations, 2008, p. 7). C'est sur la base de ces conclusions d'étape que le gouvernement dépose un projet de loi généralisant le rSa et réformant les politiques d'insertion le 3 septembre 2008 et déclare l'urgence sur ce projet de loi. Il passera par les commissions des affaires culturelles, des affaires sociales et des finances avant d'être examiné par l'Assemblée nationale dès le 25 septembre et par le Sénat dès le 22 octobre. Selon l'exposé des motifs, il est temps de procéder à la généralisation car « près d'une année d'expérimentation apporte des informations positives, avec des taux d'emploi supérieurs de 30 % en moyenne à ceux que l'on constate dans les zones témoins. Ces données qui sont désormais consolidées et franchissent les seuils de significativité statistique sont tout à fait encourageantes »³⁵.

L'interprétation législative de ces données est quelque peu éloignée de la présentation prudente du Comité d'évaluation des expérimentations et tend à poser la question de l'articulation des temporalités politiques et évaluatives. Alors que le législateur souhaite assurer la continuité ou l'abandon de l'expérimentation en vue de ne pas laisser un temps « vide » entre la fin de la période d'essai et le début de sa généralisation, l'évaluateur a besoin d'un temps de consolidation des données mais aussi de son analyse. Le gouvernement par la voix de Martin Hirsch argue de la gravité de la situation et de la nécessité de « *le mettre en œuvre dès 2009 pour être en mesure de l'évaluer à la fin de la législature. Il devra faire partie du bilan du quinquennat* ».

Les conclusions à mi-parcours de l'évaluation des expérimentations ont-elles eu un impact sur les discussions du projet de loi au Parlement ? À plusieurs reprises, lors des diverses séances publiques, est exprimé le regret de ne pas avoir attendu la fin des expérimentations ou encore de n'avoir que des résultats partiels. Mais la démarche expérimentale est saluée par les rapporteurs et les députés de gauche et de droite : Marc-Philippe Daubresse, rapporteur pour la commission des affaires culturelles parle de « *processus de maturation exemplaire* ». Pour autant, les résultats sont utilisés principalement par le représentant du gouvernement, sans qu'une rupture ait été entamée dans la procédure juridique. Néanmoins, cela a endurci l'argumentaire de Martin Hirsch, salué comme étant un engagement dans la défense de cette réforme et de l'idée du revenu de solidarité active. Du reste, 454 amendements avaient été déposés en première lecture à l'Assemblée nationale,

³⁵ http://www.legifrance.gouv.fr/affichLoiPubliee.do?sessionId=1DE5EAE9CCADD3AC6BF6D01925F79DBB.tpdjo13v_3?idDocument=JORFDOLE000019424060&type=expose

312 au Sénat. Des points de débats dans les deux instances sont importants notamment sur les risques d'aggravation du recours au temps partiel par les employeurs, sur la question du transfert ou de l'extension des compétences vers les départements (en ce qui concerne les bénéficiaires de l'API), sur le financement du dispositif ou encore sur les conditions d'âges pour être éligible. Les résultats des votes par famille politique ne sont pas non plus chamboulés du fait de l'assise expérimentale du projet de loi : le parti de la majorité et le Nouveau Centre ont voté pour ; le groupe communiste, républicain et citoyen a voté contre ; le parti socialiste et les Verts se sont abstenus. La procédure accélérée a eu pour effet de promulguer la loi de généralisation du rSa, vingt ans jour pour jour après celle du RMI (loi du 1^{er} décembre 1988). Bernard Gomel et Évelyne Serverin suggèrent que la raison expérimentale ne pouvait pas suppléer la décision politique :

« Le vote de la loi du rSa ne vaut pas validation d'une thèse scientifique, mais exprime la position d'une majorité parlementaire. Pour autant, l'efficacité rhétorique du recours à l'expérimentation a été bien réelle, et elle a touché tous les bancs de l'Assemblée » (Gomel et Serverin, 2009, p. 25).

Le projet de loi initial ne comportait aucun volet faisant référence aux politiques de la jeunesse. Cette dernière était présente par défaut : le rSa est accessible à tous dès le 25^e anniversaire ou dès lors que l'individu a la charge d'enfants. C'est à partir des débats et des amendements déposés par le gouvernement que la problématique de la précarité des moins de 25 ans a été abordée. La limite des 25 ans pose la question de l'égalité de traitement au sein d'une même entreprise, tel est l'argument opposé durant les séances publiques de discussion des deux versions du projet de loi. L'Assemblée nationale a adopté un amendement demandant expressément au gouvernement de présenter, avant le 1^{er} juin 2010, un rapport portant diagnostic de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 18 à 25 ans et de leur accès aux services publics afin d'avancer dans les réponses spécifiques à apporter aux plus précaires d'entre eux³⁶.

Des solidarités actives à la Jeunesse : l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de 25 ans

Comme une réponse, le gouvernement a déposé l'amendement n°291 portant création du « *fonds d'appui aux expérimentations en faveur des jeunes* » lors de la séance devant le Sénat du 24 octobre 2008. Il s'agit selon Martin Hirsch, non pas de tester le rSa sur les jeunes, mais « *au contraire [d'expérimenter] un ensemble de programmes en faveur de l'insertion des jeunes dans différents domaines : [...] les interventions des rectorats pour lutter contre les sorties sans qualification du système scolaire [...] ainsi que différents autres points*

³⁶ Il faudra attendre la modification des statuts de l'Injep à qui revient la mission d'établir un rapport biennal de la situation des jeunes pour lire le rapport en question : (Labadie, 2012).

pour lesquels nous avons constaté que beaucoup de choses restaient à faire ». Il s'agit non pas de soutenir des expérimentations proposées par le législateur à l'instar de celles du rSa, mais de lancer des appels à projets « qui associeront des équipes d'évaluateurs et des opérateurs de terrain – les syndicats, les associations d'étudiants, les collectivités territoriales, notamment – en leur demandant de monter des programmes qu'il soit possible d'évaluer clairement. Les données et les résultats ainsi obtenus nous permettront ultérieurement de proposer un certain nombre de mesures au Parlement »³⁷. Tout est dit sur le fonctionnement du futur fonds d'expérimentations pour la jeunesse. Le haut commissaire le défend en annonçant avant la promulgation de la loi qu'il sera doté par l'état de 10 millions d'euros dès 2008 en vue de lancer le premier appel à projet avant la fin de l'année. Il faudra cependant attendre le printemps 2009 pour cela.

C'est donc par la problématique de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 18-25 ans posée comme évacuée par la présente loi (comme celle du RMI, avant elle) alors qu'elle alarme toujours les décideurs politiques à travers les difficultés d'entrée sur le marché du travail, les emplois de courtes durées ou à temps partiel. À la question de la non éligibilité des jeunes de moins de 25 ans aux aides sociales est rappelée l'obligation parentale de subvenir aux besoins de leur progéniture jusqu'à 25 ans, mais aussi l'idée que l'accès à ces aides impacterait l'intérêt de poursuivre une formation professionnelle ou même celui de rechercher un emploi. Dans le cadre d'une réflexion sur la lutte contre la pauvreté des familles, la question resurgit car la situation des jeunes est hétérogène entre les étudiants, les apprentis, les stagiaires, les jeunes salariés et les jeunes ménages. La loi de généralisation du rSa et réforme des politiques d'insertion a l'intérêt, dans sa continuité, d'asseoir les futurs objectifs à partir de diagnostics socio-économiques précis, de demander au gouvernement ce rapport sur la situation des jeunes avant la date d'évaluation finale du rSa (2010), et d'ouvrir un nouveau champ d'expérimentations sociales : les « politiques pour la jeunesse » qui articulent les politiques sociales, professionnelles et éducatives. Le rapport « *Au possible nous sommes tenus* » recommandait effectivement de cibler la jeunesse dans sa globalité pour définir de nouvelles politiques sociales qui leur seraient dédiées, et de faire ainsi exception dans la lutte contre la pauvreté et les exclusions.

C'est dans cet ensemble de questions sociales relatives aux 18-25 ans, exclus des aides sociales allouées aux autres travailleurs, que la problématique des sorties sans qualification apparaît dans l'arène politique comme une des cibles de la création du fonds d'expérimentation pour la jeunesse. La filiation du fond d'expérimentation pour la jeunesse avec le rSa amène des convergences mais également des spécificités.

Du rSa au fonds d'expérimentation pour la jeunesse, la théorie du *new public management* est manifeste et sans équivoque. Cette théorie qui n'a de nouveau que le nom

³⁷ Séance publique du 24 octobre 2008 à propos du projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, après déclaration d'urgence, généralisant le revenu de solidarité active et réformant les politiques d'insertion, n°7, déposé le 8 octobre 2008.

est un concept gestionnaire des années 1970 basé sur une approche pragmatique des problèmes et un partage des rôles entre le pilotage (les décisions stratégiques et les objectifs) et l'exécution (prises de décision opérationnelle). Ce modèle est prégnant dans les instances européennes qui prônent une « *culture du résultat* ». Dans la plupart des cas, l'idée est de repenser les modes de gouvernances publiques du fait de la multiplication des missions de l'état amenant un enchevêtrement des échelons de décision et de périmètres d'action, ce que d'aucun nomment le « mille-feuille » administratif. Par ailleurs, une des solutions proposées est la création d'agences décentralisées, qui serait plus à même de fonctionner par projet et ouverte à l'évaluation. La volonté de l'ancien président d'Emmaüs France de fonder l'Ansa et par la suite d'accepter un portefeuille ministériel à condition d'obtenir le statut de haut commissaire doit être comprise comme une appropriation de la théorie du *new public management* d'autant plus forte qu'il évoque souvent une membre de sa famille qui travaille dans une telle agence new-yorkaise mettant en œuvre des expérimentations sociales. C'est ce qu'Élise Chelle appelle « *la tentation américaine* » de Martin Hirsch (Chelle, 2012). L'approche expérimentale reste un élément centrale et le cœur de métier du fonds d'expérimentation pour la jeunesse qui se définit comme « *laboratoire de politiques publiques finançant des actions innovantes en faveur des jeunes, mises en œuvre à une échelle limitée et évaluées rigoureusement* » (Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, 2012, p. 5 [en gras dans le texte]). Il s'inscrit pleinement dans la réflexion politique en promouvant les actions locales élaborées dans des conditions expérimentales en vue d'une évaluation solide, fondée scientifiquement. L'Ansa se présentait comme « catalyseur », le fonds d'expérimentation pour la jeunesse s'identifie à un espace scientifique en empruntant son vocabulaire mais en assurant envers les expérimentateurs, une fonction de soutien financier et de relai vers des équipes d'évaluateurs. C'est dans cet espace interstitiel que la lutte contre le décrochage scolaire va évoluer, à l'instar des politiques sociales visant les jeunes, et non dans le dispositif d'expérimentation pédagogique propre au ministère de l'Éducation nationale.

L'acceptation d'un nouveau champ d'autorité et de compétences au Haut Commissariat des solidarités actives, fait passer d'un objectif politique transversal (presque) universel à une politique certes transversale mais catégorielle. À quel(s) public(s) la « jeunesse » comme catégorie d'action publique renvoie-t-elle ? Ce changement d'optique va-t-il transformer le rapport à l'expérimentation sociale amorcé par l'application du revenu de solidarité active ? Quelles innovations sont attendues pour la lutte contre le décrochage scolaire ?

3.3 L'innovation dans la lutte contre le décrochage scolaire

L'article 25 de la loi n°2008-1249 du 1^{er} décembre 2008 crée un « *fonds d'appui aux expérimentations en faveur des jeunes [...] doté de contributions de l'État et de toute personne morale de droit public ou privé qui s'associent pour définir, financer et piloter un ou plusieurs programmes expérimentaux visant à améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de seize à vingt-cinq ans* ». Si l'objectif est l'amélioration de leur insertion sociale et professionnelle, le public cible est donc les jeunes en difficulté en dehors du champ scolaire.

À l'occasion du colloque organisé en 2005 autour de la thématique « La place des jeunes dans la cité », Élisabeth Maurel questionnait la spécificité de la politique en faveur de la jeunesse à partir de deux constats : d'abord « *l'affaiblissement des politiques catégorielles par publics cibles* » du fait de politiques visant des problématiques plus transversales comme l'insertion ou la ville ; ensuite le fait que la question sociale traverse toutes les autres politiques, ce qui se traduit selon elle par « *l'absorption de la catégorie « jeunesse en difficulté » dans celle plus globale de l'exclusion* » (Maurel, 2005, p.17). Son hypothèse est que l'on assiste à une « *recomposition de l'ensemble des politiques publiques à l'épreuve de la question sociale* » :

« Si le cadre de référence de l'État-providence, à l'apogée de la société salariale, était celui du modèle égalitaire et universel (collège unique, habitat social de qualité pour tous...) et de l'encastrement du social dans l'économie (redistribution, réduction des écarts de revenus...), tandis que les situations de difficultés considérées comme résiduelles étaient traitées sur le mode de l'inadaptation sociale, le nouveau modèle produit par la question sociale est construit sur la discrimination des territoires, la segmentation des publics et les droits spécifiques » (2005, p. 18).

Alors que les sociologues de la jeunesse ont longtemps débattu ce concept pour affirmer que ce n'est ni une catégorie sociale ni une classe d'âge, force est de constater qu'en politique elle a été remplacée petit à petit par la catégorie « jeunes en difficulté » qui n'en est pas moins floue. Quatre critères les caractérisent : le territoire (principalement les quartiers urbains défavorisés), un défaut d'employabilité (lié soit aux stigmates du territoire de résidence ou aux faiblesses de qualification), le comportement associé à la sociabilité (phénomènes des bandes) et le fait de relever de « *dispositifs en périphérie du droit commun* » (2005, p. 19). Ces dispositifs interrogent l'idée d'égalité et d'universalité des institutions en se constituant sur leurs limites : les classes relais pour l'école, les contrats d'insertion pour l'emploi, les logements d'urgence pour l'habitat. On peut donc constater que la catégorie « en difficulté » est moins une catégorie explicative qu'une catégorie pour l'action. La conclusion de cet avant-propos propose donc une relecture des enjeux principaux relevant moins des jeunes eux-mêmes que d'une « *nécessaire recomposition des politiques publiques dont les logiques actuelles semblent usées* » (Maurel, 2005, p.27). Les politiques d'insertion pourraient s'intégrer dans des politiques de développement et faire ainsi porter

le projet pas uniquement sur les épaules du sujet, mais s'appuyer sur une coordination d'acteurs.

Au moment du premier appel à expérimentations, les actions que souhaite soutenir le FEJ occupent les champs investis par les jeunes qui ne sont plus sous obligation scolaire. La problématique du décrochage scolaire est vue comme une thématique à investir, issue des réflexions sur la pauvreté des familles et non du point de vue des inégalités scolaires. Elle est, par décret, limitée aux jeunes de 16 à 25 ans. Pourtant, des acteurs économiques vont accepter de s'y engager.

Le fond pourvu par des groupes industriels (dont les plus importants donateurs sont la fondation Total³⁸ et l'Union des Industries et des Métiers de la Métallurgie³⁹), et par des fonds publics est administré par un conseil de gestion dans lequel ces différents acteurs sont représentés et peuvent voter des orientations thématiques des appels à expérimentations.

La réflexion sur les politiques sociales en faveur des jeunes dépasse par cette institution les frontières du Parlement et porte l'engagement des acteurs publics et économiques. Par ailleurs, des entreprises des ultramarines subventionnent également le fond encouragé par la loi du 27 mai 2009 pour le développement économique des Outre-mer qui prévoit des abattements fiscaux sur leurs bénéficiaires si elles contribuent au FEJ: 5000 entreprises d'Outre-mer s'étaient ainsi engagées à hauteur de cinq millions d'euros au 31 décembre 2011 (Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, 2012, p.8). L'État quant à lui, à la même date avait apporté 156 millions d'euros. Même si différentes directions de l'orientation, des enseignements scolaire et supérieur siègent au conseil de gestion du FEJ, l'innovation manifeste est de réunir autour d'une même table des représentants d'entreprises et des représentants de l'État pour soutenir financièrement des actions en faveur des jeunes. On retrouve dans ce fonctionnement l'avènement de l'expérimentation sociale aux États-Unis dans la première moitié du XX^e siècle analysé par Trudy Dehue : les entreprises acceptaient de financer des actions si une mesure de leur efficacité était apportée. La méthode expérimentale faciliterait donc dans un premier temps l'engagement des acteurs économiques.

³⁸ Par convention signée le 2 juin 2009, Total contribue à hauteur de 50 millions d'euros pour la période 2009-2014, en particulier à quatre appels à projets et des expérimentations hors appel à projet (Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, 2012, p. 8).

³⁹ L'UIMM a signé une convention le 16 juillet 2009 portant sa contribution à trois millions d'euros.

Le pilotage des expérimentations pour la jeunesse : la méthode des appels à projet

Alors que le pilotage des expérimentations du rSa avait deux dimensions, législative et institutionnelle, celui que propose le FEJ est différent. Il garde la même dimension institutionnelle en étant rattaché au Haut Commissariat à la Jeunesse. En outre, Martin Hirsch, haut-commissaire aux solidarités actives contre la pauvreté, est devenu haut-commissaire à la jeunesse à l'occasion du remaniement ministériel du 12 janvier 2009⁴⁰.

L'expérimentation du rSa était inscrite dans un processus législatif, bornée par une loi qui l'autorisait et la pilotait en définissant sa durée, les départements expérimentateurs et les modalités, et par une seconde qui en même temps qu'elle généralisait ce dispositif, mettait fin aux expérimentations. Le *modus operandi* du FEJ se situe en amont du processus législatif, en fondant son action sur la publication d'appels à projets thématiques. Il soutient également des projets hors appels qui expérimentés dans trois régions au moins, entrent dans les thématiques considérées comme prioritaires par le FEJ avec « *un fort potentiel de généralisation* » (2012, p. 15). Par ailleurs, la gestion d'expérimentations pour la jeunesse pilotées par le Haut Commissariat aux solidarités actives et la DIIESES incombe désormais au FEJ. Il en est ainsi du projet de la mallette des parents expérimentée par l'académie de Créteil dans 37 collèges et évalué par le laboratoire J-Pal Europe – École d'économie de Paris (Avvisati et al., 2010).

Le FEJ entend promouvoir la démarche expérimentale et l'évaluation externe rigoureuse, pour répondre aux « *difficultés rencontrées par les politiques publiques pour répondre aux besoins des jeunes [...] et à tenter de mettre en œuvre des solutions nouvelles* ». Il s'agit donc la plupart du temps de soutenir « *l'innovation produite par les acteurs de terrain* » mais aussi de « *tester la pertinence d'actions imaginées à une plus grande échelle, impliquant des milliers de jeunes bénéficiaires et pouvant préfigurer l'orientation de politiques publiques nationales* » (2012, p. 5). Ce qui fait donc la spécificité du fonds d'expérimentation pour la jeunesse se retrouve dans la systématisation et le soutien financier des évaluations « *indépendantes à tous points de vue du porteur de projet* », avec l'appui d'un conseil scientifique présidé par Marc Gurgand et réuni autour de scientifiques et d'experts des thématiques liées à la jeunesse mais aussi aux expérimentations sociales. « *La notion d'évaluation revêt toutefois pour les acteurs des politiques publiques des sens très divers. Dans le cas des expérimentations sociales, l'évaluation doit permettre de se prononcer sur l'efficacité des dispositifs, c'est-à-dire sur leur capacité à atteindre leurs objectifs* » (2012, p. 17).

L'institutionnalisation de l'expérimentation sociale en France s'appuie sur son entrepreneur, comme le diraient les politistes, Martin Hirsch, et sur un cercle restreint de scientifiques, issus de l'économie, voire de l'économétrie. Par là, va s'imposer un modèle d'expérimentation sociale : l'expérimentation sociale contrôlée randomisée, véhiculant les

⁴⁰ Premier ministre (2009), « Décret du 12 janvier 2009 relatif à la composition du Gouvernement », *JORF n°0010 du 13 janvier 2009*, p. 688.

valeurs de neutralité par le biais de la rigueur et de la recherche d'efficience ; de démocratie par le biais de la transparence des rapports présentant les résultats des évaluations et de créativité en invitant à « *réfléchir en dehors des cadres habituels* », comme le dit l'économiste Esther Duflo (Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques, 2011, p. 17). Le développement de l'expérimentation sociale en France suit le même cheminement américain mis en lumière par Trudy Dehue, mais 60 ans après. Une autre différence est que le véhicule est la discipline économiste et non la psychologie.

La coordination de la lutte contre le décrochage scolaire à l'épreuve

Si on reprend les grandes dimensions de l'expérimentation sociale qui sont la commande publique, l'appel à une discipline des sciences sociales, et une situation socio-économique problématique, plusieurs éléments convergent pour affirmer que la lutte contre le décrochage scolaire se prête à l'expérimentation sociale.

Le FEJ fonctionne principalement par appel à projets et devient petit à petit la principale instance publique commandant des expérimentations. Par ailleurs, la mission d'animation du FEJ (MAFEJ) est sous l'autorité du Haut Commissariat aux solidarités actives et à la jeunesse puis du Haut Commissariat à la jeunesse (HCJ).

Il est à noter également que l'on est plus en face de la recherche d'un modèle d'évaluation plutôt que d'une discipline des sciences humaines et sociales à proprement parlé, en érigeant la fondation de la preuve comme type idéal de l'évaluation et la question de la potentialité de généralisation de l'action expérimentée comme questionnement scientifique principale. La MAFEJ se positionne dans une volonté de renouvellement de l'action publique en faveur des jeunes en arguant d'apporter des éléments incontestables qui devraient engendrer l'infléchissement des politiques publiques.

La situation socio-économique problématique est celle des difficultés d'insertion professionnelle et sociale des jeunes les moins bien dotés, c'est-à-dire résidant dans des territoires défavorisés ou avec peu ou pas de qualification ou ne pouvant pas franchir le pas dans l'accès au logement ou aux soins. L'articulation de thématiques transversales et du ciblage de la jeunesse pose la question des jeunes qui ne seraient pas concernés par les actions expérimentées soutenues par le FEJ. Dans le cas du décrochage scolaire, les jeunes en situation de décrochage avant 16 ans ou après 25 ans sont hors champ. Avant 16 ans, ils peuvent être ciblés par les expérimentations pédagogiques mises en œuvre par les établissements scolaires, après 25 ans, ils sortent des politiques de la jeunesse. Il est en outre rapporté à une désaffiliation scolaire, dans le sens où les jeunes concernés ont « perdu » tout statut en perdant le statut scolaire sans en gagner un autre. Cette dimension de la désaffiliation rapproche ces individus du destin des « surnuméraires » de Robert Castel en les démarquant par le dénominateur le plus petit possible : leur appartenance à cette classe d'âge et l'absence de statut scolaire. En outre, c'est une fois l'âge limite de l'obligation scolaire atteint que le pilotage de la lutte contre le décrochage scolaire devient une ques-

tion sociale. Les scientifiques qui se sont penchés sur la problématique ont affirmé de longue date les multiples dimensions de ce phénomène, mais piloter une action publique en ce sens impose une solidarité entre acteurs sociaux. Par conséquent les expérimentations sociales de lutte contre le décrochage scolaire mettent la coordination d'actions locales à l'épreuve.

La fenêtre d'opportunité qui permet à la lutte contre le décrochage scolaire de devenir un projet politique s'est ouverte sur un mouvement de réforme des politiques sociales en France. Ce mouvement a opéré un tournant en associant le *new public management*, la démarche expérimentale et la recherche de la preuve de l'efficacité des actions engagées. L'exemple de la généralisation du rSa nuance l'effet des évaluations sur le processus politique. En effet, le fait de ne pas avoir attendu la fin du processus d'évaluation ne manque pas d'interroger sa finalité puisque la loi généralisant le rSa n'a pas attendu les résultats finaux, mais s'est contentée des premiers résultats significatifs statistiquement. Le débat politique n'a pas été réduit à une simple prise en compte de ces résultats ; il a eu lieu dans des formes très habituelles. Nous sommes en présence d'un mode de management de l'action publique et décentralisée, qui confère à l'expérimentation sociale un objectif d'inspiration politique et d'innovation locale. L'innovation principale étant la mise en place du protocole expérimental supervisé par des chercheurs en sciences sociales. Reprenant les catégories d'expériences évoquées plus haut, on assisterait alors à une synthèse de l'expérience-transfert (expériences des acteurs sociaux et politique) et de l'expérience-expérimentation (expérience dirigée par les scientifiques). Alors la fenêtre d'opportunité voit la lutte contre le décrochage scolaire devenir un problème public du fait d'un constat partagé de l'absence de prise en compte des jeunes dans les politiques sociales et de la nécessité d'y remédier. La proposition de solution est le financement d'actions locales en direction des jeunes soumis à l'évaluation, à la suite de l'expérimentation du rSa. Cela est d'autant mieux accepté par les groupements politiques que la démarche allie pragmatisme de l'action, transparence des résultats et volonté de lutte contre la pauvreté.

Par son inscription dans la politique sociale, la lutte contre le décrochage scolaire devient un dispositif qui s'émancipe en quelque sorte du cadre scolaire : Le FEJ permet à d'autres acteurs locaux associatifs, ou d'autres services de mission publique, d'autres ministères de proposer une mise en expérimentation d'une action. L'organisation du premier appel à expérimentation est une procédure à roder, une « expérience » également pour les animateurs du FEJ. Il prévoyait une liste d'évaluateurs selon les thématiques étudiées, que les acteurs souhaitant expérimenter devaient contacter pour proposer un projet d'expérimentation-évaluation. En tant qu'évaluateur potentiel, le Centre associé régional Céreq de Caen a été contacté par des acteurs d'institutions différentes souhaitant élaborer un projet expérimental de lutte contre le décrochage scolaire. Que veut dire évaluer des actions locales de lutte contre le décrochage scolaire en termes de méthode scientifique ? La sortie sans diplôme du système de formation initiale est un indicateur instantané

d'abandon d'études mais il élude le processus qui peut être bien antérieur à cette décision d'abandon. Si la lutte contre le décrochage scolaire est un projet politique pour lequel il convient d'apporter des réponses innovantes soumises à évaluation, est-ce à dire que l'on peut transposer facilement le modèle randomisé et aléatoire mis en avant par le FEJ ? La confrontation de ce modèle à la problématique multidimensionnelle du décrochage scolaire invite à composer, en binôme avec les porteurs de projets, pour réunir les conditions nécessaires à une évaluation contextualisée. Les enjeux collectifs sont de l'ordre de l'apprentissage : l'équipe de la MAFEJ, qui fera ses armes avec ce premier appel à projet ; les chercheurs, qui confronteront leur méthodologie de recherche au modèle d'évaluation proposé et les porteurs de projet expérimentaux alimentant la lutte contre le décrochage scolaire.

Chapitre 4. L'évaluation embarquée comme alternative à l'évaluation randomisée

L'évaluation est utilisée dans beaucoup de domaines : évaluation individuelle dans le cadre du travail, évaluation de politiques publiques, évaluations scolaires, etc. Ici nous nous rapprochons de l'évaluation de politiques publiques par le fait du commanditaire des expérimentations, le Haut commissariat aux solidarités actives et à la jeunesse et de sa volonté d'impulser de nouvelles politiques en direction de la jeunesse. Pour autant, la cible de l'évaluation dans le cadre des conventions tripartites signées est une action locale en direction des décrocheurs. De ce fait, ce n'est pas encore une politique publique. Par ailleurs l'autre distinction est l'appel à des experts scientifiques, qui maîtrisent soit l'outil expérimental, soit le sujet, soit les deux. Dans ce contexte, comme signalé plus haut, le portage de l'expérimentation est envisagé en binôme dont une moitié n'est pas familière des outils expérimentaux. Cette situation inédite place le chercheur-évaluateur dans une posture particulière qui peut être envisagée selon différentes possibilités. Ces dernières dérivent de la discipline scientifique d'appartenance, de la méthodologie envisagée d'une part et du positionnement vis-à-vis de l'expérimentateur, d'autre part.

Pourtant la confiance générale en la valeur des évaluations scientifiques d'actions visant les publics jeunes vulnérables fonde le pilotage du FEJ et confère à ces évaluations une fonction sociale. Dans le cadre d'une société de la connaissance appelée à diffuser le plus largement les informations et les savoirs mais aussi à élever le niveau de qualification des individus, la promotion de l'évaluation poursuit une ambition double : la mesure la plus probante de l'efficacité de l'action publique et ainsi l'orientation de l'utilisation des deniers publics vers une organisation fondée sur cette mesure. Elle repose sur un fondement démocratique (la transparence) et sur l'intérêt général (le point de vue à partir duquel on observe l'action publique) : « *l'évaluation est [...] l'examen d'une action publique – politique, programme, projet, etc. – mené dans un cadre institutionnel (plus ou moins) formalisé dans le but de rendre des comptes, d'améliorer cette action et/ou d'éclairer les décisions (notamment budgétaires) la concernant* » (Perret, 2008). L'évaluation n'est pas une fin en soi et s'inscrit alors dans un processus de partage de la connaissance ainsi obtenue et de décisions.

À partir des résultats, la seconde ambition est de nourrir le processus d'innovation à différents échelons, du pilotage des politiques au service rendu aux individus en proposant de nouvelles idées à expérimenter. On peut alors suivre l'analyse du politiste Thierry Berthet qui constate que « *de ce point de vue, l'évaluation assume plusieurs fonctions : une fon-*

tion normative de production d'un jugement objectivé, une fonction cognitive de production de connaissance, une fonction instrumentale d'amélioration de la conduite des politiques publiques et, finalement, une fonction légitimatrice de justification des orientations et moyens mis en œuvre. » (Berthet, 2008, p.133). Dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire, l'évaluation doit viser le processus de décrochage scolaire et les actions effectivement mises en œuvre pour y remédier pour en actualiser la connaissance, pour inviter les décideurs publics locaux et nationaux à soutenir les actions qui seront évaluées positivement et pour proposer des orientations de politique en direction de la jeunesse.

Le modèle proposé par le FEJ correspondant à l'expérimentation sociale randomisée et contrôlée est-il pertinent pour évaluer des initiatives locales de lutte contre le décrochage scolaire ?

Compte tenu de la multi-dimensionnalité du phénomène et de l'incitation au partenariat des acteurs, il nous faut faire un pas de côté par rapport à l'évaluation et interroger sa méthodologie du point de vue du chercheur. On pose le rapport entre les résultats d'une expérimentation et son contexte : le protocole randomisé et contrôlé assoit-il à lui seul la reproductibilité des conclusions des évaluateurs ? Autrement dit, les jugements construits à partir d'une expérimentation sociale valent-ils analyse sociologique ? N'y a-t-il pas le risque de porter à la généralisation des conclusions par trop situées, contextualisées et temporaires ? L'articulation entre deux dimensions de la généralisation, politique et sociologique, est-elle envisageable ? Cette question, outre le fait qu'elle s'inscrit dans les interstices des sphères savantes et des sphères politiques, ne manque pas d'interroger le sociologue tant dans ses compétences à analyser toute problématique sociale que dans sa mission de répondre aux attentes d'acteurs locaux qui « doivent » trouver un évaluateur pour répondre à l'appel à projets.

L'injonction à l'évaluation conduite par des représentants des sciences sociales en appelle, comme l'explique Jean-Michel Berthelot à leur « *capacité d'analyse, de déchiffrement partagé, de « maïeutique* » » (Berthelot, 1996, p. 220) et non au savoir comme rapport entre la théorie et l'application :

« Lorsque le sociologue [...] est appelé à intervenir sur une situation concrète [...], il est confronté, non seulement à un système d'action, c'est-à-dire à des dispositifs institués de pouvoir et d'intervention, mais également à un système d'interprétation, c'est-à-dire des représentations déjà en place de la situation, ainsi que des objectifs et des moyens légitimement mobilisables. » (1996, p. 221).

Le chercheur-évaluateur ne peut dès lors pas ignorer le système d'interrelation dans lequel il mène l'évaluation : le souci de l'indépendance de l'analyse doit s'articuler avec les attentes de l'expérimentateur et du FEJ.

Clarifier notre positionnement vis-à-vis du modèle d'expérimentation préconisé à l'occasion du premier appel à projet du FEJ est un préalable à l'exposition des principes de l'évaluation pluraliste qui ont prévalu aux différents protocoles d'évaluation que nous

avons construits pour chaque projet expérimental accompagné. Il sera alors temps d'envisager les liens entre ces « terrains expérimentaux » en vue de contribuer à l'analyse sociologique du dispositif de lutte contre le décrochage scolaire.

4.1 Le modèle randomisé et contrôlé ou le pragmatisme au service de la lutte contre les inégalités

La mise en avant de la méthode randomisée et contrôlée est dans la continuité du développement de l'expérimentation sociale déjà évoqué. Du point de vue scientifique, sa robustesse est indéniable et sa légitimité à produire des résultats probants n'est plus à démontrer. Du point de vue des commanditaires et des programmes sociaux pour lesquels elle est appliquée, les avis sont plus nuancés. Or, l'évaluation s'inscrivant dans un processus de partage de connaissance et de prise de décision, il est nécessaire de l'envisager dans cette optique.

4.1.a Le modèle randomisé

Cette technique consiste à sélectionner un groupe d'individus dans une population éligible à un programme expérimental. On répartit les individus aléatoirement en un groupe test et un groupe témoin, l'idée étant de limiter au maximum l'influence des autres variables que celles étudiées. Le groupe test est celui qui bénéficie de la politique économique tandis que le groupe témoin (ou groupe de contrôle) est l'échantillon de population, comparable au groupe test mais sur lequel la mesure économique n'est pas appliquée. Les conclusions de ces expériences sont tirées de la comparaison de ces deux groupes. Ses défenseurs usent d'un discours tendant à légitimer une position hégémonique par rapport aux autres méthodes d'évaluation. L'objectif est l'établissement de la mesure la moins contestable de l'efficacité d'une action publique. Le positionnement du comité scientifique du FEJ semble pourtant plus nuancé et accorde une place de choix au porteur du projet.

L'expérimentation randomisée et contrôlée au service de la lutte contre la pauvreté est une méthode d'évaluation de l'effet de la politique économique appliquée par Esther Duflo, et par les économistes des agences internationales comme la Banque mondiale, l'Agence française du développement (AFD) ou encore la Fondation Gates. Sont toujours mises en avant les valeurs de neutralité, de transparence et d'impersonnalité de la mise à l'épreuve aléatoire et contrôlée, couplée à la force de la mesure économétrique de l'impact grâce aux données ainsi recueillies. Leur utilisation suit un discours solidement étayé, comme en attestent les deux extraits suivants :

« Parce que les programmes dont on a montré qu'ils sont une réussite peuvent être reproduits dans d'autres pays, alors que les programmes ayant échoué peuvent être abandonnés, les évaluations d'impact sont des biens publics internationaux : les agences

internationales devraient donc jouer un rôle clé dans leur promotion et leur financement. En agissant ainsi, elles pourraient atteindre trois objectifs importants : améliorer les taux de rendement des programmes qu'elles supportent ; améliorer les taux de rendement des programmes que les autres décideurs politiques supportent, en fournissant les observations sur la base desquelles les programmes peuvent être sélectionnés ; construire un support de long terme pour l'aide internationale et le développement, en rendant possible le fait de signaler de manière crédible les programmes qui fonctionnent et ceux qui ne fonctionnent pas » (Duflo, 2005, p. 185).

« Pour répondre à l'important besoin d'évaluation des dispositifs publics, de nombreux programmes ont été développés, notamment dans le domaine de l'emploi et de l'insertion. Ils représentent aujourd'hui des budgets considérables. Néanmoins, on ne dispose pas de véritable connaissance de l'effet de ces dispositifs et de leurs performances comparées. Cette méconnaissance a de nombreux inconvénients : d'une part, elle nuit à l'orientation des fonds vers les dispositifs les plus efficaces et, d'autre part, l'incertitude sur l'efficacité des politiques engagées réduit vraisemblablement les fonds qui y sont investis » (Crépon, 2008, p. 56).

Les défenseurs de cette méthode d'évaluation mettent souvent en avant sa primauté en usant des champs lexicaux de la force et de la bienveillance : « la *puissance de l'expérimentation* » (Crépon, 2008) ; « *Parce que les programmes dont on a montré qu'ils sont une réussite peuvent être reproduits dans d'autres pays, alors que les programmes ayant échoué peuvent être abandonnés, les évaluations d'impact sont des biens publics internationaux* » (Duflo, 2005). Ils partagent l'idée que seule cette méthode randomisée et contrôlée est fiable pour faire avancer la lutte contre la pauvreté en sélectionnant les bénéficiaires qui recevront l'aide testée et ceux qui ne la recevront pas. Si, dans ces conditions, la mesure est positive, alors les acteurs politiques n'auront pas de raison de ne pas la généraliser.

Trois arguments sont associés pour mettre en pratique une lutte pragmatique contre la pauvreté : une hiérarchisation des méthodes qui attribue la plus haute marche aux méthodes appliquant les mathématiques ; celui de l'assise incontestable de la mesure chiffrée d'un effet dans le débat politique dans lequel ne pourrait alors être opposé aucun argument partisan ; seuls ces mesures chiffrées obtenues dans des conditions neutralisant les biais de sélection peuvent permettre le développement et la réussite de la lutte contre la pauvreté ainsi débarrassée des oppositions partisans qui occultent les besoins des plus vulnérables. L'important dans cette méthode est la production de données qui seront alors traitées statistiquement pour mesurer l'impact de la mesure. Ces données concernent non seulement les bénéficiaires mais aussi les non bénéficiaires. Leur sélection est donc un point central de l'expérimentation sociale.

Yannick L'Horty et Pascale Petit affirment que la méthode randomisée et contrôlée (L'Horty et Petit, 2011) répond au problème de l'évaluation à savoir, que ce qui importe dans ce cadre, c'est de construire un contrefactuel. En effet, pour l'évaluation d'un programme social, il est souhaitable de comparer la situation d'un individu passé par ce pro-

gramme social et la situation de ce même individu sans être passé par ce programme. Or il est impossible de dédoubler un même individu. Pour parvenir néanmoins à mesurer les effets du programme, il est possible de concevoir un groupe d'individu dit-témoin, ou de contrôle, ou encore contrefactuel. Ce groupe doit ressembler point par point aux individus qui bénéficient du programme testé. Il est construit dès le départ de l'expérimentation, et au terme du test du programme, les situations des deux groupes sont mesurées : les différences entre les deux sont liées au programme. Dans cette optique la qualité du groupe témoin est primordiale. C'est à cet effet que le tirage aléatoire parmi une population éligible au programme et volontaire pour l'expérience est utilisé pour constituer les groupes test et contrefactuel. Il assure alors que les deux groupes sont identiques en moyenne. L'objectif est de comparer les résultats sur les deux groupes : « *cette méthode garantit que les différences observées a posteriori sont imputables au dispositif, et non à d'éventuelles différences entre les caractéristiques individuelles des bénéficiaires et celles des non-bénéficiaires* » (Rouaud et Sulzer, 2011).

Les expérimentations sociales sont distinguées à partir de ce type de sélection. Dans le prolongement du psychologue américain Campbell qui voyait dans l'expérimentation randomisée et contrôlée l'unique voie expérimentale possible, les protocoles qui ne comprennent pas de tirage aléatoire sont des quasi-expérimentations. Si on ne peut pas tirer aléatoirement les participants, il est souhaitable de pratiquer la randomisation sur les données que l'on peut appairer individuellement, c'est-à-dire trouver pour chaque individu bénéficiant du programme, un individu semblable qui n'en bénéficiera pas et de comparer leur situation *in fine*. Il est aussi envisageable de tirer au sort les territoires sur lesquels les nouveaux programmes sociaux seront testés. Ainsi la raison de l'efficacité ou de l'inefficacité de l'action testée ne peut pas être imputée à l'équipe locale d'expérimentateurs. Seul le hasard dans la sélection des individus, des territoires ou des actions testées garantit qu'elle n'est pas liée aux caractéristiques personnelles, observables ou non observables. Dans tous les cas, tirage aléatoire ou appariement individuel, il est important de se baser sur des effectifs conséquents. Le guide de méthodologie mis à disposition par le comité scientifique du HCJ parle de plusieurs centaines d'individus par groupe (Comité scientifique du Haut Commissariat à la Jeunesse, 2009, p.9). Ces conditions sont nécessaires pour asseoir la validité interne des résultats de l'évaluation, c'est-à-dire le fait que la mesure est bien celle de l'effet de l'action expérimentée.

La mise en place d'expérimentations randomisées ou par sélection aléatoire nécessite un dispositif couplant l'évaluateur et l'expérimentateur. De ce fait, les économistes considèrent qu'elle modifie leur métier en établissant un partenariat avec l'expérimentateur, « *« porteur d'une innovation de politique publique » et l'évaluateur « qui en mesure les effets »* » (L'Horty et Petit, 2011, p.4). Ils mettent en avant l'évolution de ce binôme pouvant aller jusqu'à la synergie, à distance des individus participant de fait à l'expérimentation : « *l'expérimentateur intègre au fur et à mesure les pré-requis de l'évaluation tandis que l'évaluateur devient progressivement co-constructeur de la politique qu'il évalue. Le*

chercheur gagne une connaissance intime de la politique mise en œuvre qui lui permet de devenir encore plus créatif dans son questionnement. La qualité de sa recherche s'en trouve améliorée » (2011, p.5).

Ces apports censés être nouveaux ne sont pas liés aux méthodes randomisées d'expérimentation mais bien plutôt aux situations d'expérimentation sociale. Les échanges avec les acteurs locaux sont certainement nouveaux pour les économistes qui ne sont confrontés que rarement aux enquêtes de terrain qui comportent toujours une phase d'« approche », de mise en confiance nécessaire pour construire des données mobilisables. Par ailleurs on ne peut manquer d'être surpris de voir associer une distribution aussi impartiale et impersonnelle des bénéficiaires et non-bénéficiaires pour la robustesse de la mesure, et une quasi connivence recherchée entre l'expérimentateur et l'évaluateur sans évoquer l'incongruité d'être juge et parti. Elle est rendue possible s'il est bien entendu que l'évaluateur n'évalue pas l'expérimentateur, mais l'expérimentation, et que tous deux sont solidaires vis-à-vis de la construction des données nécessaires. On peut considérer alors qu'il y a un déplacement de l'intérêt de l'expérimentation : il ne se pose pas sur l'action à mettre en place, mais sur la production de résultats fiables, précis, incontestables des effets observés. Ils seront utilisés pour argumenter en faveur de la généralisation ou non de l'action testée.

Ce rapprochement expérimentateur et évaluateur est également préconisé dans le guide méthodologique mis à disposition des porteurs de projets car « *cette nécessaire collaboration peut être très enrichissante, tant pour l'expérimentateur que pour l'évaluateur, et c'est aussi ce qui fait tout l'intérêt d'une expérimentation sociale* » (Comité scientifique du Haut Commissariat à la Jeunesse, 2009, pp.17). Ce guide est basé sur celui rédigé par des chercheurs du Centre d'Études de l'Emploi, Yannick L'Horty et Pascale Petit, à l'attention du Haut Commissariat au Solidarités actives contre la pauvreté, mais augmenté par rapport à ce dernier. Il prône évidemment l'évaluation randomisée et contrôlée comme modèle le plus fiable pour apporter la mesure quantitative la plus robuste. Mais les ajouts (équivalent de cinq pages) concernent les nuances et les difficultés connues à procéder au tirage aléatoire, prenant en compte d'avantage les missions et les contraintes, mais aussi le pouvoir d'action des potentiels porteurs de projets, donnant ainsi un caractère moins obligé à la procédure de randomisation. Ainsi il est ajouté après la description de la nécessité de tirage aléatoire :

« Réunir les conditions de réussite d'une expérimentation sociale implique généralement une mobilisation forte des pouvoirs publics, qui doivent jouer à la fois un rôle de maitre d'ouvrage, d'intermédiaire, d'aiguillon et de facilitateur. En effet, ils déterminent les champs dans lesquels il y a le plus besoin d'expériences innovantes (maitre d'ouvrage) ; ils favorisent la mise en relation des nombreux acteurs de l'insertion et des équipes de recherche susceptibles de les évaluer (intermédiaire) ; ils se font le garant de l'évaluation rigoureuse de l'innovation sociale (aiguillon) ; ils accordent, si besoin, les dérogations nécessaires aux règles et/ou pratiques des autorités publiques afin de pouvoir mener ces

expérimentations et dégagent des fonds destinés à financer une partie de l'expérimentation (facilitateur)» (Comité scientifique du Haut Commissariat à la Jeunesse, 2009, p. 4, [en gras dans le texte]).

Le guide tend à renforcer les positionnements et rôles des expérimentateurs, vis-à-vis de l'imposition du modèle de l'expérimentation randomisée et contrôlée comme procédure incontournable, impliquant une presque soumission du projet d'innovation à ce protocole scientifique. Les échanges entre expérimentateur et évaluateur sont dès lors inéluctables et peuvent prendre la forme de négociations, l'objectif étant d'aboutir à un accord général sur la mise en œuvre de l'expérimentation sociale.

Une fois le détail donné des méthodes statistiques, viennent ensuite les méthodes qualitatives qui sont présentées comme certes riches en enseignement, mais sur des échantillons non représentatifs. Les classements entre méthodes reflètent la supériorité classique des méthodes usant des mathématiques sur les méthodes monographiques qui se fondent sur les représentations sociales et les observations de terrain.

Parmi les 167 projets sélectionnés lors de l'appel à projet n°1, 14 % des évaluations proposées mettaient en place un protocole aléatoire (Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, 2012, p. 17 de l'annexe 2). Force est de constater que l'expérimentation randomisée et contrôlée n'est pas le protocole majoritaire. Le rapport d'activité distingue les évaluations selon leur type, quantitatif ou qualitatif.

Tableau 1 répartition des types d'évaluations parmi les expérimentations sélectionnées par le FEJ

| Type d'évaluation | AP1 | | Expérimentations de lutte contre le décrochage scolaire ⁴¹ | |
|-----------------------------------|-------------|------|---|------|
| | Pourcentage | Rang | Pourcentage | Rang |
| quantitatives | 8 % | 5 | 12 % | 4 |
| mixtes à dominantes quantitatives | 16 % | 3 | 10 % | 5 |
| mixtes | 32 % | 2 | 32 % | 1 |
| mixtes à dominante qualitative | 34 % | 1 | 24 % | 2 |
| qualitatives | 10 % | 4 | 22 % | 3 |

Source : Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, 2012, p. 17 de l'annexe 2 et p. 67 de l'annexe 3

Le protocole randomisé n'est pas toujours utilisé seul, il est parfois combiné avec une composante qualitative. Les évaluations qualitatives sont à peine plus nombreuses que les évaluations quantitatives. L'articulation de composantes quantitatives et qualitatives est

⁴¹ Les calculs du FEJ prennent en compte tous les projets sélectionnés ayant pour objet le décrochage scolaire, entre 2008 et 2011, sur trois appels à projets, soit 35 pour l'AP1, 5 pour l'appel sur les DOM-TOM (APDOM1) et un projet hérité de la DIISES. Les répartitions en valeur absolue ne sont pas renseignées.

largement majoritaire, penchant plus franchement vers une dominante qualitative. Sans pouvoir se restreindre aux projets de cet appel qui se focalisent sur le décrochage scolaire, la répartition des évaluations suit la même tendance générale de préférence qualitative de manière encore plus nette.

Le modèle randomisé n'est pas celui qui prévaut dans les expérimentations financées par le FEJ. Sa mise en œuvre peut sembler pour le moins complexe et rigide tandis que le tirage au sort d'individus pour bénéficier (même temporairement) d'un programme d'aide est souvent rejeté par les travailleurs sociaux. Différentes critiques peuvent lui être faites, tant dans la méthode, dans son application que dans le rapport aux individus qu'elle engendre.

4.1.b Les critiques

Des controverses sont apparues autour de l'utilisation des expérimentations randomisées et contrôlées, entre disciplines (économie, sociologie, anthropologie) mais aussi internes à l'économie, même si la plupart des économistes sont très favorables à cette méthode. Angus Deaton, économiste de l'Université de Princeton, déplore une utilisation abusive et inappropriée du travail empirique en économie au détriment des approches plus ancrées dans la théorie. Les expériences aléatoires restent le produit de la recherche universitaire et lui semblent être peu adaptées à l'aide sur le terrain. Par ailleurs, il met en garde contre des attentes trop idéalisées d'exactitude de la mesure et des données recueillies car l'hétérogénéité non observée ne peut être totalement évitée (Deaton, 2010).

Jean-David Naudet, chef du département des évaluations de l'AFD reprend cet argumentaire à l'occasion d'un séminaire co-organisé par l'AFD et réseau d'économistes européens European Development Network (EUDN) le 26 mars 2012 intitulé « Malaise dans l'évaluation. Quelles leçons tirer de l'expérience du développement ? ». Jean David NAUDET fait état des difficultés de mise en place, à partir, notamment des expérimentations financées par l'AFD. Dix expérimentations ont été engagées par l'AFD, dont deux suivant la méthode randomisée contrôlée : la première au Maroc visait l'évaluation d'extension en zone rurale de l'institution de microfinance Al Amana ; la seconde au Cambodge, visait le développement d'un produit de micro assurance. Son intervention proposait de tirer des connaissances de ces deux évaluations d'impact, réalisées selon les protocoles habituels, par des laboratoires de recherche reconnus. Tout en rappelant que, pour un bailleur de fonds comme l'AFD, l'un des objectifs de ces expérimentations est de constituer de la connaissance et de nourrir le débat sur l'efficacité des programmes de développement et de l'aide grâce aux mesures ainsi obtenu, il regrette que, contrairement à ce qui avait été annoncé par les équipes évaluatrices, l'ensemble des bénéfices attendus par ces interventions n'a pas pu être évalué :

« Concernant Al Amana, les résultats de l'étude montrent que, étant donné la taille de l'échantillon et de l'horizon relativement court de l'évaluation (2 ans), aucun impact ne pouvait être observé sur la pauvreté, la consommation, la diversification des activités ou l'absorption des chocs, même si des effets sur la production et les salaires ont été identifiés. Concernant Sky, l'étude reconnaît également que les données collectées étaient trop réduites, de même que l'horizon temporel (2 ans), pour produire des mesures significatives d'une évolution des comportements, et l'amélioration des performances sanitaires identifiée s'est avérée très faible. L'étude révèle toutefois des signes d'amélioration en termes économiques dans le quotidien des ménages » (Agence Française du Développement, 2012, p.7).

Les résultats sont en-deçà des attentes et invitent à questionner l'impact mesuré ? Jean-David Naudet considère que c'est davantage celui du traitement que du projet en lui-même, bien plus complexe. Par ailleurs, il dénonce la construction par trop scientifique de l'échantillon qui, selon lui, est assez éloigné de la population qui était visée. Les données recueillies sont trop ponctuelles et de court terme, alors que des effets à long terme étaient attendus, notamment dans le cadre de la microfinance. Ils peuvent aussi évoluer dans le temps. Alors la méthode randomisée et contrôlée ne peut pas être appliquée sur tous les programmes mais sur ceux dont l'hypothèse de départ est simple, où l'effectif de départ est élevé, où il n'y a pas d'interférence avec d'autres programmes existant et pour lesquels, les effets attendus sont à court terme. En outre, les programmes sont la plupart du temps trop complexes pour mettre en œuvre ce protocole expérimental. Le recours à d'autres méthodes d'analyse doit être envisagé selon les questionnements.

Cette intervention présente bien le « malaise dans l'évaluation » qui provient des attentes grandissantes de ce modèle, des discours annonçant des méthodes indiscutables pour élaborer les meilleures mesures possibles et au final du peu de profits qui peuvent être tirés, compte tenu de la lourdeur protocolaire. Tout dépend beaucoup des données recueillies et si la prudence statistique vis-à-vis de la significativité des mesures invite l'évaluateur à ne pas se prononcer, le bailleur de fond ne bénéficie pas de plus de connaissance sur le programme mis en œuvre.

D'autres réticences, notamment d'ordre éthique visent le tirage au sort des individus, et notamment celui des non-bénéficiaires peut être perçu comme une injustice temporaire si l'expérimentation est généralisée, ou comme une injustice durable (ou supplémentaire) du fait de la possibilité de non généralisation de la mesure testée. Cette réticence est d'autant plus vive que le non-recours aux dispositifs existants est important. Cela avait été constaté lors de l'évaluation de l'expérimentation du rSa : *« D'après l'enquête quantitative de la Dares, le taux de non-recours au rSa pris dans son ensemble est de 49%. Il varie fortement selon les composantes de rSa. Le taux de non-recours au rSa socle est de 35 % en moyenne : 36 % pour la composante socle seul et 33 % pour la composante socle et activité. Le taux de non-recours au rSa activité seul est près de deux fois plus important (68 %) » (Comité national d'évaluation du rSa, 2011, p. 51).* Par ailleurs, même si une expérimenta-

tion sociale est une rupture de l'égalité sur un temps et un territoire limité, cela est plus facilement toléré si les non bénéficiaires bénéficient néanmoins des dispositifs de droit commun et si le dispositif « en plus » sera généralisé. Mais dans un contexte socio-économique difficile marqué par une diminution constante des moyens (financements, recrutements) distribués pour les actions sociales sous compétence départementale, aux associations, ou encore aux missions locales, les dispositifs de droit commun sont fragilisés : soit le nombre de places offertes se révèlent insuffisants, soit le nombre de dossiers par conseiller augmente. Une réticence pratique existe du fait de la mise en place du tirage aléatoire, demandant des effectifs importants au départ de l'expérimentation.

Le débat autour du rapport à l'individu est d'autant plus complexe que les acteurs sont de nature différente. Économistes et anthropologues ont en effet des approches radicalement opposées. Les économistes tendent ainsi à considérer que les individus sont identiques, que seules les contraintes changent et que les expériences aléatoires permettent de lever les contraintes. Mais ces évaluations d'expériences randomisées et contrôlées « *méconnaissent des facteurs sociologiques importants, principalement l'autonomie des acteurs, elles n'accordent pas au temps ni à la durée l'importance requise, la mise en œuvre de protocoles de ce type se révèle souvent difficile voire impossible* » (Degenne, 2011). Cette critique fait appel à la sociologie des comportements intentionnels : peut-on agir sur les comportements individuels ? La sociologie des comportements intentionnels englobe ceux des bénéficiaires mais aussi des acteurs et professionnels de l'action sociale. Il est donc nécessaire d'aller sur le terrain, de faire des études à la fois qualitatives pour comprendre les contraintes et quantitatives, tout en s'appuyant sur des théories pour généraliser les comportements. On n'obtient par l'expérience aléatoire qu'une vision d'un cas particulier et ce résultat n'a donc que peu de validité externe. Autrement dit, sa validité interne n'assure pas la généralisation potentielle de l'action testée. Pour comprendre l'effet mesuré, pour savoir comment le programme fonctionnerait ailleurs, l'apport des analyses de terrain, de théories de techniques qualitatives est essentielle. La mesure d'impact n'est pas suffisante, une analyse qualitative apporte alors plus d'aplomb à l'obtention de résultats plus généralisables.

L'importance mise sur l'étude d'impact omet les autres critères d'évaluation que sont la mise en œuvre, le rapport coût-efficacité, la durabilité. Il est alors judicieux d'envisager l'évaluation d'une expérimentation sociale dans ses effets sur les individus mais aussi dans son mode d'implantation sur le territoire et la coordination des acteurs et partenaires.

Les méthodes alternatives pour construire le contrefactuel le plus à même de rendre l'étude d'impact possible sont celles qui sont élaborées en concertation et en confiance avec les porteurs de projet. Il ne s'agit pas de s'éloigner d'emblée de la robustesse de la mesure mais il s'agit de rendre possible et réalisable l'évaluation de l'expérimentation puis de proposer des connaissances utilisables pour la poursuite à l'identique ou avec modification ou l'abandon du programme testé. Dans tous les cas d'expérimentations, il y a donc lieu de prendre en compte les principes de respect des personnes, de bienfaisance et de

justice. C'est dans cet esprit que nous avons souhaité respecter la charte de l'évaluation des politiques publiques et des programmes publics rédigée par la Société Française de l'évaluation (SFE) et actualisée le 21 juin 2006.

4.2 Pour une évaluation pluraliste

Nous prenons nos distance avec une stratégie méthodologique qui fait de la réduction de l'incertitude l'objectif principal, suivant en cela l'analyse de Haslam et Mc Garty (2001). La réduction de l'incertitude méthodologique (et parfois statistique) n'est pas une fin en soi. Or le choix d'une méthode de recherche et de sélection de l'échantillon est une recherche d'équilibre entre l'approche scientifique suivie et la problématique sociologique. Deuxièmement, la tendance associée à voir le processus de recherche comme une question de traitement des hétérogénéités non observables, risque d'amener l'évaluateur à décomplexifier de manière excessive la problématique et à ne regarder qu'une dimension de l'expérimentation. Troisièmement, la hantise de l'incertitude va à l'encontre du processus expérimental qui, même s'il suit un scénario, n'en est pas moins un processus dont on ne peut connaître l'issue. L'incertitude quant à cette finalité contribue au processus d'expérimentation et *a fortiori* à celui de l'évaluation.

Sept recommandations sont développées dans la charte de la SFE fondée en 1999 et dont le premier président fut Maurice Baslé. Ils replacent l'évaluation dans un programme non seulement scientifique mais aussi politique, partenarial et mettant en jeu des individus. La problématique du décrochage scolaire fait intervenir différents acteurs sociaux, éducatifs et politiques, selon les trois niveaux d'échelles : micro, méso et macro. En vue de rendre possible l'analyse du dispositif expérimental de lutte contre le décrochage scolaire, le recours à trois concepts étaye à la fois l'approche longitudinale suivie durant les évaluations et l'articulation de données statistiques et qualitatives : le parcours, construit par l'analyse longitudinale, permet de considérer la dimension diachronique ; la bifurcation pour concevoir le moment du basculement dans le décrochage scolaire ; le contexte, emprunté à la géographie sociale permet de situer les parcours et les bifurcations.

4.2.a L'expérimentation comme un embarquement

La *pluralité* est ainsi le premier principe de l'évaluation puisqu'elle « *prend en compte de façon raisonnée les différents intérêts en présence et recueille la diversité des points de vue pertinents sur l'action évaluée, qu'ils émanent d'acteurs, d'experts, ou de toute autre personne concernée* ». Ainsi la lutte contre le décrochage scolaire faisant intervenir de multiples acteurs relevant de l'Éducation nationale, de l'éducation spécialisée, des missions locales, d'autres collectivités territoriales, il faut garder à l'esprit que ce n'est pas une mission qui revient à un acteur en particulier. Cette mission s'intègre à d'autres, comprises dans une

culture professionnelle à chaque fois spécifique. Il nous importe alors de comprendre les interrelations professionnelles et le travail quotidien des acteurs en présence. Cette pluralité promeut la tenue de comité de pilotage multipartenarial afin que chaque institution s'engageant dans le projet puisse à la fois être écoutée et prise en compte.

Le second principe est celui de la *distanciation*. « *L'évaluation est conduite de façon impartiale. [...] Le processus d'évaluation est conduit de façon autonome par rapport aux processus de gestion et de décision.* » L'évaluation d'un programme ne doit pas être financée par l'expérimentateur, ni lui être confiée pour à la fois « *préserve[r] la liberté de choix des décideurs publics* » et se protéger de tout conflit d'intérêt. Cette distanciation est donc à construire entre l'expérimentateur et l'évaluateur : elle est amenée à évoluer, en diminuant lors des échanges préliminaires pour se comprendre et se mettre en accord mais pouvant se dilater lors de la production du recueil de donnée et de l'analyse. Néanmoins, cela implique que l'évaluateur n'intervienne d'aucune façon dans le processus de décision. Les conventions liant expérimentateur et évaluateur pour la mise en œuvre des expérimentations contre le décrochage scolaire garantissent ce principe. Elles sont tripartites : le Haut Commissariat à la Jeunesse est cosignataire. De plus, le FEJ finance intégralement le programme d'évaluation.

Le troisième principe est la *Compétence* : « *Les personnes participant au processus d'évaluation à titre professionnel mettent en œuvre des compétences spécifiques en matière de conception et de conduite de l'évaluation, de qualité de la commande, de méthodes de collecte de données et d'interprétation des résultats.* » L'évaluation des actions et politiques publiques est un champ qui comporte des normes et des méthodes propres que tout évaluateur se doit de respecter. On peut ajouter qu'il est aussi primordial de connaître le domaine évalué que les méthodes. La lutte contre le décrochage scolaire fait intervenir, on l'a vu, des professions différentes, émerge dans une situation historique, politique et sociale particulière, dans laquelle des représentations de la norme scolaire et de la jeunesse sont en jeu. Il n'est pas question de faire table rase des connaissances établies.

Le *Respect des personnes* est primordial. Il est rappelé ici autour de la protection des données nominatives, du respect des droits et de l'intégrité : les évaluateurs « *s'interdisent de révéler l'origine nominative des informations ou opinions recueillies, sauf accord des personnes concernées* ». Cela est vrai pour tout travail de recherche.

La *transparence* est le cinquième principe. « *La présentation des résultats d'une évaluation s'accompagne d'un exposé clair de son objet, de ses finalités, de ses destinataires, des questions posées, des méthodes employées et de leurs limites, ainsi que des arguments et critères qui conduisent à ces résultats. La diffusion publique des résultats d'une évaluation est souhaitable* ». Les conventions rédigées par le FEJ précise que les rapports tant des expérimentateurs que des évaluateurs sont publiés sur leur site.

La question de l'opportunité de l'évaluation est le sixième principe : « *Une évaluation doit être décidée lorsqu'elle est susceptible de – et organisée afin de – produire des résultats à l'égard des finalités mentionnées au préambule de cette charte : compte rendu démocratique,*

efficacité de la dépense, apprentissage organisationnel, facilitation d'évaluations ultérieures ». La SFE prône la réflexion autour de la pertinence et de l'utilité des résultats de l'évaluation plutôt qu'une méthode en particulier. Les expérimentations sociales doivent être conçues en ayant à l'esprit dès le démarrage, sa suite. Elles doivent prétendre à devenir, comme le souligne E. Duflo, des biens publics.

Le dernier principe et non des moindres rappelle la *responsabilité* de chacun des acteurs de l'évaluation. « *La répartition des rôles entre les différents acteurs de l'évaluation est établie dès le départ de façon à ce que toutes les fonctions de celle-ci soient bien prises en charge (définition du mandat, pilotage du processus, enquêtes et analyses, formulation du jugement et des recommandations éventuelles, diffusion des résultats)*. » Ce dernier principe rejoint celui de la transparence et invite les expérimentateurs et les évaluateurs à se positionner de manière distincte et claire : les expérimentateurs n'interviennent pas dans le processus évaluatif ; les évaluateurs ne doivent pas s'engager dans un jugement des objectifs et des opérations menées. La rédaction du projet d'expérimentation contre le décrochage scolaire se faisait à deux mains. Ce projet contenait les deux volets : expérimentation et évaluation, les CV des personnes responsables de chacun des volets, ainsi que le programme, le calendrier d'action et le budget prévisionnel.

Le respect de la charte de la SFE invite à respecter une sorte de parité dans le binôme porteur de projet mais on peut parler de partenariat-solidarité, comme cosignataire de la même convention et comme coresponsable du déroulement du projet jusqu'à son terme.

Mais projeter l'évaluation d'un projet sans se préoccuper de son environnement peut mettre à mal l'analyse et sa validité externe. Une évaluation pluraliste n'isole pas les effets du contexte. L'observation et la compréhension des pratiques des acteurs sont nécessaires, comme le soumettent Bernard Gomel et Évelyne Serverin pour « *transform[er] en objet de recherche ce qui n'était qu'un « biais »* » dans le modèle expérimental quantitatif, « *à savoir la diversité des intérêts poursuivis [...] et des moyens mis en œuvre* » (Gomel et Serverin, 2009, pp.26). Il ne faut pas négliger l'aspect « soutien » de l'appel à projet aux acteurs locaux. En effet, plus de 400 projets ont été déposés. Un peu plus d'un tiers ont été sélectionnés, soit 167, dont 35 qui avaient pour objet central le décrochage scolaire. En d'autres termes, il y a des « risques » que plusieurs expérimentations cohabitent sur le même territoire. Alors, il est tout à fait envisageable que des acteurs locaux participent à plusieurs expérimentations conjointement, voire que des individus, par hasard, se retrouvent bénéficiaires de l'une, témoin d'une autre. On court le risque d'exacerbation vis-à-vis des sollicitations « scientifiques » de la part de l'évaluateur concernant l'accès à des données nominatives ou de gestion, de sollicitation pour entretien ou observation, tant des acteurs que des individus ciblés concernés.

À l'encontre de la méthode randomisée et contrôlée, il est possible de produire une évaluation qui accepte de suivre l'évolution d'un projet dont les décisions ne lui incombent pas. À la différence d'un projet de recherche classique, l'évaluation d'expérimentation

sociale suit un scénario dans lequel la maîtrise de l'improvisation et les capacités d'adaptabilité vont se combiner avec le devoir de non rétroaction. La lutte contre le décrochage scolaire, dans sa version expérimentale, appelle une évaluation sociologique acceptant à la fois l'incertitude de la mise en œuvre du projet mais aussi la solidarité avec le porteur de projet-expérimentateur, ou comme le disent Gérard Podevin et Jean-Marie Dubois, « *l'évaluation embarquée* » (Dubois et Podevin, 2011).

Ce type d'évaluation à la temporalité et à la distanciation différentes de l'évaluation par sélection aléatoire se rapproche des démarches de recherche action, spécifiques aux sciences sociales. « *Cette posture se rapproche clairement des nouvelles générations de pratiques évaluatives qui s'inscrivent dans le temps même de l'action qu'elles visent à enrichir* » (2011, p.2). Par la signature de la convention tripartite du HCJ, l'évaluation est concomitante de l'expérimentation, démarrant à la même date. Elle est proche du type d'évaluation *chemin faisant* qui se distingue par le fait que les résultats sont portés à la connaissance de l'expérimentateur au fur et à mesure, afin qu'il se les approprie et les intègre comme éléments de réflexion pour la suite des événements. À l'aide d'outils spécifiques (arbre des objectifs, logigramme), qui invitent les partenaires du projet à échanger sur les objectifs assignés et clarifier leur opérationnalité. La notion d'embarquement est empruntée au vocabulaire journalistique, *embedded journalism*, faisant référence aux journalistes qui partent avec les corps d'armée dans les zones de conflits : « *tout le débat lié à cette posture tourne autour de la capacité de celui qui est embarqué à garder comme principe non négociable sa neutralité, son extériorité, sa liberté de jugement ; l'autorité responsable de « l'embarquement » garantissant les principes d'indépendance et assurant la protection* » (2011, p.3 encadré). Contractuellement, ils sont solidaires, puisque si l'un des deux est défaillant, le projet global est stoppé : « *si l'expérimentateur coule, l'évaluateur disparaîtra avec lui* ». Ce type d'évaluation est donc d'avantage dans « *la co-construction et la co-responsabilité pour mettre en œuvre les conditions nécessaires à l'évaluation du dispositif* » (2011, pp.4).

Les injonctions presque paradoxales de solidarité entre l'expérimentateur et l'évaluateur et d'indépendance de l'évaluation imposent une posture particulière. C'est en faisant appel aux compétences demandées dans le cadre de projet de recherche classique que l'on trouve les ressources nécessaires pour mener à bien cette mission. Au-delà de la posture de l'évaluateur, nous définissons une approche sociologique de l'objet « initiative locale de lutte contre le décrochage scolaire » qui se positionne à l'interface du contexte territorial (caractéristiques socio-économiques du territoire) de l'histoire de la coordination des acteurs partenaires du projet et de l'étape dans le parcours de vie du jeune repéré comme ayant abandonné sa formation initiale ou risquant de le faire. Le recours aux concepts de parcours, bifurcation et contexte prend alors tout son sens.

4.2.b Recours aux concepts de parcours, de bifurcation et de contexte

L'analyse longitudinale ici mobilisée ne consiste pas en une histoire de la politique de lutte contre les inégalités scolaires mais plutôt en une sociologie du décrochage scolaire comme une sociologie des approches mutualisées et contextualisées d'une question scolaire devenant sociale et politique. En effet, du point de vue sociologique, les projets d'expérimentations mettent sous son regard, des acteurs de cultures professionnelles et d'institutions différentes, des parcours scolaires façonnés par les aspirations familiales et les contextes sociaux marqués par l'histoire économique locale.

Les concepts qui vont nous aider à penser les problématiques locales de décrochage scolaires empruntent à la sociologie des parcours de vie et la sociologie de l'éducation et à la géographie sociale. Il s'agit des concepts de parcours, de bifurcation et de contexte.

Le décrochage scolaire est une séquence à replacer dans une histoire de vie qui n'est pas terminée, loin s'en faut, et qui va être suivie par une autre de plus ou moins bon augure. À l'instar des sociologies de l'école prenant en compte le métier de l'élève, il est tout aussi pertinent d'éclairer l'analyse du décrochage scolaire par le biais des itinéraires scolaires, à la manière d'une carrière professionnelle. Il est important de détailler année après année, les classes suivies, et pas seulement la dernière classe fréquentée : *« un parcours est avant tout une construction individuelle et l'aboutissement d'une série de microdécisions. Certes, celles-ci sont conditionnées par le cadre scolaire et institutionnel. Elles traduisent néanmoins l'importance du libre arbitre et des tactiques de choix d'orientation des personnes. Ces orientations sont plus ou moins accompagnées, par les proches, l'entourage, les institutions »* (Grelet, 2011, p. 2).

Dans cette idée, cohabitent des parcours balisés et reconnus, et des parcours que l'on pourrait qualifier d'atypiques. Atypismes par rapport à quoi ? Yvette Grelet en distingue deux formes. Un atypisme statistique qui concerne des parcours minoritaires mais rassemblant suffisamment d'individus pour témoigner d'une réalité sociale. Le second atypisme est normatif : il s'éloigne de la hiérarchie implicite des diplômes et de la progression vers des diplômes de niveau supérieur : *« est atypique un parcours qui ne progresserait pas dans cette échelle »* (Grelet, 2011, p. 2). Ces notions peuvent être appliquées par des chercheurs qui tentent de reconstruire les parcours scolaires dans des enquêtes faites à partir de panel d'individus. Ce n'est pas qu'une préoccupation de sociologue que de vouloir définir et prendre en compte le parcours : les travailleurs sociaux et les conseillers qui prennent en charge ces jeunes en situation de décrochage sont également usagers de cette notion. Prendre en compte le parcours du jeune va consister en lui demander une succession d'informations donnant une description et ce qui fait que cet individu est là aujourd'hui : l'idée est de comprendre pourquoi il est là actuellement et de l'aider à se projeter dans un possible futur.

Dans les expérimentations sociales qui nous ont mobilisée, les parcours individuels de formation ne sont pas nécessairement terminés et sont en train de se faire. Ces parcours en train de se faire ne peuvent pas être réduits à des successions d'étapes scolaires, chaque changement s'accompagne d'un ensemble de modifications. Michèle Guigue décrit bien les micro-adaptations qui modulent le parcours scolaire :

« programmé à l'avance, mais il [est] plus rigide, plus normé, et plus évolutif, c'est-à-dire plus instable que beaucoup d'autres carrières. Il y a les « échelons » (les classes) que l'on franchit chaque année, en en recueillant un bénéfice symbolique. Il y a des changements d'établissement, des transformations des modalités de travail. Certains passages conduisent à changer d'univers : au cadre homogène de l'école élémentaire avec un emploi du temps régulier et un enseignant, succède le collège où l'emploi du temps est irrégulier, les enseignants nombreux, chacun avec ses exigences spécifiques en fait d'organisation et de quantité de travail d'attentes, de relations, de styles de vie de classe, de seuil de tolérance... à chacun de ces changements on est susceptible de changer de groupe classe, de perdre ses camarades, ses « collègues », selon des règles parfois obscures et imprévisibles » (Guigue, 1998, p. 36).

À défaut de prédire ce qui va s'ensuivre, il est essentiel de tenir compte des étapes suivies antérieurement par l'individu en vue de déconstruire le processus de décrochage scolaire. Le concept de parcours nous paraît le plus approprié dans le cas de l'observation des processus individuels de décrochage scolaire. Une des définitions que certains auteurs interactionnistes donnent des carrières, est en fait celle qui convient le mieux aux parcours : *« progression d'une personne au cours de la vie, ou d'une partie donnée de celle-ci »* (Hughes, 1996, p. 175). Elle incite à distinguer les notions de carrières et de parcours : aux premières les suites de statuts professionnels et des positions administrativement enregistrés (carrière salariale, carrière scolaire...), aux seconds des positions plus informelles. Les deux notions ont en commun de rendre compte de la dynamique par laquelle un individu ou un groupe d'individus traversent certaines périodes, certaines épreuves. La notion sociologique de parcours porte la marque de la psychologie du développement en même temps qu'elle incite à s'en détacher. Elle s'oppose aux déterminismes biologiques d'un côté et à l'empire d'une vocation individuelle de l'autre, aux fins de réhabiliter l'expérience, la mémoire collective, et les effets de contexte.

Hughes parle aussi de points de bifurcation ou *turning points* pour désigner le moment au cours duquel un individu passe d'une phase à l'autre de son existence, soit en franchissant une étape d'un cycle de vie, soit en s'affranchissant d'un événement imprévu. Le concept de bifurcation peut-il nous aider à situer le processus de décrochage scolaire dans le parcours ?

Selon Claire Bidart, la bifurcation est *« l'apparition d'une crise ouvrant un carrefour biographique imprévisible dont les voies sont elles aussi au départ imprévues (même si elles vont rapidement se limiter à quelques alternatives), au sein desquelles sera choisie une issue qui in-*

duit un changement important d'orientation » (Bidart, 2006, p. 32). Dans cette idée, interviennent des décisions et des changements qui vont donner un nouveau cap au parcours. La bifurcation intervient après une crise qui peut être plus ou moins longue, mais qui est multidimensionnelle : *« L'importance du changement opéré provient de ce que cette crise traverse diverses sphères de la vie, les « contamine » mutuellement, alors qu'elles seraient sinon restées relativement distinctes dans leurs logiques, leurs rythmes et leurs cohérences »*. En ce sens, le processus de décrochage scolaire peut être marqué par des crises et ouvrir des carrefours biographiques offrant différentes alternatives dont la rupture.

Pour autant, comme le conseille Marc-Henri Soulet, deux extrêmes sont à écarter. Il faut se méfier de *« l'héroïcisation de l'acteur »*, dans cette configuration car *« une telle lecture conduit à une vision objectale des ressources les représentant comme des données disponibles qu'il s'agit simplement de saisir, alors même que le travail qui s'opère pendant la bifurcation est un travail de décontextualisation des moyens, des ressources et des dispositions qu'il s'agit justement de (re)mobiliser par une activité de recontextualisation »* (Soulet, 2009, p. 278). Il faut se garder aussi du simplisme du séquençage ABC qui implique une linéarité causale. Si B est une bifurcation, séquence instable, entre deux séquences stables, l'analyse court le risque de *« fétichisation du moment critique »* et de réduire la bifurcation à un *« simple problème de décision »* (Soulet, 2009, p. 278). Strauss mettait également en avant l'importance du contexte, non pas comme simple cadre des décisions mais comme élément à prendre en compte. Ainsi la bifurcation, si elle englobe des décisions, elle englobe aussi un travail de remise en question du contexte. En ce sens les bifurcations ne sont pas que des affaires personnelles : *« Il s'agit de moments du développement d'un individu où il faut faire le bilan, réévaluer, réviser, revoir et juger à nouveau. Bien que cet inventaire soit considéré comme une affaire personnelle, il s'agit évidemment d'un processus socialisé et socialisant. Les formes d'incidents qui précipitent la remise en question d'une identité ont de larges chances de se produire et d'avoir la même signification pour d'autres personnes appartenant à la même profession ou classe sociale »* (Strauss, 1992, p.106 cité par ; Soulet, 2009, p. 275). La bifurcation est une épreuve socialement définie et structurée, *« quelle que soit la force de l'épreuve individuellement ressentie »* (Soulet, 2009, p. 275). Ainsi les conséquences d'une bifurcation peuvent être envisagées au-delà de l'individu à différentes échelles et dans des domaines variés. Il est fort possible que l'individu ne puisse maîtriser toutes les implications indirectes liées à ses choix : *« cette contamination des sphères contribue très certainement à produire les irréversibilités »* (Bidart, 2006, p. 53). Si le décrochage scolaire est une bifurcation, il faut alors tenter d'en retrouver les origines de la crise ayant abouti à cette décision bifurcative.

Cette prise en compte de la temporalité, de la durée n'est pertinente qu'à la condition de s'articuler avec le contexte social, historique à la fois des processus individualisés des décrochages scolaires et des expérimentations sociales observées. Ce qui apparaît comme une bifurcation vis-à-vis d'un parcours scolaire normé, pourrait dans certaines

conditions et certains contextes relevait plus d'un déterminisme que d'un choix inattendu. À l'instar des parties du territoire qui concentrent des poches de pauvreté, de chômage et de conditions de vie difficile, l'explicitation du contexte local permettrait de cartographier les risques sociaux d'abandon scolaire.

Nous empruntons la définition du contexte à la géographie sociale qui y lit un « *ensemble des circonstances au sein desquelles s'insère un fait. Spécialement en géographie : ensemble des conditions de possibilité pour qu'une réalité spatiale advienne* » (Lévy et Lussault, 2003, p. 204). En matière d'analyse de faits sociaux localisés dans l'espace comme la scolarisation d'un adolescent dans un collège donné, ou son décrochage scolaire, le contexte de ce fait social est à la fois géographique (urbain, périurbain, rural), démographique (zone d'exode rural ou zone d'immigration massive), sociologique (classes paupérisées, moyennes ou aisées...), économique (bassin industriel en reconversion, métropole...), culturel (fief protestant ou catholique, musulman...), et politique (les lois d'orientation de l'école, la stratégie Europe 2020).

Le contexte de la scolarisation, des parcours de formation et d'insertion professionnelle des jeunes recouvre à la fois des inégalités de composition sociale de leurs lieux de vie (de répartition de richesse) et de leurs lieux de scolarisation. Le contexte recouvre aussi des inégalités de densité d'offre de formation, de structures sportives et culturelles, et des inégalités en matière de densités de réseaux de transport. Toutes ces disparités sont autant d'inégalités d'accès à une ressource. D'autres inégalités relèvent du fonctionnement du système éducatif lui-même (nombre, âge, statut et niveau de diplôme des enseignants par exemple), et de décisions prises sous contrainte par les collectivités territoriales en charge des établissements scolaires. Les perceptions et les représentations de ce contexte varient chez chaque individu et chaque famille, en fonction de leur histoire et de leur espace vécu. Ces « représentations du monde » font aussi partie du contexte.

L'articulation des concepts de parcours, de bifurcation et de contexte ouvre la voie à une évaluation dont l'objectif est de saisir les interactions entre les changements au niveau des individus, des acteurs locaux et partenaires du projet expérimental, et du contexte dans lequel ils évoluent. Pour ce faire, il convient de mobiliser des données variées.

4.2.c L'articulation des données statistiques et qualitatives

Indépendamment des conditions d'évaluation propres à chaque expérimentation, il convient de mobiliser une pluralité de types de données. Certaines données sont nationales (Insee, ministère de l'Éducation nationale), certaines sont à recueillir sur le terrain, en fonction des problématiques, d'autres enfin, seront à construire *ad hoc*. La démarche de

mise en relation des résultats issus de plusieurs types de données, statistiques et qualitatives, est privilégiée.

Il s'agit dans un premier temps de parvenir à une administration de la preuve de l'efficacité du dispositif basée sur la comparaison de parcours de jeunes, par le biais de l'appariement de données. On compare deux groupes d'individus, ceux qui ont accès et ceux qui n'ont pas accès au dispositif expérimenté, à condition que ces groupes soient similaires (sur des critères observables tels que les caractéristiques socio-économiques, scolaires). L'utilisation de cet appariement permet une sélection d'échantillons représentatifs mais non assignés aléatoirement. Dans le cas où il est peu envisageable de constituer deux groupes parfaitement comparables, notamment du point de vue de la formation, on assigne non pas des individus mais des territoires. Des territoires aux caractéristiques semblables seront partagés en territoire test et territoire témoins selon que le dispositif nouveau y est mis en place ou non. Il est nécessaire que l'expérimentateur ait des compétences sur ces territoires : le périmètre de l'expérimentation en dépendra.

Il convient également de saisir l'appropriation, l'acceptation et les changements de représentations auprès des partenaires à des échelons différents, tout au long de l'expérimentation. Des données qualitatives sont alors recherchées à travers des entretiens de recherche auprès des acteurs de terrain partenaires et non partenaires, les bénéficiaires, les expérimentateurs. S'ajoutent les données de séances d'observation d'accueil et d'accompagnement, les participations aux comités de pilotage, aux réunions publiques locales organisées par les expérimentateurs pour porter à leur connaissance les conditions d'évaluations. L'idée générale est de proposer une mise en cohérence à partir des observations de l'organisation. Cette pluralité de données que certains appellent la triangulation des données permet non seulement d'étudier les parcours mais aussi les dispositifs expérimentaux dans leurs contextes. Provenant des sciences de la navigation, la triangulation concerne la combinaison de différents types de données ou de méthodes de collectes de données dans le cadre d'une même étude. Chaque méthode mettant à jour différents aspects de la réalité empirique, la triangulation tend à éviter des erreurs se rapportant à une méthode particulière en utilisant des méthodes ou des types de données multiples qui fournissent ainsi des contrôles de validité transversale.

Conclusion d'étape

Le cadre socio-historique analysé comme une fenêtre d'opportunité, voit s'aligner les trois courants. Le *problem stream* qui fait émerger la lutte contre le décrochage scolaire sur l'agenda politique combine le fait que le taux d'abandon précoce de scolarité ne diminue plus tandis que les conditions d'entrée sur le marché du travail des primo-arrivants se dégradent, eu égard la conjoncture économique. Par ailleurs, les rapports de missions s'accordent à dire que de multiples acteurs prennent effectivement en charge les difficultés sociales, scolaires, familiales et de santé des jeunes mais que les coordinations sont inéga-

lement denses et portées par les seuls acteurs. Le *policy stream*, soutenu et porté par Martin Hirsch et les membres scientifiques de la commission « Famille, vulnérabilité, pauvreté » consiste à chercher l'innovation politique dans les initiatives locales en faveur des jeunes, en subventionnant leur mise à l'épreuve et leur évaluation par un évaluateur externe tenu d'en analyser les validités internes et externes. Dès lors, la procédure de diffusion ou de généralisation peut être envisagée. Les expérimentations sociales ainsi enchâssées dans un processus d'innovation politique, prennent de la distance par rapport au projet expérimental de C. Bernard et opèrent une synthèse entre l'expérience-transfert dont la finalité est de faire de la politique publique, dans le sens de Muller, c'est-à-dire non pas seulement de « résoudre les problèmes » mais de construire des cadres d'interprétation du monde » (Muller, 2000, p. 189), et l'expérience-expérimentation, bâtie sur un mode scientifique de recherche de la causalité. Il s'agit donc d'envisager des transferts de savoirs et savoir-faire qui auront été évalués positivement et qui sont potentiellement généralisables. Enfin, le *political stream* qui légitime la rencontre des deux premiers courants est le discours politique pointant une partie des jeunes comme une classe dangereuse, et spécifiquement ceux qui ne sont pas dans l'école. Cette partie de la jeunesse est considérée non seulement comme une menace à l'ordre public dans un discours sécuritaire, et comme potentiellement en exclusion sociale si elle n'a pas acquis un niveau de diplôme minimal. Ces différentes dimensions, scolaire, sécuritaire et sociale amènent à penser une politique en direction des jeunes qui soit transversale. Par ailleurs, suivant la logique de la nouvelle gestion publique, l'attribution des moyens selon les résultats confèrent aux expérimentations sociales un avantage dans le sens où la poursuite des dépenses dépendra des résultats des évaluations.

La lutte contre le décrochage scolaire est comprise ici comme un dispositif au sens foucauldien du terme dans lequel le pilotage d'expérimentation sociale ouvre un espace intermédiaire d'apprentissage collectif, où les expérimentations sociales vont construire des cadres d'interprétation du monde. Nous considérons celles que nous avons évaluées comme des terrains privilégiés d'observation d'un mode de gouvernance multi-niveau et de création d'espaces intermédiaires où des intérêts divergents et des conceptions éclatées du public prioritaire, des objectifs des dispositifs locaux vont faire l'objet de négociation.

Partie 2. La mise à l'épreuve d'un modèle hybride d'évaluation contextualisée

Selon les porteurs de projets, l'expérimentation proposée a une envergure différente, que ce soit du point de vue de la temporalité, de la distance entre le pilotage du projet et les jeunes bénéficiaires, des contours du public cible ou du territoire couvert. Les expérimentations qui font office de terrain pour cette thèse ont comme point convergent de s'être emparé de l'axe 1 de l'appel à projet du HCJ intitulé « *Réduire les sorties prématurées du système de formation initiale* ». Comment des porteurs de projet œuvrant pour des institutions différentes s'emparent de la problématique du décrochage scolaire ? Les champs de compétences propres et les missions habituelles prédisposent les acteurs à s'engager de telle ou telle manière dans la lutte contre le décrochage scolaire selon qu'ils entendent une partie de leur public habituel potentiellement exposé à cette question.

La nature d'un projet prend en compte le type de porteur, le fonctionnement-organisation de l'expérimentation, le périmètre du public visé. Le choix s'est porté sur quatre expérimentations contrastées en ces points. Deux projets ont été déposés par des rectorats, représentants de l'État en région, un projet a été déposé par un conseil régional, instance de pouvoir déconcentré, un dernier par un secteur de psychiatrie infanto-juvénile, dispositif de service public organisant la politique nationale de santé mentale, chargé d'organiser la prévention et les soins, à destination des enfants et des adolescents dans une aire géographique donnée.

Ces expérimentateurs ont élaboré leur projet selon des logiques différentes. La première est plutôt vertical et hiérarchique, orientée vers la mise en place d'un instrument de politique publique pour ce qui est des rectorats ; elle est pour la deuxième, plutôt élaborée comme un schéma d'organisation dont l'animation est déléguée à d'autres instances locales pour ce qui concerne le projet du conseil régional ; enfin, une troisième logique à destination directe des adolescents avec une organisation localisée multi-professionnelle et horizontale.

Par voie de conséquence les périmètres d'action et le ciblage des publics n'ont pas la même envergure selon que la feuille de route est rédigée par une instance régionale, académique ou locale. Possiblement organisé en zones tests comparables à des zones témoins sur un périmètre régional ou académique, les objectifs chiffrés initiaux permettent

d'envisager des évaluations statistiques pour les trois projets des rectorats et du conseil régional, il n'en est pas question pour le projet rattaché à l'accès aux soins psychiques.

En d'autres termes, les choix de ces quatre expérimentations sociales vont permettre d'illustrer ce qu'Éric Verdier nomme « *les trois mutations de l'action publique* » : « *le développement d'espaces d'action originaux, l'apparition d'ensembles fonctionnels d'action publique, la mise en débats avec de nouveaux acteurs* » (Verdier, 2011). Les cadres expérimentaux d'interprétation du monde font émerger des initiatives locales en relation avec une reconnaissance de leur légitimité. Par l'appel à la transversalité des coopérations entre les différents acteurs responsable de l'emploi, de l'insertion sociale, des politiques éducatives et de la jeunesse, les ensembles fonctionnels d'action publique sont appelés à réfléchir et mettre en place des dispositifs transversaux capables de répondre au phénomène multifactoriel du décrochage scolaire. En outre, l'appel à expérimentation faisant appel à toutes les volontés, des acteurs moins attendus sont présents dans les débats et proposent également des actions vues comme innovantes car regardant les voies possibles sous un autre angle. Cela enrichit la réflexion globale et peut insuffler de nouvelles solutions ou de nouveaux partenariats.

La présentation des expérimentations (Chapitre 5 à Chapitre 8) précisera les caractéristiques de chacune d'entre elles à la fois en tant que projet et en tant que cheminement : celui de l'expérimentation, celui de l'évaluation⁴² et celui du binôme expérimentateur-évaluateur. Dans la mesure où il s'agit de projets émanant de différentes institutions, nous avons affaire à des problématiques et des publics différents dans chaque cas.

Les expérimentations étant très visibles, et les acteurs travaillant en partenariat, un principe d'anonymat a été respecté en masculinisant toutes les professions des adultes interviewés et en altérant les prénoms des adolescents rencontrés.

⁴² Les annexes (p. 263) proposent une synthèse des données recueillies pour chaque évaluation, les questionnaires et les guides d'entretiens utilisés.

Chapitre 5. Expérimentation 1 : Les Ateliers thérapeutiques de Nanterre

Le dispositif se caractérise par la mise en place d'activités pédagogiques à temps partiel destinées à des adolescents. Il vise particulièrement des jeunes qui s'absentent très souvent des cours et pour qui aller au collège ou au lycée devient de plus en plus difficile ; des jeunes qui sont menacés d'exclusion suite à un conseil de discipline ou dont le comportement n'est pas adapté à ce qu'attendent les enseignants mais aussi des jeunes qui ne vont plus du tout au collège, parfois depuis plusieurs semaines ou plusieurs mois. Il a pour but de remobiliser les jeunes à la vie scolaire par une resocialisation, un enseignement sur les savoirs de base et un accompagnement vers les soins. Son originalité tient au fait qu'il est une modalité de scolarité en groupe réduit, à temps partiel, dans un local, loué par une association partenaire, au rez-de-chaussée d'un immeuble d'habitation dans un quartier populaire d'une grande ville en banlieue parisienne, Nanterre. Il se déroule hors établissement scolaire, associant des enseignants, des éducateurs et un service de psychiatrie infanto-juvénile.

Les ateliers thérapeutiques ont été mis en place quelques mois avant la participation à l'appel à expérimentations, sur le territoire d'action (Nanterre, Neuilly sur Seine, Puteaux, Suresnes) du service hospitalier de rattachement.

Le déroulement des « cours » est sous la responsabilité de deux enseignants et d'un éducateur. Les enseignants assurent des cours collectifs, des bilans individuels, et les liens avec l'Éducation nationale (établissements scolaires, CIO, classes relais, mission de santé et d'action sociale). L'éducateur assure une fonction de régulation du groupe et un accompagnement des jeunes (trajets, démarches, liens avec les familles).

Cette intégration du dispositif dans un partenariat serré avec l'Éducation nationale permet des passerelles avec ses dispositifs internes et des parcours individualisés.

Des rencontres fréquentes et des réunions régulières de concertation ont lieu avec l'équipe de pédopsychiatrie en vue de prendre connaissance des difficultés rencontrées dans les temps pédagogiques et d'organiser les liens avec les autres partenaires concernés, pour chaque situation individuelle. Les adolescents suivis bénéficient d'un entretien avec un éducateur ou d'une consultation avec un pédopsychiatre pour estimer les troubles psychiques éventuels et proposer des soins adaptés. Les modalités du premier entretien et des soins proposés prennent en compte les réticences classiques du jeune face aux soins psychiatriques. Des consultations sont également organisées avec les parents.

5.1 Le portage de projet

Le service de psychiatrie infanto juvénile d'un Centre Hospitalier Spécialisé en Psychiatrie (CHSP) est porteur du projet. Le centre médico-psychologique (CMP) dépendant de ce secteur, met en œuvre pour les jeunes bénéficiaires de l'expérimentation une offre de soin adaptée par des professionnels du champ de la santé, de la pédiatrie et de la pédopsychiatrie. Les réseaux partenariaux dans lesquels les acteurs du dispositif sont impliqués sont considérés comme une assise bénéficiant au déroulement de l'expérimentation, qu'elle soit financière, ou qu'elle participe à la prise en charge globale de l'individu et aux propositions de parcours individualisé. L'Éducation nationale est un partenaire financier en s'engageant dans la mise à disposition un demi-poste d'enseignant pour le groupe pédago-thérapeutique. L'association partenaire recevant des subventions provenant des municipalités locales et d'autres fonds publics (Groupement Régional de Santé Publique, Politique de la Ville) soutient le projet par le financement de matériel pédagogique. Les usagers et leurs familles peuvent adhérer à l'association. Enfin, le réseau de la Maison des Adolescents départementale est également un relai d'informations du dispositif auprès de ses membres susceptibles d'adresser des jeunes.

5.2 Les objectifs du projet

L'expérimentation proposée par le CHSP entend poursuivre et développer cette expérience originale du groupe pédago-thérapeutique. Dans le cadre de l'appel à expérimentations pour inspirer de nouvelles politiques pour la jeunesse, l'objectif général est de remobiliser les adolescents en rupture scolaire, de les socialiser et de leur faciliter l'accès aux soins psychiques grâce à une équipe pluridisciplinaire (psychiatres, enseignants, éducateurs) afin d'améliorer les passerelles entre l'Éducation nationale et l'éducation spécialisée. Il est réalisé au moyen d'une pédagogie relevant de ces deux champs : un bilan de compétence, une reprise des apprentissages, une socialisation dans le groupe de pairs de l'atelier et l'élaboration d'un projet personnel.

Le second objectif insiste sur le contexte relationnel et psychologique dans lequel survient le décrochage scolaire : il s'agit d'évaluer ces données, de proposer un accompagnement éducatif et de favoriser le traitement de troubles psychiques de l'adolescent (dépression, troubles de la personnalité, troubles anxieux...), tout en associant la famille qui peut également bénéficier d'une aide.

L'articulation entre lutte contre le décrochage scolaire et l'accès aux soins se réalise dans l'accueil de l'adolescent par une équipe unique, qui l'accompagnera dans ses projets de formation et dans un projet de soin. Ce projet met l'accent sur les temporalités différentes de la réalisation de ces deux objectifs : la rescolarisation peut intervenir après quelques semaines et avoir lieu dans le cours de l'année scolaire, tandis que les soins requièrent souvent une durée plus longue de plusieurs années. Les jeunes peuvent entrer

dans le dispositif adressés par des partenaires (les enseignants de leur établissement scolaire, les CIO, les agents de l'Aide Sociale à L'Enfance (ASE)) ou par les équipes de soin. L'expérimentation se déroule sur 28 mois.

5.3 Le public visé

Le public ciblé par l'expérimentation est l'ensemble des individus de 12 à 18 ans pris en charge par le CMP, déscolarisés ou en voie de l'être. Un total de 60 adolescents suivis (20 nouveaux chaque année) sur la durée du projet est attendu. Si des jeunes sont déscolarisés, les raisons peuvent être liées à une décision ou à une menace d'exclusion de l'établissement scolaire suite à des problèmes de comportement, à un manque de place en Institut médico-éducatif (IME) ou en Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP). Il s'agit d'un public présentant des difficultés d'acquisition des savoirs couplés à des troubles psychiques ou comportementaux nécessitant un suivi médico-éducatif. Ils sont de ce fait, relégués aux marges de l'école, celle-ci se trouvant en difficultés devant ces situations. Des adolescents suivis sont totalement déscolarisés alors qu'ils sont encore sous obligation scolaire, certains n'ayant pas terminé leur cycle élémentaire.

5.4 Le protocole d'évaluation

L'évaluation de ce dispositif doit mettre en exergue sa pertinence au regard de son utilisation par les partenaires du réseau et de son bénéfice pour les jeunes. En premier lieu, il s'agit d'apprécier, voire de mesurer, les effets de ce dispositif sur les jeunes : qu'apportent les ateliers thérapeutiques aux bénéficiaires ? En second lieu, il s'agit d'identifier avec précision le rôle des différents intervenants (enseignants, éducateurs, médecins, psychologues) et les liens avec les partenaires (notamment les équipes pédagogiques des établissements scolaires du secteur) afin de faire émerger les bonnes pratiques de collaboration interprofessionnelle.

Le protocole d'évaluation impose une démarche ethnographique relevant de l'observation non participante, du recueil d'entretiens de recherche et de la monographie au plus près des acteurs. Cette méthode de recueil de données paraît la plus adaptée compte tenu du faible effectif attendu et la plus riche : une approche centrée sur la personne du jeune et sur les interactions avec les adultes, professionnels et parents, qui s'impliquent eux aussi en tant que personne. Cette méthode d'investigation a été construite avec les acteurs du CMP et des ateliers thérapeutiques reconsidérant ce qui était initialement prévu et ce qui est concrètement envisageable, et ce qui émerge comme étant souhaitable.

Une spécificité de l'expérimentation tient à l'implication et à l'engagement des professionnels présents : comment faire ressortir ce qui est reproductible, « généralisable » dans cette dynamique ? Une seconde spécificité tient à la part structurante des besoins

perçus du jeune dans l'organisation du travail, ses ajustements, ses remises en cause. Le dispositif et ses acteurs semblent se déployer et, si nécessaire, se redéployer autour de cette priorité. Pour combien de jeunes, sur quelle couverture géographique, ce type de dispositif est-il envisageable ? Troisièmement, les objectifs du projet attestent d'une coopération très avancée entre des personnels de cultures professionnelles d'origine réputées différentes. En général, ces confrontations sont le lieu de rapports de négociation, de tensions, de pouvoir, parfois de conflits, qui portent sur les bonnes manières de faire, sur les normes professionnelles mais aussi sur les valeurs qui soudent une profession. La pérennisation de ce type de dispositif ou son extension passe par la mise en évidence des conditions de faisabilité pour d'autres équipes qui voudraient tenter l'aventure : tracer les contours des différentes cultures à l'œuvre dans le cas présent, de ce à quoi chacun accepte de renoncer, de transiger, et ce à quoi il tient particulièrement. Quelles normes professionnelles et quelles valeurs finissent par faire consensus ?

Quatrièmement, chacun des professionnels présents représente aussi une institution, détenant une puissance et une légitimité variables dans la société. Le dispositif met en mouvement deux institutions particulièrement « lourdes » : l'Hôpital et l'École. Les travailleurs sociaux, les psychologues et les formateurs non scolaires représentant eux aussi des institutions propres mais réputées généralement de moindre puissance, ce qui ne veut pas dire qu'ils n'ont pas un rôle essentiel. Comment faire travailler ensemble des institutions aux identités propres et affirmées ? C'est ce que semble avoir réussi le dispositif. Comment pérenniser ce mouvement qui dégage et nécessite aussi des financements et des moyens humains ? Comment fixer par écrit des échanges inégalement formalisés, lors de la prise en charge d'un jeune, de la mise à disposition d'un enseignant, d'une infirmière ?

Si l'on reprend les quatre spécificités précédentes en vue de rendre évaluable une expérimentation pas si neuve, quatre phases sont à mener :

La première consiste à co-construire un tableau de suivi des jeunes, en s'accordant sur les indicateurs à choisir. Ce document matérialise notre communauté de vue ou le cas échéant nos divergences de vue sur les critères évaluables du dispositif. Il contribue à objectiver les engagements au quotidien.

Les professionnels du dispositif ont un accès privilégié au jeune, du fait de l'approche thérapeutique en même temps que pédagogique. Nous avons interrogé 18 jeunes, certains à deux reprises, soient 21 entretiens, en vue de cerner comment chaque jeune interrogé perçoit la spécificité de l'apport de chacun des professionnels qu'il a rencontrés.. Les difficultés de langage et le fait que nous étions extérieurs à l'équipe, nous ont conduits à élaborer une mise en confiance préalable par des venues régulières durant les ateliers thérapeutiques qui nous ont permis de recueillir des notes d'observations régulières.

La mixité des cultures professionnelles a déjà fait l'objet de nombreuses études. Les huit entretiens menés avec les intervenants étaient approfondis au regard de la culture

d'origine, de celle(s) qui est (sont) véhiculée(s) au fil du parcours professionnel, et de ce qui fait consensus dans le dispositif.

Des membres actifs d'institutions en relation avec le dispositif ont aussi été interrogés afin de cerner les mobiles de leurs décisions, les stratégies mises en œuvre, et le degré de formalisation des échanges. Cinq entretiens ont été ainsi menés.

5.5 Le dispositif au quotidien

Le dispositif s'inscrivant dans une « *double interface* »⁴³ entre l'Éducation nationale et un service de psychiatrie infanto-juvénile, la mise en contact avec des jeunes en besoin peut emprunter ces deux voies. Des adultes (assistant social ou enseignant) de l'établissement scolaire donnent les coordonnées du CMP aux parents en les invitant à s'adresser à lui. Le fonctionnement du CMP implique que ce soit la famille qui prenne expressément contact pour inscrire la demande dans une démarche de soin. Toutefois, certains jeunes arrivent de par leur propre initiative tandis que pour d'autres, en fonction de leur situation, l'interface se fait par le biais de leur éducateur de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ).

La phase de contact aboutit à la prise d'un premier entretien, avec un médecin psychologue du CMP ou un éducateur, le principe étant de rester dans des délais d'attente les plus courts possibles. Les objectifs du premier entretien, outre le fait que nous sommes bien dans un cadre médical avec un diagnostic à établir, sont centrés sur l'individu et sur le lien à construire avec lui.

Il y a donc un objectif visible : étant donné que la famille est dans une demande d'accompagnement scolaire, il s'agit d'essayer de répondre à cette demande en proposant une place dans un groupe pédago-thérapeutique. Mais derrière cet objectif visible, il reste un objectif thérapeutique : celui de faire entendre que ce n'est pas la solution suffisante et que cela doit s'inscrire dans un parcours de soins dans lequel un premier entretien avec un psychologue ou un éducateur du CMP est l'autre partie de la prescription. Par ailleurs, il est également proposé des ateliers thérapeutiques à temps partiel qui sont d'autres espaces de soins adaptés : « *C'est vrai qu'[avec] les ados, très rapidement, on pense groupe, on pense pas thérapie parce qu'ils ont déjà beaucoup accumulé, qu'ils ont été souvent suivis dans le passé, et les psy « ras la casquette » [...] Ils ont du mal à parler. [...] Donc il vaut mieux un groupe et c'est des adultes finalement qui mettent des mots sur ce qui se passe* » (entretien avec un éducateur).

La proposition d'atelier thérapeutique est donc à comprendre entre une stratégie du médecin, psychologue en vue d'amener à une thérapie, et un évitement de cet univers par

43 http://www.experimentationsociale.fr/spip.php?page=jg_article&id_article=437

les familles et les adolescents qui sont pour le moment dans le refus de ce diagnostic. L'idée sous-jacente est, selon un médecin psychiatre :

« d'essayer de créer un espace intermédiaire qui ne soit ni clairement un espace de soin, ni un espace clairement d'apprentissage, mais un espace transitionnel entre les deux ».

Ces familles ne sont pas que dans le refus, elles sont également sous l'injonction de l'établissement scolaire de trouver une solution aux problèmes que l'adolescent pose au cadre scolaire. Le même médecin psychiatre l'explique en ces termes :

« [Le dispositif a d'abord accueilli] des jeunes qui étaient en difficulté sur le plan scolaire. Échouer sur le plan scolaire, [cela] génère toujours des troubles du comportement parce que quand on n'arrive pas à exister, au fond on peut résumer deux attitudes par rapport à l'école. Ou bien, on est confronté à un obstacle qu'on ne peut pas dépasser, ou [que l']on se sent incapable de le dépasser et à ce moment là [il] y a un refus de l'obstacle et on a ces jeunes qui sont des pseudo-débiles qui n'apprennent rien, qui ne retiennent rien qui sont dans une espèce d'inertie quant aux apprentissages et qui apparaissent comme des élèves qui n'arrivent pas à faire des acquisitions. Ou bien si on ne peut pas se faire exploser la tête, on fait exploser la classe. On existe (ce qui pour nous est plus positif du point de vue du symptôme : on existe dans la classe) en devenant celui qui fait rire tout le monde, celui qui met le souk, celui qui affronte le prof. Bon le résultat sur le plan de l'insertion scolaire est à peu près le même : c'est-à-dire que ce sont des élèves qui se font marginaliser, et éventuellement exclure, mais au départ il y a une souffrance qui est liée à un blocage des apprentissages ».

Le CMP ambitionne avec les ateliers thérapeutiques de créer et surtout de maintenir des liens avec les adolescents en vue de les orienter ensuite vers des soins appropriés en fonction des besoins. Les difficultés scolaires et les risques de déscolarisation sont donc « travaillés » à la fois comme objet dans un objectif de socialisation en vue de reprendre le chemin de l'école et comme symptôme de troubles du comportement. Sous ce second angle, la première étape doit aboutir à ce que la famille et l'adolescent « entament » le parcours vers le soin thérapeutique et acceptent le diagnostic. Le premier pas est l'acceptation pour la famille de l'atelier thérapeutique et des entretiens individuels avec l'éducateur ou le médecin psychiatre.

Les enseignants du atelier thérapeutique prennent le relais et contactent les responsables de l'adolescent pour organiser là aussi, une première rencontre en vue d'évaluer son niveau scolaire, ses difficultés et de programmer quel groupe serait approprié en fonction de son emploi du temps et du diagnostic. À la suite de ce premier entretien, si l'adolescent est scolarisé, il s'agit là également d'engager la famille à demander un projet de prise en charge multipartenariale de l'adolescent. Cette prise en charge associe les enseignants et l'équipe du CMP, d'une part, la famille, d'autre part et l'équipe éducative de l'établissement scolaire dans la co-signature d'une convention appelée « Projet d'Accueil

Individualisé » (PAI⁴⁴) afin que chacun organise un aménagement scolaire dans un emploi du temps global pour répondre à la situation scolaire de l'élève. Ces PAI sont principalement utilisés dans le cadre de pathologie chronique, de handicap ou de prescription alimentaire. Dans les situations qui nous intéressent, l'enjeu de ce PAI est de diminuer le temps scolaire dans le collège en vue de l'accueil de l'adolescent dans les ateliers thérapeutiques et si besoin, vers les ateliers thérapeutiques complémentaires.

Cette première expérimentation s'inscrit dans une démarche d'institutionnalisation d'un dispositif déjà existant. L'évaluation du projet doit, selon le porteur du projet, apporter non seulement un regard sur l'efficacité du dispositif et les conditions de sa généralisation mais également être un soutien à l'évaluation en interne des actions collectives entreprises en vue de légitimer le dispositif et de pérenniser l'implication du rectorat dans la mise à disposition des deux enseignants des ateliers thérapeutiques.

44 <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/34/MENE0300417C.htm#1>

Chapitre 6. Expérimentation 2 : « Assure ton année ! »

Le dispositif expérimenté « Assure ton année ! » a pour ambition de prolonger un dispositif existant, mis en place en région Centre depuis 2006 à chaque rentrée scolaire, afin d'accompagner tout au long de l'année scolaire les jeunes sans solution de formation et leur permettre d'intégrer une formation qualifiante, l'année suivante. La Région dans son plan régional de développement des formations (PRDF), depuis 2003, a défini comme action prioritaire n°3, la mise en place d'un dispositif régional d'accompagnement des jeunes en difficultés. Cette volonté est réitérée dans le PRDFP 2008-2011 sous la forme du Chantier 2 « Réussite pour tous : information, insertion et accompagnement des jeunes, prévention des décrochages ». Les travaux conduits en partenariat entre services déconcentrés de l'État, opérateurs de l'accueil information orientation, établissements de formation, partenaires sociaux, branches professionnelles et conseils généraux ont abouti à l'élaboration d'un Plan régional de professionnalisation des jeunes (PRPJ) : « *Ce plan a fixé comme objectif régional de réduire de moitié (de 3 000 à 1 500) le nombre de jeunes qui quittent le système scolaire chaque année sans qualification reconnue. Il consiste, d'une part à conforter les mesures de prévention qui limitent le nombre de décrochages de formation d'une part (mesures préventives) et d'autre part à garantir une qualification reconnue aux jeunes ayant déjà décroché (mesures curatives).*⁴⁵ »

6.1 De la gestion des flux à la gestion des parcours

Depuis 2006, ce plan régional a été décliné localement au moment de chaque rentrée des classes, avec la mise en œuvre d'une action spécifique intitulée « Assure ta rentrée ! ». L'action se déroule sur deux mois et implique la concertation et la coordination de l'ensemble des partenaires de l'information et de l'orientation acteurs régionaux et locaux. Des propositions sont alors formulées aux jeunes âgés de 16 à 18 ans sans solution de formation sur la période de la rentrée scolaire. Des sessions d'accueil collectif et individuel sont organisées en vue de « *proposer un accompagnement :*

Pour trouver une réponse à un objectif d'insertion ou ;

Pour organiser un retour en formation initiale, sur place restées vacantes ou ;

Pour envisager un accès vers la formation continue dans le cadre du plan régional de formations professionnelles ou ;

⁴⁵ http://www.alfacentre.org/lr_gestion_qualite/prdfp/documents/gpe_3_note_synthese_mars_2007.pdf

Pour signer un contrat de professionnalisation ou d'apprentissage »⁴⁶.

Ainsi, dès la première année, il a été possible de repérer et de suivre 1885 jeunes jusqu'à atteindre en 2010, 3482 jeunes. Ces derniers proviennent du secondaire (premier cycle et second cycle) et étaient sans solution de formation à la rentrée. En 2010, au 1^{er} décembre une solution a été trouvée pour 73 % d'entre eux (39 % de retour en formation sous contrat scolaire, 15 % en apprentissage, 14 % en dispositif relevant de la MGI). Il reste ainsi, à l'issue d'« Assure ta rentrée ! », 27 % de jeunes toujours sans solution (soit 19 % à la recherche d'une solution et 8 % dont la situation reste inconnue). Par ailleurs, peu d'informations sont recueillies pour évaluer la durabilité de la solution trouvée, ce qui pose un problème de fond sur ce qu'on entend par décrochage : on peut redevenir décrocheur « invisible » si la solution en question est abandonnée à court ou moyen terme. L'objectif du projet d'expérimentation déposé par la Région est de prolonger le dispositif « Assure ta rentrée ! » en se basant sur 3 idées : le prolongement « naturel » par un accueil sur toute l'année scolaire ; un élargissement du ciblage du public et une innovation pédagogique basée sur la formation continue pour adulte.

L'intérêt de positionner « Assure ta rentrée ! » à la suite d'« Assure ta rentrée ! » est de continuer à impulser la coordination et la concertation des acteurs de l'accueil, de l'information et de l'orientation entreprise pour l'action de repérage de la rentrée scolaire en poursuivant la transmission d'informations concernant les jeunes ciblés afin de leur proposer une place dans un dispositif d'aide individualisé.

6.2 Le portage de projet

Ainsi, la Région est porteur/moteur du projet avec le partenariat institutionnel du Rectorat, du réseau de l'AIO incluant les missions locales et le GIP FTLV-IP⁴⁷ régional. La coopération directe s'effectue avec la MGI, le Service Académique d'Information et d'Orientation (SAIO), les missions locales et les établissements de l'Éducation nationale, de la DRAAF⁴⁸, des chambres consulaires et du privé conventionné, c'est-à-dire les partenaires impliqués dans « Assure ta rentrée ! ». L'expérimentation est déclinée sur deux plates-formes GRETA : le lycée Albert Blayet de la ville de Tours et le lycée Pierre-Émile Martin de la ville de Bourges⁴⁹. Le repérage des jeunes étant assuré par les coordinateurs départementaux de la MGI, les bénéficiaires du dispositif expérimenté sont originaires de

⁴⁶ Conseil régional, fiche n°24 Information, orientation et insertion. « Assure ton année » Dispositif de lutte contre le décrochage scolaire, http://www.etoile.centre.fr/webdav/site/etoilepro/shared/Upload/fichiers/PRDF/boite_outils/boite%20%C3%A0%20outils%20PRDF2.pdf

⁴⁷ Groupement d'intérêt public pour la Formation Tout au Long de la Vie – Insertion Professionnelle.

⁴⁸ Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt.

⁴⁹ Le choix de deux lieux est lié au protocole d'évaluation, cf. Partie 2.6.5.a, p.134.

l'ensemble des départements concernés. Ce partenariat se traduit selon trois échelons d'actions : décisionnel, exécutif, opérationnel, décliné dans le Tableau 2.

Tableau 2 Les trois niveaux de partenariat

| Périmètres | Pilotage | Coordination des actions | Accompagnement individuel |
|-------------------|--|--------------------------|--|
| Région, académie | Conseil Régional, rectorat PIC ⁵⁰ ; SAIO) | | |
| Territoires tests | | GRETA, MGI | Coordinateurs MGI |
| Lycées supports | | | Conseillers en formation continue (CFC), Référents du dispositif |

Ce tableau combine les niveaux et les périmètres d'actions. Le Conseil régional est le signataire de la convention d'expérimentation mais les décisions concernant la mise en place du dispositif, durant la période d'expérimentation sont prises en partenariat avec le Rectorat, par l'entremise du SAIO et du GIP FTLV-IP. Du point de vue organisationnel, un « trio » de personnes fait le lien entre les niveaux d'action et les territoires : le chargé du projet relevant du département Éducation Formation de la Région, le délégué académique de la Mission Générale d'Information et le conseiller formation continue chargé de la coordination des GRETA pour le dispositif « Assure ton année ! ». Ce sont les pilotes animateurs de l'expérimentation, chargés de la mise en place de l'expérimentation, de la coordination des partenariats et de la communication.

À l'échelle des territoires tests, l'expérimentation nécessite une division des tâches entre les acteurs locaux : la MGI et le GRETA. La MGI se charge de la prescription d'« Assure ton année ! » à des jeunes tandis que le GRETA prend en charge l'accompagnement dès l'inscription dans le dispositif.

Les acteurs quotidiens de l'accompagnement sont les « référents du dispositif » appelés également « *référents MGI* » qui accueillent, forment, soutiennent et suivent les jeunes bénéficiaires. Ils sont les « *filles rouges du parcours du jeune* » selon les animateurs du projet. Des référents MGI ont été recrutés : un dans chacun des lycées-supports. Ces référents ont une expérience du suivi individualisé et de la formation pour publics spécifiques, sont « encadrés » ou « soutenus » par un Conseiller en Formation Continue du GRETA dans l'établissement, qui n'intervient pas sur l'accompagnement. Les coordinateurs départementaux MGI contactent les référents dès qu'une nouvelle prescription « Assure ton année ! » est faite à un jeune mais n'interviennent pas non plus sur le suivi des jeunes.

50 Délégation académique à la formation professionnelle initiale et continue.

6.3 Les objectifs du projet

Les acteurs locaux mettent en évidence une problématique d'orientation subie ou de « mauvaise orientation » : refus de vœu, défaut de place dans la filière souhaitée, orientation non choisie sont autant de paramètres pouvant entraîner un abandon des études. L'objectif affiché de l'expérimentation est de réduire le nombre de jeunes « sans solution » de formation ou d'emploi, de replacer les jeunes en formation qualifiante (formation initiale, continue, par alternance, ou contrat de professionnalisation) ou bien, en l'absence de projet de formation, de l'aider à trouver un emploi durable (un CDI ou un CDD d'un an). Le dispositif vise alors à travailler sur le projet scolaire et professionnel de l'individu afin que ce dernier reprenne à la rentrée suivante une formation qualifiante adaptée à la fois à ses aspirations et à ses capacités.

Le prolongement temporel du repérage et de l'accueil est important du fait du taux de décrochage en cours d'année et a le mérite de réduire le temps de latence entre la sortie du système éducatif et l'accueil dans un dispositif permettant de se reprendre en main. Il s'avère également que les dispositifs MGI étant limités en nombre de places, ils sont quasiment complets avant la fin de l'année civile. Les jeunes venant alors en cours d'année se retrouvent en quelques sortes sur une liste d'attente. Plus cette attente est longue et plus les risques de perte de contact avec l'institution augmentent. Il est donc important qu'un dispositif à entrée permanente puisse être ajouté aux autres dispositifs.

6.4 Le public visé

Le projet expérimental élargit le public visé par « Assure ta rentrée ! » qui comprend :

- les 16-20 ans et non plus seulement les 16-18 ans, sans solution à la rentrée et demeurés ainsi en cours d'année, quelle que soit leur qualification ;
- les jeunes décrocheurs en cours d'année N ;
- les jeunes décrocheurs en cours d'année N-1 ;
- les jeunes sans formation et repérés en recherche de qualification, même s'ils ont une solution transitoire, y compris d'emploi.

Une estimation de 5 000 jeunes potentiellement concernés a été faite sur la région⁵¹. Bien que s'inscrivant dans la continuité temporelle d'un autre dispositif consistant à positionner les jeunes sans solution de formation à la rentrée sur des places vacantes en formation initiale, continue ou en apprentissage, la problématique n'est plus la même : il ne s'agit plus de gérer des flux mais de prendre davantage en considération le parcours et les caractéristiques de chaque individu suivi.

⁵¹ Convention pluriannuelle d'expérimentation HCJ/ Région Centre / Céreq AP1-452, p.11.

6.5 Le protocole d'évaluation

La mise en place du protocole d'évaluation de l'expérimentation a nécessité une coopération au long cours avec les porteurs de projets et les opérateurs afin de délimiter précisément les contours des territoires d'expérimentations et les publics ciblés. Le protocole initial suivait au plus près les attentes du comité scientifique du Haut Commissariat à la Jeunesse tout en se basant sur les objectifs initiaux de l'expérimentateur. Le long de l'expérimentation des difficultés liées à la captation du public et à la capacité réelle d'accueil se sont répercutées *in fine* sur les données recueillies qui ont conduit à amender le protocole d'évaluation. Les différentes étapes de délimitation des publics, de recueil des données, d'appariement des bases statistiques illustrent cet infléchissement. Elles sont ici retracées.

Les trois objectifs initiaux de l'évaluation sont d'estimer l'effet propre du dispositif sur le territoire et sur le devenir des jeunes sans solution ou sans formation en calculant, à des échéances définies, les taux de réorientation vers la voie scolaire, l'apprentissage, un contrat de professionnalisation ou une formation qualifiante ; ensuite de mesurer l'effet propre du dispositif sur le public visé en comparant le groupe des bénéficiaires à un groupe témoin ; enfin d'évaluer un dispositif organisationnel original de coordination.

6.5.a Une évaluation basée sur la comparaison test-témoin

L'évaluation est basée sur une comparaison entre le groupe « test » des jeunes bénéficiaires du dispositif « Assure ton année ! » et un groupe « témoin » de jeunes ayant les mêmes caractéristiques et qui auraient pu être éligibles à ce dispositif s'il avait été mis en place sur le territoire auquel ils sont rattachés. La population éligible au dispositif regroupe l'ensemble des jeunes de l'Indre-et-Loire et du Cher passés par le dispositif « Assure ta rentrée ! » et se trouvant, à la fin de ce dispositif « sans solution » et/ou accompagnés par les CIO, les missions locales et PAIO⁵² et les Centres d'Aide à la Décision (CAD) des Chambres des Métiers ainsi que l'ensemble des jeunes décrocheurs signalés par les établissements scolaires ou repérés par les CIO, les missions locales, les PAIO et les CAD sur ces territoires.

Le groupe témoin est un échantillon de l'ensemble des jeunes de la région Centre (hors départements de l'expérimentation) qui auraient pu bénéficier du dispositif « Assure ton année ! ». Il regroupe l'ensemble des jeunes passés par « Assure ta rentrée ! » et se trouvant, à la fin de ce dispositif « sans solution » et/ou accompagnés par les mêmes institutions précédemment citées, sur l'ensemble de l'académie (hors Indre-et-Loire et Cher). La construction du groupe témoin s'est faite en deux temps. Par le recours aux bases de gestion des missions locales et des CAD, nous prenons en compte les caractéristiques des

52 Permanence d'accueil, d'information et d'orientation.

groupes détaillés ci-dessus afin de constituer une base de données individuelles. Dans cette population mère, nous déterminons en second lieu, les « individus jumeaux » correspondant aux bénéficiaires du dispositif selon des éléments de comparaison : sexe, âge, origine sociale (PCS des parents), filière d'enseignement suivie, classe de sortie. Le territoire est pris en compte comme contexte du parcours individuel et de mise en place du dispositif.

6.5.b Le recueil de données

Une enquête *ad hoc* par questionnaires a été menée auprès des jeunes du groupe test et du groupe témoin pour reconstruire leur parcours scolaire et professionnel, pour identifier leurs choix d'orientation et les aides reçues et pour appréhender leur situation au cours des mois suivant l'arrêt des études.

Le questionnaire comporte 45 questions portant sur :

- le parcours scolaire année par année depuis la fin du cycle primaire ;
- le processus de décrochage (les raisons d'arrêt, le contexte, la fréquence des possibles exclusions et absences) ;
- les pratiques de socialisation extrascolaires (loisirs, sorties, pratiques associatives, pratiques additives, les personnes ressources) ;
- le suivi (perception, personnes rencontrées, démarches, relations avec les parents ou tuteurs légaux) et la situation actuelle ;
- un calendrier mensuel retraçant les deux dernières années afin d'avoir des éléments de contexte de ce morceau de parcours de vie (parcours résidentiel, type de logement, événements familiaux, expérience professionnelle, retour en formation).

Les données appuyant l'évaluation de la coordination d'acteurs sont de nature qualitative à partir de l'observation des réunions de travail et des comités de pilotage, et des huit entretiens semi-directifs menés avec les acteurs de terrain sur les deux territoires tests.

Le guide d'entretien comportait plusieurs dimensions :

- individuelle : formation, expérience professionnelle, fonctions actuelles ;
- historique : de la participation à l'expérimentation ;
- institutionnelle : les rapports avec les autres acteurs de l'AIO, les relations avec les référentes, implication dans « Assure ta rentrée ! » ;
- réflexive : difficultés éventuelles, appréciations, quel écart par rapport aux fonctions habituelles ?

6.5.c Le déroulement de l'évaluation

Plusieurs événements ont eu comme conséquence de modifier à des degrés divers le protocole d'évaluation, à commencer par le retard dans le départ de l'expérimentation

(avril 2010) qui a resserré le *timing* entre le début de l'expérimentation et la fin de sa première phase qui correspond à la fin de l'année scolaire (cf. Figure 1.). Par la suite, l'arrêt prématuré au 2 octobre 2011 de la convention tripartite a privé le calendrier de l'évaluation d'un trimestre, raccourcissant d'autant le temps du recueil de données.

Figure 1 Déroulement de l'expérimentation et de l'évaluation

| 2009 | | 2010 | | | | | | | | | | | | 2011 | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|---------|------|-------|---|------|---------|------|--------------------------|----------------------------|----------|----------|--|---------|------------------------|-------------------------------|---|------|---------|------|-----------------------------|---------|----------|----------|
| sept – dec. | | janvier | février | mars | avril | mai | juin | juillet | août | septembre | octobre | novembre | décembre | janvier | février | mars | avril | mai | juin | juillet | août | septembre | octobre | novembre | décembre |
| | | 1 ^e session ATA | | | | | | ATR | | | 2 ^e session ATA | | | | | | 02/10 Fin de la convention | | | | | | | | |
| Recueil des données quantitatives : | | Demandes, négociations et obtention de l'extraction de toutes les bases de données demandées pour l'enquête ad hoc ATA1 | | | | | | | | | | | | Constitution du groupe témoin | | Passation enquête ATA1 | | Réception des données ATA2 | | | | | | | |
| 5 oct : comité de pilotage | | 20 janvier : réunion de travail | | | | 27-28 avril : réunion publiques Entretiens avec les référentes | | | | 21 oct : visioconférence | | | | 13 avril : comité de pilotage Entretiens avec les acteurs | | | | 2 ^e entretiens avec les référentes | | | | Entretiens avec les acteurs | | | |

6.6 Des effectifs en deçà des objectifs

Le projet d'expérimentation posait comme objectif à atteindre, l'accompagnement de 160 jeunes par le biais d'« Assure ton année ! » (ATA). Les objectifs n'ont été atteints que partiellement : 32 jeunes ont démarré la première session ; 34 autres ont participé à la seconde session. Nous avons engagé et donc maintenu l'enquête par questionnaire auprès des bénéficiaires du dispositif et de jeunes non bénéficiaires considérés comme des « jumeaux » sociologiques. L'inconnu restait le taux de réponse à l'enquête *ad hoc*, qui s'est au final révélé lui aussi faible.

Tableau 3 résultats des extractions de données et du nombre de questionnaires remplis à l'enquête ad hoc

| Institutions Sollicitées | Total de chaque institution (y. c. doublons) | Extraction des données BEA | Envoi du questionnaire Céreq | Répondants |
|--------------------------|--|----------------------------|------------------------------|------------|
| CAD | 1469 | 828 | 0 | |
| Missions locales | 2406 | 169 | 45 | 12 |
| MGI | 558 | 558 | 48 | 14 |
| Assure ton année | 32 | 24 | 26 | 5 |
| Total | 7465 | 1579 | 119 | 31 |

Lecture : nous avons reçu de la part des missions locales, des renseignements pour 2406 individus (y. c. doublons). L'appariement de ces 2406 individus avec la base historique des élèves (BEA) a abouti à la récupération de données pour 169 d'entre eux. Pour faire partie du groupe témoin, 45 ont été « sélectionnés » et ont été destinataires du questionnaire : nous avons reçu 12 questionnaires remplis.

Le Tableau 3 énumère les résultats des extractions de données que les partenaires du projet ont pu nous faire parvenir. L'organisation de chacune des extractions était académique ou régionale : ainsi ce sont l'association régionale des missions locales et le responsable régional de la coordination des centres d'aides à la décision qui ont centralisé la requête et les données de chacune des annexes. Les données « MGI » ont été extraites par le service statistique du rectorat. Les données ATA sont les bilans de suivi des deux sites d'expérimentation. Le nombre d'individus pour lesquels nous avons reçu des informations par les partenaires représentent les individus qui, selon les critères établis au démarrage de l'expérimentation étaient éligibles au dispositif s'il avait eu lieu sur toute l'académie. Ainsi un total de 7433 jeunes (sans double compte) apparaît. À la réception des différentes bases, un nettoyage s'est imposé afin d'éliminer les doublons et de préparer le listing pour extraire les données sur leur parcours scolaire gérées dans la Base Élèves Académique (BEA).

Il est toutefois important de souligner les divergences de gestion des données sur les jeunes qui ont contacté les partenaires. En effet, pour ce qui concerne les données recueillis par les CAD, elles ne sont pas homogénéisées : certaines informations sont ignorées

dans certains centres. Par ailleurs, rien ne permet d'être sûr que les jeunes recensés dans les CAD soient véritablement des décrocheurs car ils sont accueillis, sans précision sur leur situation. Nous avons donc décidé de ne retenir comme décrocheurs que les jeunes se retrouvant à la fois dans la liste CAD et dans une autre liste (missions locales, ou MGI). Ceci explique que personne ne relevant uniquement d'un CAD n'ait été contacté pour l'enquête Céreq.

La constitution du groupe témoin a été contrainte par l'état des données, inégalement renseignées et incomplètes. Quand les informations étaient complètes, nous apparitions les données afin de concentrer toutes les informations obtenues par individu et obtenions ainsi la population des jeunes parmi laquelle nous choisissons des individus témoins. La comparaison des parcours ainsi reconstruits nous a amenés à y choisir quatre individus les plus proches pour chaque individu bénéficiaire. Avoir plusieurs individus témoins par individu test était une garantie de pouvoir restreindre ce nombre après coup, si des dissemblances apparaissaient avec l'enquête par questionnaire alors qu'elles n'étaient pas détectables avec les données initiales. L'objectif étant d'avoir après l'enquête au moins un individu témoin le plus proche possible de chaque individu bénéficiaire.

Les variables qui devaient servir au choix des témoins sont les suivantes : date de naissance, sexe, code MEF de formation, la PCS du premier responsable et caractéristiques du territoire. Or les variables du groupe test ne sont pas renseignées de la même manière selon les zones : la formation d'origine n'est pas toujours accompagnée de la spécialité du diplôme, et la PCS du premier responsable souvent absente.

Nous nous restreignons aux fichiers des missions locales et des listes MGI. Au final, 51 individus issus de dispositifs MGI, et 45 jeunes suivis par les missions locales constituent le groupe témoin contre 26 jeunes accueillis dans le dispositif « Assure ton année ! » pour le groupe test.

6.7 Le dispositif au quotidien

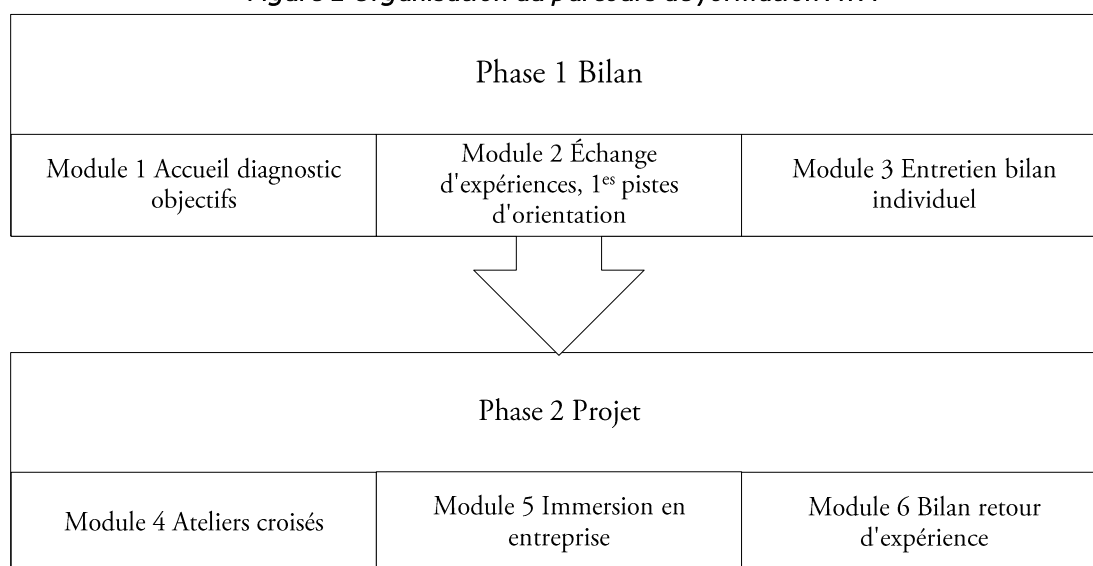
Le plan d'action élaboré par les porteurs du projet proposait cinq axes :

- repérer les jeunes sans solution de formation ;
- connaître les places disponibles dans les établissements ;
- organiser des temps d'accueil, d'information et d'orientation : sessions d'accueil en groupe, entretiens et conseils individuels ;
- proposer à chaque jeune une solution, une aide, un parcours de formation individualisé tenant compte de ses projets, expériences et acquis ;
- sensibiliser, former les personnes ou groupe de personnes ayant compétence à prendre en charge les jeunes en difficulté et organiser des collaborations partenariales pour suivre les jeunes repérés en situation de décrochage.

Ces différents axes sont élaborés en fonction des missions des institutions parties prenantes : le repérage est confié aux coordinateurs départementaux MGI, l'état des places vacantes au Rectorat, le suivi et l'orientation des jeunes aux référents d'ATA et la recherche de partenaires innovants à ces mêmes référents associés au conseiller en formation continue de la plate-forme GRETA.

Le parcours d'accompagnement des jeunes est planifié selon les principes de formation pour adulte mise en place dans les GRETA, à savoir le fonctionnement en entrée et sortie permanente, le caractère modulaire de la formation et l'individualisation des parcours et l'alternance en entreprise. Un livret d'accompagnement est remis à chaque bénéficiaire à son entrée dans le dispositif. Le parcours est prévu en deux phases, chacune composée de trois modules (cf. Figure 2).

Figure 2 Organisation du parcours de formation ATA



Les modules 1, 3 et 6 sont des entretiens individuels, tandis que les modules 2 et 4 croisent des séances collectives, des visites d'entreprises et des démarches individuelles. Le module 5 a une durée « imposée » de deux stages en entreprise de deux et trois semaines et se positionne en mai. La flexibilité porte sur les modules 2 et 4 qui doivent néanmoins être finalisés avant le mois de mai.

Cette deuxième expérimentation s'inscrit dans une démarche de prise de relais d'un dispositif pérenne et annualisé. Cette prise de relai prend la forme d'un nouveau dispositif d'accompagnement individuel en vue de préparer un projet de reprise d'études professionnelles. Il propose une articulation complexe d'une possibilité permanente d'entrer et d'un calendrier permettant de reprendre une scolarité dès la rentrée scolaire suivante.

Chapitre 7. Expérimentation 3 : Portail QUALification Insertion pour Tous (Qual'I'T')

7.1 Le portage du projet

Le portage du projet est assuré par le GIP Formation continue-Insertion professionnelle (GIP FCIP) de Basse-Normandie. Le groupement d'intérêt public a pour vocation d'être un outil de gestion et de développement des partenariats dans le domaine de la formation tout au long de la vie et de l'insertion. Il a plusieurs missions de gestion, de mise en œuvre de la stratégie académique et de développement de coopérations ainsi que de mise en œuvre des actions pédagogiques relevant l'Éducation nationale prévues dans la stratégie de la politique de cohésion économique et sociale européenne (cadre de référence stratégique national). Les domaines concernés sont la formation professionnelle, la formation continue des adultes, et notamment les activités liées à l'ingénierie de formation, la formation de formateurs, la validation des acquis de l'expérience, l'insertion des publics en difficulté. Est associé à la mise en œuvre du projet, le Rectorat par l'entremise du SAIO et de la MGI. Il s'appuie sur un partenariat entre le Conseil régional, le Rectorat, la DRAAF⁵³ et la DIRECCTE⁵⁴ datant de septembre 2008 autour d'un dispositif appliqué sur l'ensemble du territoire de la Basse-Normandie après avoir été testé sur trois, puis sur neuf bassins. Ce dispositif régional cadre la prévention et le traitement des sorties sans qualification ou sans diplôme. Il s'appuie sur un organigramme académique détaillant le rôle de chacun dans les mises en œuvre financière et pédagogique de l'action politique académique. Par ailleurs, est élaborée également la synthèse de la démarche commune à tous les établissements de formation de la région concernant le repérage et le suivi statistiques des jeunes.

C'est sur ce fonctionnement partenarial que s'appuie le projet d'expérimentation tandis que le « *management* » du projet est assuré par le chef du SAIO et le directeur du GIP FTLV-IP.

⁵³ Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt.

⁵⁴ Directions Régionales des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi.

7.2 Les objectifs du projet

Le dessein du projet visait le repérage rapide et l'accompagnement des jeunes sortants sans qualification des établissements de formation initiale (que ce soient des établissements de l'Éducation nationale, et de ceux dépendants du ministère de l'Agriculture, sous statut public et privé ou des centres de formation d'apprentis).

Il nécessite la mise en place d'un mode permanent de coordination entre les partenaires d'institutions et de tutelles différentes, mais aussi d'acteurs intervenant à des niveaux distincts (établissements, bassins d'éducation concertée, départements, région). Une application informatique Internet professionnelle accessible par des droits distincts accordés aux acteurs de l'opération selon leur mission, doit contribuer à systématiser les repérages et suivis et à stabiliser cette coordination en rapprochant en temps réels les constats statistiques et les choix de pilotage. L'objectif global de l'expérimentation est l'extension et la stabilisation d'un mode de coordination transversal aux institutions et aux niveaux d'intervention.

L'expérimentation comprend deux axes. Le premier est le renforcement du partenariat des acteurs au niveau local et régional : les groupes d'appuis de bassins (GAB), initialement structures de pilotage de l'Éducation nationale, sont élargis à l'ensemble des acteurs locaux et régionaux porteurs de ce projet. Les directeurs de CIO coordonneront ces nouveaux groupes de pilotage.

Le second axe est l'harmonisation de la procédure de repérage et de suivi des décrocheurs, par le biais de l'utilisation du même outil, quel que soit le dernier établissement fréquenté : collèges et lycées publics et privés, CFA, Maisons Familiales et Rurales (MFR), lycées agricoles.

Le développement d'une application informatique Internet ayant pour but l'échange entre tous les acteurs concernés suit une logique de mutualisation et d'unification des outils concernant les informations de signalement, d'accompagnement, de propositions et de suivi de situation concernant les jeunes décrocheurs d'une part, et la mesure statistique du phénomène du décrochage et des solutions trouvées dans le cadre du dispositif, d'autre part.

À cet effet, différents niveaux d'accès sont programmés progressivement sur la durée du projet. La première étape doit faire émerger une plate-forme commune de saisie et de suivi des jeunes, tandis que la seconde étape prévoit la consultation pour les prescripteurs, des places vacantes sur l'ensemble des établissements de formation de l'académie. Enfin, la dernière étape doit aboutir à un espace collaboratif à l'attention des divers acteurs.

Afin de réduire les délais de transmission des fiches, mais également de pouvoir décider des suites les plus adaptées à la situation du jeune, la tenue d'un tableau de bord contribue au suivi du jeune. Les niveaux de pilotage et de traitement détermineraient les droits ouverts à chaque partenaire. Cette plate-forme sur Internet offre la possibilité à

chaque acteur de saisir toute nouvelle sortie précoce d'un établissement de formation, mais également de suivre le devenir de l'individu. Parallèlement, les missions locales, PAIO et les CIO bénéficieront d'un accès à l'ensemble des informations, en vue de faciliter le traitement des situations lors des groupes de pilotage. Enfin, les CIO coordonnateurs des groupes de pilotage de bassin auront les moyens de procéder à un suivi statistique du traitement des sorties sans qualification. Les rapprochements avec la base de gestion des missions locales, Parcours 3, et avec l'espace numérique de travail académique/régional sont en questions.

Initialement, l'expérimentation de ce logiciel était prévue sur un territoire restreint : la moitié des bassins de formation de la région. Le protocole d'évaluation était envisagé sur ce principe.

7.3 Le public visé

Le public visé est l'ensemble des jeunes du secondaire en situation de décrochage ou sortis du système éducatif depuis moins d'un an et restant sans solution d'insertion professionnelle et sociale. Il s'agit de l'ensemble des jeunes sortis, sans diplôme ni qualification, de formation initiale. La réponse à l'appel d'offre en compte 2 500 bénéficiaires par an complétés par l'ensemble des jeunes consultant annuellement une mission locale, soit 4 000. Dans la convention signée, la description du public est plus précise mais le dénombrement plus important : 2 500 jeunes sortis, sans diplôme ni qualification, de formation initiale additionnés de l'ensemble des jeunes de niveau V et infra accueillis pour la première fois chaque année dans une mission locale ou PAIO, soit 6 400.

7.4 Le protocole d'évaluation

Le protocole d'évaluation avait été initialement pensé de manière à se rapprocher d'une évaluation quasi-expérimentale en vue d'établir avec le porteur de l'expérimentation le choix des zones tests en s'accordant sur des critères scientifiques de comparaison. Il était donc question, dans le cadre d'un projet piloté de manière académique et centralisé, de s'accorder sur la notion de « décrochage », car elle délimite le public visé. Cette stabilisation sur le plan notionnel assurerait une stabilisation statistique (sorties de formation initiale sans qualification, sans diplôme, avec une qualification/diplôme mais sortie en cours d'une autre formation, absentéisme de longue durée et répété, en risque de décrochage, jeunes entrés en contact avec une mission locale, flux annuels, stocks cumulés...).

L'évaluation poursuit deux objectifs : d'abord apprécier un dispositif organisationnel original de coordination comportant un important volet de communication à distance ; puis estimer l'effet propre de ce dispositif sur le public visé en le comparant à un public semblable. Cette comparaison porterait sur la moitié des 2 500 décrocheurs et des

6 400 jeunes entrés en contact pour la première fois avec une mission locale ou une PAIO.

L'évolution des objectifs du projet d'expérimentation a entraîné une modification du protocole d'évaluation tant du point de vue des champs à analyser que de la durée d'observation. La programmation de la mise à disposition de l'outil pour 2011 conduit à infléchir l'évaluation en procédant à une expertise de la production et du fonctionnement de l'outil, d'une part ; en accentuant le suivi de parcours des jeunes ayant bénéficié du dispositif au cours de l'année 2011, d'autre part ; en menant une comparaison des résultats obtenus dans l'académie concernée avec ceux obtenus dans des régions non engagées dans un dispositif de ce type, enfin. La réflexion sur la notion de décrochage scolaire est maintenue et doit aboutir à l'élaboration d'une typologie de zones d'emplois et de formation permettant de déceler des facteurs de risque de sorties sans qualification.

Le déroulement de l'expérimentation n'ayant pas permis de tester l'outil informatique, le travail d'évaluation a principalement porté sur une analyse territorialisée du décrochage scolaire et de ses remèdes.

7.5 Une expérimentation qui peine à se trouver

Plusieurs facteurs ont influencé le déroulement de cette expérimentation, au point qu'elle n'a pu mettre en application le logiciel. Le principe de l'expérimentation sociale est de maîtriser parfaitement l'environnement en vue d'élaborer une évaluation la plus objective possible de l'impact du dispositif expérimenté et uniquement celui-là.

Autrement dit, la mise en place d'une expérimentation requiert une ingénierie qui doit être pensée en amont. Pour autant, même s'il est envisageable de sélectionner par tirage au sort les acteurs et les bénéficiaires, de bloquer des territoires d'application, le mouvement de l'action publique décidée par un gouvernement est impossible à éviter, surtout pour les représentants de l'état en région. En outre, cette expérimentation a dû faire face à deux mouvements : celui d'acteurs locaux et celui de l'action publique. Le départ du chef du SAIO, manager du projet a été suivi de deux intérimis avant d'être succédé par un nouveau CSAIO. Par ailleurs, un changement de personne a également eu lieu à la tête du rectorat. Le fonctionnement de ce type d'appareil étant très hiérarchisé et verticale, le « cap » de l'expérimentation a eu des difficultés à survivre à ces remplacements.

Le renforcement du partenariat à l'échelon des groupes d'appui de bassin s'est déroulé presque indépendamment du développement du logiciel. Le versement tardif de la première subvention n'ayant pas été anticipé, le recrutement de l'informaticien chargé de sa création n'en a été que repoussé, rendant impossible sa livraison pour la rentrée scolaire 2010. La phase de test en grandeur nature a duré un mois, avant la clôture de la convention en mars 2011.

Le mouvement de l'action publique impulsé par l'instruction n°09-060 JS du 22 avril 2009 relative à la prévention du décrochage scolaire et à l'accompagnement des

jeunes sortants sans diplôme du système scolaire, ayant évolué en parallèle de l'expérimentation, les impératifs liés à son application ont continué à brouiller les pistes des agents locaux. Ainsi, la création du logiciel en tant que produit expérimental a dû faire face à la mise en application d'un nouveau module sur l'application nationale de gestion des élèves utilisée par les établissements scolaires appelée Sconet. Ainsi, fin octobre 2009, la DGESCO a livré aux académies, un nouveau module de Sconet : SDO qui permet aux acteurs locaux (établissements, CIO, services académiques) de piloter le suivi de l'orientation des élèves, de suivre les jeunes décrocheurs et les élèves qui n'ont pas d'affectation. Il comprend trois sous-modules : le suivi de l'orientation, celui de l'affectation et de l'inscription, et celui des élèves. Dès le début du mois suivant, le SAIO avait une réunion avec le service informatique de l'académie pour rendre opérationnel SDO. Tout au long de l'expérimentation la question s'est posée de la concurrence ou de la complémentarité de ces deux applications informatiques. La principale différence étant de savoir à quel moment du processus de décrochage l'un ou l'autre est utilisé. Par la suite la mise en place effective du Système Interministériel d'Échanges d'Informations (SIEI) et des plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD) a fortement questionné l'implication académique dans la poursuite du logiciel expérimental.

Les différents échanges avec les instances ministérielles ont eu pour conséquences une réinterprétation en interne des actions à mener dans l'expérimentation et des délais à tenir, sans en informer l'évaluateur. Le rôle de ce dernier dans cette expérimentation a été sous-estimé par les pilotes successifs du projet. Nous attendions vainement un comité de pilotage pour comprendre les enjeux et les objectifs afin de rendre évaluable les actions faites. Ces comités de pilotage réguliers ont l'intérêt de prendre acte du partenariat au niveau du pilotage au fur et à mesure du pilotage mais également l'intérêt d'« embarquer » l'évaluateur et le porteur du projet dans la même direction en vue de le faire aboutir. Or, ils ont largement fait défaut. En mars 2011, à l'arrêt de l'expérimentation, les outils d'évaluations se sont largement limités. L'expérimentateur a tenu à notre disposition des documents relatifs aux chiffres du décrochage dans la région, sur les deux années d'expérimentation. Ces documents, produits par le Rectorat en collaboration avec l'ensemble des acteurs comparent les données sur les deux années.

Alors que cette expérimentation proposait une innovation d'ordre technologique qui prévoyait d'appuyer l'organisation partenariale du repérage et du suivi des décrocheurs, son évolution particulière n'a pas permis d'anticiper d'autres modes de recueil de données pour l'évaluateur. C'est ainsi que la comparaison chronologique initiale a été remplacée par une comparaison horizontale, c'est-à-dire une analyse fine et dynamique des disparités territoriales quant aux risques de décrochage scolaire et quant au recensement du nombre de jeunes de 15 à 24 ans sans qualification.

Chapitre 8. Expérimentation 4 : Prévenir le décrochage scolaire et organiser les collaborations dans l'Académie de Clermont-Ferrand

8.1 Le contexte

Pour optimiser ce dispositif, le Rectorat et l'association régionale des missions locales de l'Auvergne ont souhaité engager une réflexion commune et développer un partenariat durable afin de mieux connaître, repérer et accompagner ces jeunes.

C'est dans le cadre de la convention régionale de partenariat, signée le 18 décembre 2007, entre l'association régionale des missions locales et le rectorat que s'inscrit le projet. Le Rectorat a mis en place un dispositif destiné aux établissements scolaires du secondaire pour assurer le suivi des élèves décrocheurs à travers trois types d'action : *primo*, un recensement informatisé des situations (sorties prématurées, décrochage) ; *secundo*, une cellule de veille éducative (CVE) par bassin de formation ; *tertio*, des plates-formes d'insertion et de découverte professionnelle pilotées par la MGI.

Cela s'est traduit par la mise en place d'un recensement des jeunes sortis sans solution du système scolaire et des décrocheurs à partir d'une plate-forme informatique avec des droits différenciés pour les utilisateurs, et la constitution des cellules de veille éducative (CVE) couvrant 14 bassins de formation sur les 16 existants. Par ailleurs, la Région, absente initialement du projet, a voté un Service Public Régional de la Formation fixant pour priorité d'offrir une formation à tout jeune n'ayant pas atteint le niveau V.

8.2 Le portage du projet

Le pilotage du projet est assuré par la MGI en association avec le GIP FTLV-IP régional et l'animation régionale des missions locales. Deux salariés de la MGI et du GIP sont chargés de la mise en œuvre du projet et de la coordination des actions et des acteurs. Le moteur « actif » de l'expérimentation est la MGI, le porteur du projet, d'un point de vue financier, est le GIP.

8.3 Les objectifs du projet

Le premier objectif est de mutualiser les démarches de repérage des jeunes en situation de décrochage ou sortis du système éducatif sans qualification. Il s'agit d'aboutir à un repérage conjoint renforcé, avec l'application informatique existante. Depuis 2006, cette

application aux établissements scolaires de signaler les jeunes sortis du système scolaire depuis moins d'un an et les jeunes en situation de décrochage. L'objectif opérationnel du projet a été d'élargir des droits aux missions locales pour l'utilisation de cette application informatique.

Le second objectif est de conforter le partenariat pour améliorer la connaissance, l'accompagnement et le suivi de ces jeunes. Une ouverture des cellules de veille éducative est proposée à de nouveaux partenaires en fonction des configurations locales et des problématiques des jeunes. Ces CVE tendent à se déployer sur tous les bassins de l'académie, mais elles fonctionnent dans douze d'entre eux. Un objectif du projet a été d'assurer la mise en place de CVE dans les trois autres bassins, à dominante rurale et de moindre effectif en tenant compte de ces particularités territoriales. Parallèlement un renforcement du suivi des jeunes a été envisagé par le biais de la MGI qui assurait le suivi des jeunes qui ont bénéficié d'un dispositif MGI. L'objectif a été d'étendre le suivi à l'ensemble des élèves signalés dans l'application et dont les dossiers étaient étudiés en CVE.

Le troisième objectif est d'agir dans les établissements scolaires pour favoriser la prévention du décrochage en proposant un soutien aux démarches de prévention du décrochage. Dans le cadre de la prévention du décrochage scolaire, l'implication est réelle en collège mais les contrastes sont relativement marqués en lycée : c'est sur ce dernier point que se sont concentrées nombre d'interventions. Une attention toute particulière a été donnée aux lycées professionnels. Le calendrier de l'expérimentation s'étendait de septembre 2009 à décembre 2011.

8.4 Le public visé

Il s'agit des publics cibles de la mission générale d'insertion et des missions locales, soit des collégiens ou lycéens en situation de décrochage et des jeunes sortis du système scolaire depuis moins d'un an sans qualification professionnelle ni solution. Le réseau des missions locales reçoit chaque année 4 400 jeunes sortis du système scolaire depuis plus de 12 mois dont 1 500 sans aucune qualification.

8.5 Le protocole d'évaluation

L'évaluation de cette expérimentation porte sur les trois champs de l'expérimentation : le suivi des jeunes ; la coordination des acteurs ; la prévention du décrochage au sein des établissements scolaires.

Pour chacun de ces volets une méthodologie a été adoptée spécifiquement, afin de s'adapter à l'évolution de l'expérimentation. Certains aspects sont transversaux, notamment pour construire la comparabilité du dispositif expérimenté par rapport au droit commun, en terme géographique et en terme temporel. La construction de la comparai-

son s'appuie sur la répartition géographique des actions expérimentées. La comparaison est donc dynamique comprenant trois modes de comparabilité :

- une comparaison entre les données recueillies concernant la situation avant et pendant l'expérimentation (volet a) ;
- une répartition des territoires d'actions des expérimentateurs en zones tests et zones témoins (volets a et b) ;
- une comparaison des états sur le parcours des jeunes, entre le moment du repérage des risques de décrochages et la situation en fin d'année (volet c).

8.5.a Construction de la comparaison : zone test/zone témoin. Distinction pour saisir l'amélioration de la coordination des acteurs

Parce que l'application informatique était déjà opérationnelle avant l'expérimentation et pour ne pas engendrer de rétroaction, nous avons opté plutôt pour une distinction des territoires, et non pour une sélection des individus. La comparaison sur les 3 volets de l'évaluation entre zones tests et zones témoins doit mettre en exergue les apports des éléments supplémentaires mis en place dans les zones tests au regard de ce qui se fait habituellement dans les zones témoins.

Le Rectorat a choisi le découpage des bassins de formation pour asseoir le distinguo entre des zones tests et des zones témoins. Par rapport aux objectifs du projet, les types de zones se distinguent en fonction des droits des institutions partenaires sur l'outil informatique de suivi de la MGI : les missions locales des zones tests peuvent saisir plus d'informations dans l'application MGI, notamment les entretiens complémentaires. Ces mêmes zones tests bénéficient d'un élargissement des acteurs des CVE pour le signalement et le suivi des jeunes décrocheurs. Afin de compléter leur connaissance fine du territoire et des acteurs par d'autres indicateurs, nous avons transmis aux expérimentateurs la typologie des zones d'emplois élaborées par Yvette Grelet (2006) en fonction des caractéristiques liées à l'emploi et à la formation.

Les choix des zones demeurant en partie empirique, en dépit de la cohérence avec la typologie des zones d'emploi, il a été vérifié que les jeunes ainsi sélectionnés ne partageraient pas un profil spécifique. Or, les caractéristiques des individus suivis par la MGI avant le démarrage de l'expérimentation (année scolaire 2008-2009), pendant (2009-2010) et à la fin (2010-2011), soient les variables de sexe et de professions et catégories socioprofessionnelles des parents sont indépendantes de la variable de zone. Seule la variable d'âge au moment du signalement du décrochage est corrélée à la zone, mais uniquement pour les années 2008-2009 et 2009-2010. Cela joue relativement peu sur les écarts à l'âge moyen qui sont de 0,7 ans en 2008-2009 et 2009-2010 et de 0,3 ans en 2010-2011. De plus, l'âge médian est identique sur les trois années et pour les deux types

de zones (16 ans). Par conséquent la répartition des zones tests et des zones témoins ne semble pas subir un biais selon ces trois caractéristiques des individus suivis.

8.5.b L'identification du parcours des jeunes

L'objectif est d'évaluer l'utilisation partagée de l'application MGI à partir de l'analyse de l'appariement des bases de gestion des partenaires et à partir d'une analyse longitudinale des jeunes suivis durant l'expérimentation. Cette approche longitudinale vise à reconstruire leur parcours scolaire et leur parcours de vie, identifier leurs difficultés scolaires et le processus de décrochage, établir leur réseau social en repérant leurs pratiques sociales et les personnes ressources, leurs représentations de l'avenir.

Données mobilisées pour caractériser le public de l'expérimentation

Le public de l'expérimentation comprend tous les jeunes recensés sur l'application MGI durant la période d'expérimentation. Nous avons complété les renseignements obtenus sur cette base par des données nominatives existantes par ailleurs⁵⁵.

Un travail d'appariement s'est avéré assez long à partir des bases de données pour recenser les jeunes signalés sur l'application MGI, dont le dossier a été étudié en CVE. Il s'agit d'obtenir des données sur leur passé scolaire via la Base Élèves du Rectorat ainsi que sur leur parcours depuis leur passage en CVE via l'application MGI, Parcours 3 et la Base Élève de l'année scolaire suivante. Les demandes d'extraction concernées sont les années scolaires 2008-2009, 2009-2010 et 2010-2011. L'année 2008-2009 sert de « Temps 0 » pour comparer les évolutions concernant l'évolution des effectifs et des appariements durant l'expérimentation.

Les demandes d'extractions ont été faites tous les ans et force est de constater que les résultats s'étiolent au fur et à mesure de l'expérimentation. Des raisons peuvent expliquer cette évolution. Les données individuelles sont centralisées pour la MGI et pour la Base Élèves Académique, ainsi à chaque demande, la totalité de l'académie est couverte. Il n'en est pas de même pour les missions locales où les données individuelles ne sont pas centralisées mais gérées par chacune des missions locales. Par ailleurs, la répétition de la demande a sans doute réduit sa portée auprès des opérateurs concernés. En outre, nous n'avons pas de données de Parcours 3 pour un département concernant les jeunes suivis en 2009-2010 et en 2010-2011. Dans deux autres départements, nous avons les données des trois années uniquement pour les zones tests, dans un autre département où les zones tests sont couvertes pour les trois années et la zone témoin pour deux années.

Une enquête par questionnaire a été menée auprès des jeunes pour recueillir des informations complémentaires sur leur situation depuis leur première sortie du système édu-

⁵⁵ Cette évaluation a fait l'objet d'une déclaration dite normale auprès de la CNIL (récépissé n°1427594 v1).

catif, ou du moins depuis le démarrage de leurs difficultés scolaires. La passation a été réalisée par téléphone après envoi d'un courrier annonçant l'appel des enquêteurs.

Le questionnaire a été élaboré avec le porteur de l'expérimentation et comporte 45 questions. Il est construit de manière à restituer :

- le parcours scolaire, année par année, depuis la fin du cycle primaire ;
- le processus de décrochage (les raisons d'arrêt, le contexte, la fréquence des possibles exclusions et absences) ;
- les pratiques de socialisation extrascolaire (loisirs, sorties, pratiques associatives, les personnes ressources) ;
- le suivi par la MGI et les missions locales (perception, personnes rencontrées, démarches, relations avec les parents ou tuteurs légaux) et la situation actuelle ;
- un calendrier mensuel retraçant les 2 dernières années afin d'avoir des éléments de contexte de ce segment de parcours de vie (parcours résidentiel, type de logement, événements familiaux, expérience professionnelle, retour en formation).

Des questions initiales portant sur les addictions (consommation de drogues, d'alcool) ont été retirées du questionnaire après discussion avec l'expérimentateur inquiet des potentielles conséquences des réponses apportées.

Le plan d'échantillonnage comprend la totalité des jeunes recensés sur l'application MGI durant l'année 2009-2010. Nous avons envoyé 1168 courriers⁵⁶ pour annoncer la passation téléphonique de l'enquête qui s'est déroulée en mars 2011. À la suite de cet envoi, plus de 240 lettres sont revenues, faute de coordonnées correctes. Nous avons été contactés directement à dix reprises par des parents et par des jeunes directement dans le but d'avoir un complément d'informations relatives à l'enquête, caler un rendez-vous pour la passation ou s'assurer des bonnes coordonnées téléphoniques. Ces conversations téléphoniques ont également été l'occasion pour certaines personnes d'exposer les parcours, les difficultés ou les succès des jeunes que nous voulions interroger. Aucun de ces appels n'avait pour but de refuser l'enquête.

Durant la passation, 57 numéros de téléphone s'avéraient invalides et 264 jeunes ont refusé de répondre. Ces difficultés de coordonnées et de réponse avaient été évoquées par les responsables des missions locales et des CIO lors des comités de pilotage, avant l'enquête et rejoignent leurs propres difficultés à rester en contact avec les jeunes qu'ils essaient de les suivre. Ils les attribuent à la volatilité de ce public. Mais différentes problématiques rentrent en ligne de compte. Habiter en foyer ou en famille d'accueil font que certains jeunes changent de lieu d'habitat fréquemment, tandis que l'illettrisme n'est pas rare, certains ne savent peut-être pas épeler leur adresse. Par ailleurs, les numéros de téléphone, en cas d'erreur, ne sont pas tous répertoriés dans l'annuaire et des numéros de té-

56 Sur les 1175 jeunes enregistrés dans l'application MGI, 1168 avaient des coordonnées postales exploitables.

léphone donnés ne sont pas ceux du domicile, mais du lieu de stage ou du maître d'apprentissage. Enfin, d'autres jeunes ont simplement déménagé.

Au total, 381 jeunes ont répondu au questionnaire, soit un taux de réponse de 33 %. Les effectifs sont suffisants pour concevoir des analyses statistiques significatives.

8.5.c Le suivi de la coordination des acteurs

La coordination des acteurs est fonction de la gestion des opérations de saisie de chacune des institutions partenaires et de leur participation aux cellules de veille éducative. Pour mesurer cette coordination, le protocole d'expérimentation distingue les zones tests des zones témoins de la manière suivante : les CVE installées dans les zones tests invitent des institutions supplémentaires à participer au suivi selon les besoins des dossiers présentés, et les missions locales peuvent saisir plus d'informations sur l'application informatique de la MGI. L'évaluation de la collaboration des acteurs relève d'un volet qualitatif qui vise à vérifier si l'ouverture des CVE à de nouveaux partenaires en zones tests est effective et dans quelles mesures ces « CVE renforcées » traduisent une meilleure efficacité des solutions mises en place face au décrochage.

L'analyse de cette efficacité se base sur le recueil des listes d'émargement de toutes les cellules de veille éducative, d'une série d'observations directes de ces CVE et d'entretiens semi-directif avec les acteurs participants. Sept entretiens ont été menés avec les acteurs des CVE : coordinateurs départementaux de la MGI, directeur de CIO, conseiller de mission locale, proviseur de lycée proposant une plate-forme d'insertion.

8.5.d Le captage de l'innovation au service de la prévention

Le volet « prévention » de l'expérimentation met l'accent sur l'accompagnement d'actions innovantes au sein des établissements scolaires pour éviter « *la fuite des élèves* ». Le projet insiste sur trois dimensions : le recensement exhaustif « *des élèves en risque de décrochage à la fin de la première période du premier trimestre* » dont il doit être fait état lors de la première CVE de l'année ; l'utilisation plus fréquente des groupes d'aide à l'insertion (GAIN), à l'initiative des établissements scolaires. Si malgré les solutions proposées en interne, l'élève abandonne, alors l'alerte doit être signalée dans l'application informatique MGI.

Outre un bilan quantitatif et global (nombre d'actions menées, nombre de jeunes concernés par le dispositif, nombre de jeunes potentiellement décrocheurs, nombre de jeunes ayant effectivement décroché, etc.), il était nécessaire dans le cadre de l'évaluation de prendre en compte les parcours individuels des jeunes : le passé scolaire et l'orientation, les raisons et les conditions du décrochage, l'incidence des actions de prévention du décrochage.

Initialement, nous prévoyions d'interroger par questionnaire les élèves repérés comme potentiellement décrocheurs et souhaitions avoir des données nominatives pour reconstruire leur parcours et des données concernant l'outil de « détection » des risques de décrochage (un questionnaire « le LYcée ÇA M'intéresse ! » appelé Lycam). Notre volonté de suivre de manière longitudinale le parcours des élèves repérés comme potentiellement à risque de décrochage s'est confronté à plusieurs objections. Les premières réticences venaient de la part des conseillers d'orientation-psychologues qui voyaient d'un mauvais œil la transmission de données individuelles concernant ces jeunes individus, même sous la coupe de l'utilisation strictement statistique et anonyme de ces données. Les arguments oscillaient entre notre incompetence à utiliser des données issues du questionnaire Lycam, puisque nous n'étions pas psychologue tandis que la propriété objective des données tantôt attribuée aux conseillers d'orientation, tantôt aux parents ou responsables légaux des élèves, était un autre obstacle à la transmission. Il résulte que notre position d'évaluateur sur le projet était incomprise de ces acteurs et perçue comme intrusive dans leur façon de travailler. Par ailleurs, une objection venait du CSAIO directement : le repérage des risques de décrochage et le suivi des élèves ainsi repérés, reste délicat. Le risque encouru était dans le cas d'une interrogation par le Céreq, la stigmatisation de ces élèves voire l'effectivité du décrochage. Le risque de rétroaction était de fait légitime. La confrontation de ces points de vue est à gérer avec prudence dans le cadre d'une évaluation. La vie du binôme expérimentateur-évaluateur doit tenir jusqu'à la fin de la convention signée et si possible dans les meilleures conditions possibles. Les tenants de la négociation concernant la transmission des données que l'évaluateur juge opportunes à son travail doivent en tenir compte, quitte à privilégier les voies pacifiques plutôt que les voies facilitatrices du travail scientifique. Nous avons donc convenu d'interroger les jeunes repérés comme potentiellement décrocheurs à la fin de l'année scolaire sous réserve que l'acceptation parentale de participation à l'enquête du Céreq soit obtenue. Cette dernière condition finissait d'achever la possibilité de faire une analyse statistique. De fait, selon le directeur des CIO, 37 familles acceptaient de nous rencontrer, mais les coordonnées familiales pour le faire ne nous ont pas été transmises. Par ailleurs, nous n'avons pu obtenir des données individuelles que partielles.

L'évaluation des actions de prévention s'en est donc tenue à une série de monographies de lycée et d'entretiens avec les équipes pédagogiques et éducatives. Les établissements visités sont issus d'une liste de trente établissements transmise par le rectorat, qui prend en compte les EPLE ayant utilisé le test Lycam avec les nouveaux élèves entrant, afin de repérer les potentiellement décrocheurs. Vingt-six entretiens ont été réalisés, dont 12 au sein des établissements. Ont participé à ces échanges 23 proviseurs, 8 proviseurs adjoints, 5 conseillers principaux d'éducation, 3 conseillers d'orientation - psychologues, et 2 professeurs principaux.

Cette quatrième expérimentation proposait un parachèvement d'une convention partenariale déjà en place avec un processus d'innovation globale visant à standardiser et fluidifier les échanges d'informations entre les différents acteurs locaux en charge des décrocheurs et des jeunes sortis sans diplôme, à systématiser les procédures de prise en charge depuis le repérage jusqu'à la proposition de solution. Ce parachèvement est à la fois technologique dans la gestion de l'application informatique de la MGI et organisationnel dans le déploiement des GAIN et des CVE sur tout le territoire régional. Cette expérimentation est un projet-dispositif dont le protocole d'évaluation a permis de recueillir un matériau riche et dense.

Chapitre 9. De l'évaluation aux enjeux collectifs

Les expérimentations ici évaluées montrent des points de convergence et de divergence tant dans les conceptions que dans les résultats. L'accompagnement des jeunes en voie de décrochage scolaire implique de prendre en considération toutes les dimensions du parcours de vie. La mission de lutte contre le décrochage scolaire apparaît alors comme un dénominateur commun aux acteurs mobilisés pour travailler ensemble. Ce dénominateur commun n'est jamais la mission principale de ces derniers mais chacun y contribue, non pas simplement en remplissant sa fonction mais en mettant en œuvre les conditions nécessaires à la prise en charge globale de chacune des histoires de vie des jeunes. Ainsi le « décrochage scolaire » et les « décrocheurs » deviennent comme le souligne Bernard Hillau, des « *catégories-types de l'action publique* » (Hillau, 2011).

Si le processus expérimental consiste à produire de l'innovation, cette production est multiforme, portant sur l'ouverture à des tiers, créant des usages ou des outils. Les expérimentations présentées ne sont pas des créations *ex nihilo*. Si la réponse à l'appel à expérimentation peut être motivée en partie, par la perspective d'un subventionnement pour continuer à exister ou pour tenter de prolonger l'existant, plus ou moins formalisé, le passage par la « phase expérimentation » va aller dans le sens d'une institutionnalisation de leurs pratiques. D'une part, l'initiative locale va acquérir un statut public grâce aux publications sur le site du FEJ des différents rapports d'étapes et finaux de l'expérimentateur et de l'évaluateur. D'autre part, obligation est faite aux porteurs de projet de réunir régulièrement un comité de pilotage avec les partenaires et l'équipe évaluatrice. Si l'on entend par institutionnalisation, le processus par lequel une activité sociale accède à « *la reconnaissance légale, constitutionnelle ou réglementaire, des acteurs sociaux invités à participer à la table des négociations, des groupes et des individus entrant dans les divers dispositifs formels de constitution d'un débat public et d'une scène politique et légale* » (Dubet, 2006), alors on peut admettre que les actions locales ici expérimentées accèdent à une double reconnaissance : *une reconnaissance locale* (régionale ou académique) des acteurs sociaux invités aux comités de pilotage et *une reconnaissance politique* de par l'enregistrement de l'initiative locale dans l'ensemble des expérimentations sociales évaluées en vue de faire émerger des nouvelles actions publiques. En mobilisant des ressources locales en termes de partenaires selon une logique de complémentarité ou de similitude et des ressources technologiques (application internet), elles ouvrent un espace intermédiaire d'apprentissage collectif. En effet, ces espaces captent les pilotes nationaux de la lutte contre le décrochage scolaire et des expérimentations sociales. La mise en œuvre de l'évaluation, prise entre sa solidarité contractuelle avec les porteurs de projet et les principes de neutralité, est incluse dans cet

apprentissage collectif. Les différentes modifications impactant son processus sont liées directement aux points nodaux de la lutte contre le décrochage scolaire : le dénombrement, le partage des informations nominatives, la gouvernance transversale et multi-niveaux de ce dispositif.

9.1 Les mises à l'épreuve du protocole d'évaluation

Considérant que le décrochage scolaire est un processus, centrer l'évaluation sur le parcours individuel des jeunes décrocheurs était une nécessité. Dès lors, la production des données permettant de reconstruire ces parcours était la partie centrale du travail. Or différents obstacles ont bousculé ce centrage de l'analyse.

9.1.a Décentrage de l'analyse des parcours au profit d'une analyse comprehensive de l'implantation des dispositifs

La méthode statistique de reconstitution des parcours individuels apparaissait comme idéale, compte tenu des partenariats dans le portage des projets. Nous prévoyions alors d'accéder aux différentes bases de gestion et de construire une enquête *ad hoc* auprès des individus concernés. Ce protocole était prévu pour les expérimentations bas-normande, centrienne et auvergnate, et fondé sur les objectifs d'effectifs à atteindre. Or pour les deux premières, les effectifs n'ont pas été atteints, mettant en péril l'évaluation statistique fondée mécaniquement sur les chiffres énoncés par les porteurs de projets.

Par ailleurs l'accès de l'évaluateur à des données nominatives de jeunes repérés comme cible de l'expérimentation posait des difficultés. Le principe de non rétroaction n'autorise pas à mettre en attente le processus d'expérimentation, si les données attendues ne sont pas recueillies du fait de la frilosité des propriétaires de données individuelles, du fait de la vigilance de la CNIL sur le respect des libertés mais aussi du faible taux de réponses aux enquêtes *ad hoc*. En conséquence, la modification du protocole d'évaluation en vue de s'adapter à cette réalité n'est possible qu'à la marge, imposant d'évaluer avec les données à disposition dans le temps imparti.

Tout en essayant de respecter le contrat initial de reconstruction des parcours de jeunes suivis pour concevoir des profils, l'évaluation s'est alors tournée vers une compréhension progressive de l'implantation des dispositifs locaux mis à l'épreuve. Cette implantation est à appréhender comme évaluation du repérage quantitatif compte tenu des disparités territoriales de risque d'abandon précoce de scolarité, mais aussi en termes de positionnement vis-à-vis des acteurs externes au dispositif.

9.1.b L'enchâssement des expérimentations sociales dans le processus politique

Les croisements de calendriers politiques locaux et nationaux à l'expérimentation n'ont pas été anticipés. Le démarrage de l'expérimentation « Assure ton année ! » par le conseil régional a coïncidé avec la campagne électorale régionale de 2010. Les porteurs du projet ont été contraints à une période de réserve : les fonctionnaires sont soumis au devoir de réserve pour toute réunion publique durant cette période. Or devant l'impossibilité de mettre en place un nouveau dispositif sans réunion publique, le démarrage a été décalé de plusieurs mois. D'autres croisements de calendriers ont à l'inverse, rapproché la date de fin de l'expérimentation. Les expérimentations 2, 3 et 4 ont été raccourcies du fait de la généralisation nationale du système interministériel d'échange d'informations (SIEI) fondé sur l'interconnexion des bases d'inscrits des établissements scolaires et des missions locales, et de la généralisation des plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs⁵⁷ (PSAD).

L'enchâssement des expérimentations sociales dans le processus politique n'obéit pas à un modèle séquencé et rationnel de production politique, comme le dirait Pierre Muller (2000). La réception par courrier de l'information d'arrêt prématuré des expérimentations et de l'avancement de la date de remise des rapports finaux a alors fragilisé l'espace collectif d'apprentissage qui s'était structuré autour de l'expérimentation-évaluation. La question de la modulation locale de l'articulation entre les actions expérimentées et la mise en place des PSAD dans le droit commun était posée dans les courriers. Il s'agit de rétablir l'égalité de traitement, au plus vite. Les expérimentateurs bas-normands devaient, sans avoir eu le temps de tester durablement leur outil de repérage, passer à l'application de la circulaire. Les expérimentateurs de la région Centre ont pris la décision de généraliser leur dispositif « Assure ton année ! » et d'y adosser les futures PSAD. Les expérimentateurs auvergnats ont décidé de caler les PSAD sur leur modalité d'organisation qui s'y prêtait. Le FEJ, pilote national des expérimentations sociales, finance la généralisation des plates-formes dans chacune des académies.

La question de la finalité de l'évaluation est alors posée différemment. Portée initialement par un discours axé sur la rigueur des résultats et leur utilité publique, la finalité des évaluations s'écarte peu à peu du processus de mise en œuvre d'action publique. Dans le même mouvement, elle se rapproche plus vers la nécessité de capitalisation des connaissances ainsi construites. Mais la temporalité longue de l'évaluation éloigne dans le temps, celui de la capitalisation des connaissances issues des expérimentations qui n'est pas assurée. L'articulation des calendriers expérimentaux, politiques et scientifiques avec l'urgence des situations individuelles des jeunes ciblés ne concorde pas. Le processus d'évaluation

⁵⁷ Circulaire n° 2011-028 du 9-2-2011, Ministère de l'Éducation nationale-DGESCO.

propre à chaque expérimentation sociale se trouve ainsi confronté à plusieurs obstacles et c'est dans la visibilité de ces obstacles que réside leur intérêt pour nourrir les actions locales et le pilotage national des actions publiques territorialisées. Cette mission incombe alors à la mission d'animation du FEJ et aux chercheurs mobilisés par les différentes évaluations.

9.2 Les modulations contextualisées du décrochage interinstitutionnel

Les actions menées aux différents échelons dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire durant la période d'expérimentation ont mis en lumière un tournant dans la prise en charge du décrochage scolaire. Les projets d'expérimentations et la circulaire de mise en place des PSAD vont dans le sens d'une institutionnalisation du décrochage des services d'aide aux jeunes. La coordination ne repose plus uniquement sur les volontés individuelles mais est désormais un mode de travail prescrit :

« Concept d'organisation davantage que structure juridique, la plate-forme de suivi et d'appui aux décrocheurs est un mode de coordination des acteurs locaux de la formation, de l'orientation et de l'insertion des jeunes, adapté au contexte du territoire sur lequel elle est implantée, et dont la mission est à la fois de mettre en commun les informations dont ils disposent pour assurer le repérage des jeunes sortis sans diplôme et de rechercher les meilleures conditions pour accompagner de manière personnalisée leur retour dans une formation ou dans un processus de qualification et d'accès à l'emploi » (Ministère de l'Éducation nationale et Dgesco, 2011).

À la suite des expérimentations, la circulaire respecte les modalités locales d'adaptation au contexte et d'implantation dans le positionnement des institutions les unes vis-à-vis des autres. La généralisation des PSAD devrait laisser ouvert les espaces d'apprentissage collectif. La définition des publics et des modalités de prise en charge deviennent un enjeu collectif, interinstitutionnel. Mais l'accumulation de difficultés de toutes sortes constatée comme déterminante dans le processus de décrochage rend le processus de prise en charge d'autant plus complexe. La lutte contre le décrochage scolaire consiste non seulement à faire en sorte que les jeunes atteignent le niveau minimum de diplôme mais aussi à maintenir un lien institutionnel avec les individus qui cumulent le plus de difficultés, pour éviter d'accentuer une rupture sociale.

La lutte contre le décrochage scolaire repose sur une coordination des acteurs locaux de l'éducation, de l'orientation, de la formation et de l'insertion ; des outils locaux et nationaux de repérage des situations de décrochage à l'intérieur et hors des établissements scolaires, des modalités d'échanges d'information et des dispositifs d'accompagnement qui suivent deux principes, la proximité et l'individualisation.

La généralisation des PSAD peut être analysée comme la généralisation du plus petit dénominateur commun entre les expérimentations. Les évaluations des expérimentations

prennent un sens nouveau à l'aune de cette généralisation puisqu'elles portent sur les modulations contextualisées du décloisonnement interinstitutionnel pour lutter contre le décrochage scolaire. Elles posent les enjeux collectifs qui seront ceux des PSAD, à savoir le travail collectif de définition des situations considérées comme participant au processus de décrochage scolaire, la compréhension du contexte social et économique qui fait exister ce phénomène de décrochage. Par ailleurs, les enquêtes quantitatives et qualitatives menées auprès des jeunes et des acteurs rappellent la complexité non seulement des situations individuelles mais aussi les enjeux de la multiplicité des angles d'attaque du décrochage scolaire. Articulant repérage systématisé et individualisation de l'intervention publique, la lutte contre le décrochage scolaire apparaît comme un spectre d'actions contextualisées.

Partie 3. Les enjeux collectifs entre pragmatisme et contextualisme

En tant qu'amorces de décloisonnement entre institutions sur le plan local et régional pour lutter contre le décrochage scolaire, les expérimentations sociales évaluées ouvrent sur des enjeux collectifs qui articulent pragmatisme et contextualisme. En effet, le management public qui est à l'œuvre dans le pilotage de la généralisation des PSAD et du SIEI augure d'un pilotage national spécifique par l'interconnexion de multiples listes nominatives relevant de plusieurs milliers d'établissements d'enseignement, de formation et d'aide à l'insertion. Cette interconnexion poursuit deux objectifs : à la fois comme photographie unifiée et homogène du nombre de jeunes « perdus de vue », autrement dit, absents de ces bases administratives et comme outil de coordination locale. Il est alors conçu comme un outil alliant le pragmatisme défendu par une administration soucieuse d'être transparente et de rendre des comptes et le contextualisme qui suppose que les prises en charge des situations problématiques s'inscrivent et prennent sens dans leur contexte social, institutionnel, familial, culturel, etc. Le philosophe Marc Maesschalck, dont les recherches portent sur la gouvernance sociale, considère qu'il y a un déplacement conceptuel à l'œuvre dans « *la gouvernance des processus d'innovation et de production sociale* » (Maesschalck, 2011, p. 43). Il y a déplacement, dès lors que l'on sort d'un cadre de références pour en élaborer de nouvelles et éventuellement aboutir à un nouveau cadre. La thèse défendue par Maesschalck est « *qu'une conception universaliste et volontariste de l'éthique héritée de la morale moderne a cédé la place à une conception contextualiste et pragmatiste de l'éthique* » (Maesschalck, 2011, p. 45).

Ce déplacement est, nous pensons, en cours dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire, du fait du passage au processus d'apprentissage interinstitutionnel, mais il n'est pas complet. La généralisation des PSAD et de SIEI a engagé un déplacement de l'attention portée sur les jeunes considérés comme décrocheurs mais la question se pose de savoir si elle va aboutir à un nouvel engagement des institutions et à de nouvelles règles. Dès lors, la recherche conjointe de solutions ne se réduit pas à la règle du pluralisme des descriptions, mais se rapproche plutôt d'une condition d'apprentissage de nouvelles pratiques collectives, vis-à-vis de nouveaux défis.

Dans cette optique de relever de nouvelles pratiques collectives et les défis qui émergent, nous allons analyser deux dimensions de la lutte contre le décrochage scolaire à l'œuvre : le repérage et le suivi. Le repérage, étape qui s'institutionnalise avec l'application du SIEI, est abordé à partir des différentes productions statistiques qui permettent de délimiter le décrochage scolaire et d'en faire un objet d'action publique (chapitre 10). Il est ensuite approché du point de vue de la diffusion inégale dans les territoires des risques sociaux de sortie prématurée du système éducatif, en confrontant une typologie des territoires selon ces risques et les procédures locales de signalement des élèves à risque de décrochage scolaire (chapitre 11). Le suivi est, quant à lui questionné par les enquêtes menées auprès des jeunes (chapitre 12) à travers les personnes qu'ils considèrent comme ressource ou comme frein le long de leur parcours (enseignants, conseillers, parents, pairs, etc.), les relations entre l'école et les parents. Il est aussi évoqué du point de vue des acteurs des dispositifs locaux évalués (chapitre 13), donnant à voir le quotidien de l'accompagnement individuel des jeunes vis-à-vis de la coordination interinstitutionnelle.

Chapitre 10. Les statistiques du décrochage entre signalement individuel et bilan institutionnel

L'actualité médiatique du décrochage scolaire durant les trois dernières années est marquée par la communication de nombreuses statistiques dont les écarts pouvaient passer du simple au triple. L'effet principal est la considération d'urgence de la situation française. Afin de dépasser le débat de savoir si un dénombrement est plus proche de la réalité qu'un autre, nous allons analyser leur déploiement. Si à chaque statistique correspond une dimension du décrochage scolaire alors le positionnement des uns par rapport aux autres va permettre de délimiter non seulement le processus de décrochage mais aussi les interventions des institutions qui comptent. Considérons, suivant en cela Alain Desrosières, que trois éléments sont « *simultanément coconstruits* » dans ces différentes statistiques : « *la façon de penser la société* » ; « *les modalités de l'action en son sein* » et « *les modes de description* » (Desrosières, 2005, p. 20).

La difficulté du décompte des décrocheurs scolaires n'est pas récente et la cohabitation des différentes statistiques atteste de la pluralité de situations individuelles recensées comme telles, allant du signalement par un établissement d'un dépassement du nombre d'absences sans justificatif, à la mesure du problème d'insertion durable sur le marché du travail des jeunes sans diplôme. Différentes institutions sont alors invitées à compter « devant leur porte » le nombre de personnes pouvant être assimilées à des décrocheurs. Les dénombrements réalisés reflètent alors deux modalités de l'action : le signalement local pour l'action et la « photographie » de la situation globale.

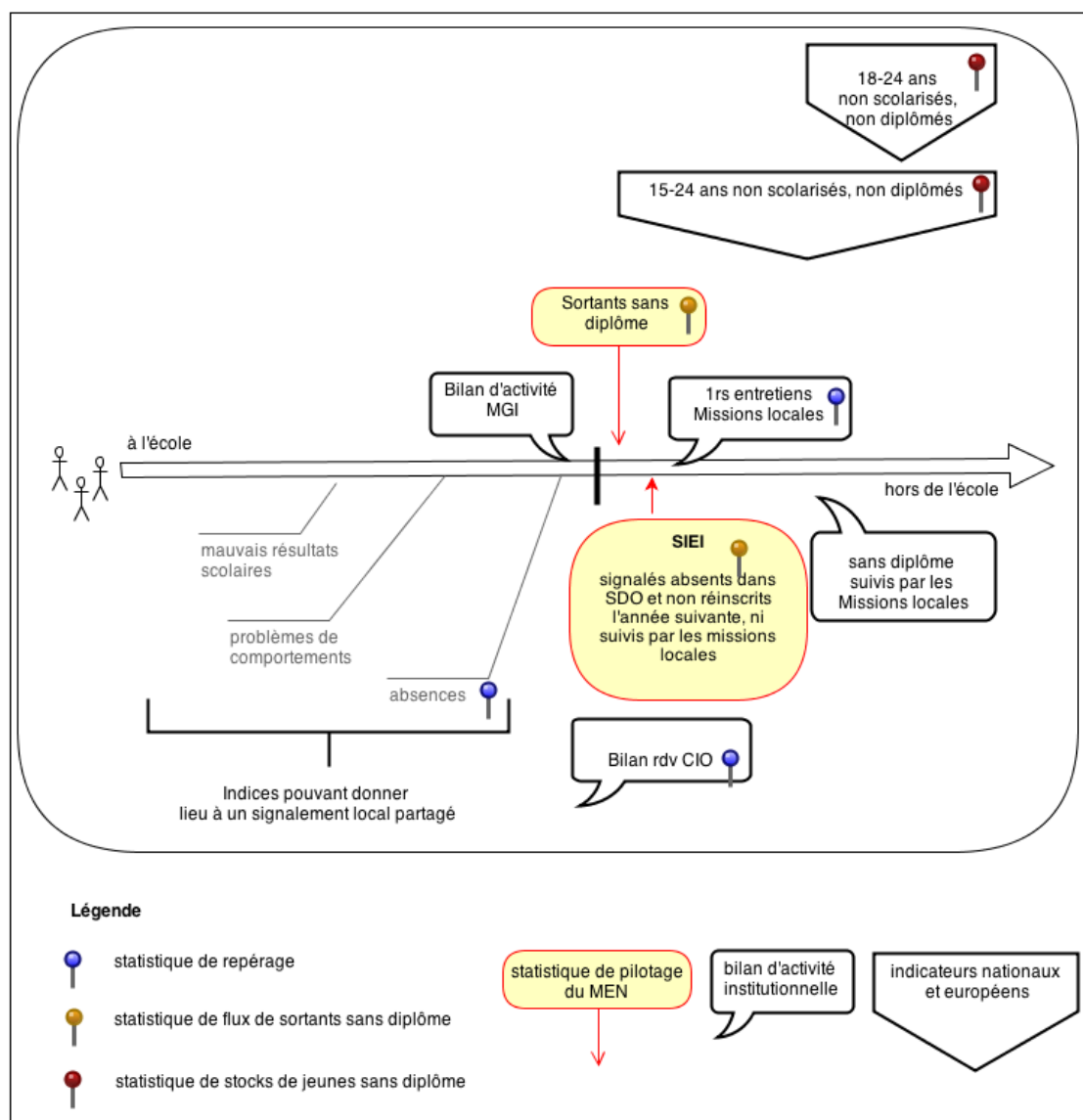
10.1 Le processus de décrochage décrit par les statistiques institutionnelles

La Figure 3 illustre le positionnement des sources de statistiques le long du processus de décrochage. Un repère vertical symbolise la rupture scolaire. En amont de la sortie du système scolaire, le décompte correspond aux élèves signalés par les établissements ou les acteurs sociaux locaux, comme courant le risque d'une rupture scolaire. Une seule source de signalements est comptabilisée, les absences recensées comme non justifiées par les services de la vie scolaire de chacun des établissements, sur le module d'absence de leur logiciel de gestion, Sconet.

Les autres recensements démarrent principalement après l'abandon effectif de la scolarité. Trois modes de description délimitent le décrochage scolaire. En premier lieu, les bilans d'activités des MGI, des CIO et des missions locales décrivent les publics qu'ils

ont pris en charge durant l'année, dont des jeunes sortis précocement du système éducatif, ou en situation de grandes difficultés scolaires. Ensuite, le ministère de l'Éducation nationale construit, quant à lui, une moyenne calculée sur des effectifs cumulés pendant trois ans pour décrire le niveau de diplôme des sortants du système éducatif. Les listings établis deux fois par an par le biais du SIEI, sont pilotés par la DEPP, en direction des autorités décentralisées. Enfin, à un niveau plus global, des indicateurs décrivent la part des individus non scolarisés et non en emploi, rapportée à la population du même âge.

Figure 3 Positionnement des statistiques de décrochage scolaire



Ces modes de description répondent à des modalités d'action et à des représentations différentes du décrochage scolaire. Une partie des statistiques produites est à relier aux modalités de signalement des situations de décrochage. Elles servent l'action locale mais alimentent les bilans nationaux. La seconde partie est produite en vue de piloter les actions publiques et donner les orientations nationales. Les signalements opérés avant la

rupture scolaire et qui ne correspondent pas à des absences peuvent être comptabilisés localement lors des cellules de veilles éducatives (CVE), mais ne sont pas corroborés à une production de statistiques nationales. Ainsi il existe des données qui donnent à voir, localement, des populations à risque de décrochage et suivies avant la rupture et des données nationales qui rend visible le problème des jeunes sans diplôme non scolarisés.

10.2 Le dénombrement comme modalité de signalement : un outil pour l'action locale

Plusieurs expérimentations dénombrent localement les jeunes ciblés par leurs dispositifs mais de manière différente. Ces modèles vont de la comparaison de listes de jeunes lors de réunions invitant différents acteurs locaux de l'AIO en vue d'un partage des suivis, à l'élaboration d'un outil de signalement unique pour tous les acteurs concernés. Dans le premier cas, le maillage du territoire se fait par les interrelations des partenaires, dans le second cas, le maillage est fondé sur le partage de l'outil de signalement. Une autre divergence va être la place de l'établissement scolaire : absent dans les réunions dans le premier cas, participant au signalement dans le second.

Par cette statistique du signalement est mise en avant non pas une définition précise et commune du décrochage scolaire ou des décrocheurs, mais plutôt un moyen de repérer des situations qui doivent préoccuper les acteurs coordonnés. Ils s'attachent dès lors à anticiper des solutions pour ne pas que certaines situations vécues par des élèves ou des anciens élèves ne les empêchent de poursuivre une formation.

Le comptage concernant les absences, s'effectue depuis l'instauration de l'instruction obligatoire par la loi n°11 696 du 28 mars 1882 dite loi Ferry. L'Article 12 stipule que :

« Lorsqu'un enfant se sera absenté de l'école quatre fois dans le mois, pendant au moins une demi-journée, sans justification admise par la commission municipale scolaire, le père, le tuteur ou la personne responsable sera invité, trois jours au moins à l'avance, à comparaître dans la salle des actes de la mairie, devant ladite commission, qui lui rappellera le texte de la loi et lui expliquera son devoir ».

Ce seuil des quatre demi-journées d'absence n'a pas été modifié depuis, même si les mesures afférentes ont évolué. Dans le cadre de la prévention du décrochage scolaire, chaque établissement est tenu de relever les absences répétées à l'aide du module Absences de leur logiciel de gestion avec, dans les faits, une marge de tolérance autour du seuil prescrit de quatre demi-journées mensuelles et une marge d'appréciation sur la crédibilité des justifications fournies par l'élève. Une absence non justifiée est une absence sans motif ou pour laquelle le motif fourni est considéré comme non légitime. En outre, comme le rappelle une note d'information de la DEPP, « *la proportion d'élèves signalés à l'inspection aca-*

démique pour absentéisme ne correspond pas à celle d'élèves absentéistes. En effet, un établissement ne signale pas systématiquement à l'inspection académique tous les élèves absentéistes » (Cristofoli et Stefanou, 2012). La DEPP conduit deux enquêtes portant sur l'absentéisme des élèves : une auprès de 1000 établissements de l'enseignement secondaire public, une auprès des inspections académiques concernant les premiers et seconds degrés. Les informations recueillies sont mensualisées. Pour autant, en ce qui concerne la première enquête, le taux de réponse est de 60 % pour les données de septembre à avril et tombe à 30 % en mai et juin rendant peu fiables les analyses de ces deux mois. En ce qui concerne la seconde enquête, 33 départements n'ont pas renseigné l'enquête 2010-2011, fragilisant également l'analyse. La proportion moyenne d'élèves ayant au moins quatre demi-journées d'absence non justifiée dans le mois est de 2,6 % dans les collèges, de 6,9 % dans les LEGT (lycées d'enseignement général et technologique) et de 14,8 % dans les LP (lycées professionnels) pour cette année scolaire 2010-2011. Ces proportions peuvent varier d'un mois à l'autre, et d'un établissement à l'autre : « *l'absentéisme touche moins de 1,6 % des élèves dans la moitié des établissements, alors que, dans un établissement sur dix, il dépasse 13 % en janvier 2011, et 30 % en octobre 2010* »⁵⁸. Ce dénombrement va dans le sens d'une norme de scolarité qui s'effectue à l'intérieur des établissements scolaires, des absences non justifiées sont alors assimilées, à des manquements familiaux. Pourtant la concentration des taux importants d'absentéismes sur quelques établissements pose la question du contexte de certains d'entre eux et par voie de conséquence, d'une désaffection à l'égard du savoir scolaire dans certains territoires.

Les autres décomptes se font à l'extérieur des établissements.

Un autre recensement, à l'initiative des services académiques d'information et d'orientation, estime le nombre d'entretiens de situation réalisés avec les décrocheurs potentiels repérés au sein des établissements. La MGI de chaque rectorat prend le relais, en particulier pour les jeunes sortis du système éducatif depuis moins d'un an, sans solution de formation ou d'insertion professionnelle à court terme. Elle recense alors les jeunes dont elle a la charge. Pour l'année 2007-2008, les MGI ont reçu en entretien 50 190 jeunes en risque de rupture ou sortis précocement.

À ces sources statistiques multiples, il faut aussi ajouter le dénombrement des jeunes ayant été reçus par les conseillers des missions locales (Ministère du Travail). En principe, ces jeunes sont sous la responsabilité du dernier établissement fréquenté durant un an après sa sortie. Durant cette période l'établissement scolaire est obligé de « *procéder au repérage des jeunes sortis sans avoir acquis un niveau de diplôme minimal* »⁵⁹, est tenu de transmettre les coordonnées des jeunes non réinscrits dans un parcours de formation « à

⁵⁸ Ce mois d'octobre 2010 a été marqué par un fort et long mouvement de grève et de protestation touchant les personnels et les élèves dans les établissements scolaires.

⁵⁹ Article L. 313-7 du Code de l'Éducation.

des personnes et organismes désignés par le représentant de l'État dans le département ainsi qu'à la mission locale », et d'organiser un entretien de réorientation avec la famille⁶⁰.

C'est loin d'être le cas : en 2008, 205 000 jeunes sans diplôme ont eu un premier entretien dans une mission locale. Parmi eux, 135 600 étaient sortis du système éducatif depuis moins d'un an. Ce chiffre est établi en année civile et non en année scolaire comme les autres dénombrements. De plus, les dates de sortie reposent sur des déclarations en entretien, et non sur des enregistrements administratifs.

L'éloignement de l'individu avec les attentes de l'institution scolaire peut s'appréhender par rapport à des facteurs visibles : écarts de comportement à l'intérieur de l'établissement ou nombre et fréquence d'absences enregistrées. Les signalements effectués localement pour être abordés lors des cellules de veille éducative sont les seules données abordant le décrochage scolaire comme un processus potentiellement réversible. Le travail collectif des acteurs locaux engagés dans les expérimentations sociales consistait à confronter leur listing de jeunes considérés comme décrocheurs ou à risque de décrochage pour réfléchir ensemble à la meilleure solution à leur proposer.

À quelle conception de la société avons-nous à faire ? La norme scolaire n'est pas remise en cause, elle est assortie d'un modèle de l'individu qui doit être inscrit dans une construction de son parcours de vie. Par ailleurs, un jeune qui rompt son parcours de formation initiale est considéré comme nécessitant un accompagnement soit pour revenir dans un établissement scolaire, soit pour remodeler un projet d'études. Le travail collectif d'acteurs est ainsi organisé comme la constitution d'un maillage pour assurer la sécurisation des parcours vers l'insertion professionnelle. Cette sécurisation passe par l'accès à la qualification.

Les données de signalement sont établies sur des « flux » annuels d'élèves et de sortants du système éducatif. Les statistiques de pilotage tentent de faire le lien entre la gestion de ces flux et les indicateurs concernant la jeunesse sans diplôme ni emploi.

10.3 Le dénombrement comme photographie de situation : instrument de pilotage

De l'établissement scolaire au ministère, de nombreux acteurs sont mobilisés pour identifier le décrochage scolaire non plus en termes de processus mais en termes de problème social. Cette multiplication, tant dans les domaines de l'éducation et de la formation, que dans ceux de l'orientation et de l'insertion, a des incidences sur la mesure technique du décrochage. Si l'on part de la définition publiée récemment sur le portail national d'informations et de ressources du ministère de l'Éducation nationale destiné aux professionnels de l'éducation, « *Tout jeune qui quitte un système de formation initiale, sans*

⁶⁰ Article L. 313-8 du Code de l'Éducation.

*avoir le niveau de qualification minimum requis par la loi est décrocheur »*⁶¹. Et cette qualification minimale est actée par l'article D. 313-59 du Code de l'éducation qui la fait correspondre à l'obtention du baccalauréat général ou « *d'un diplôme à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles et classé au niveau V ou IV de la nomenclature interministérielle des niveaux de formation* ».

Cette définition appliquée à la lettre conduirait à comptabiliser des élèves ayant abandonné leur préparation de diplôme en cours de route ainsi que ceux qui sont allés jusqu'aux examens du CAP et du baccalauréat sans avoir persévéré après. Un tel élargissement vient en rupture avec la nomenclature des niveaux de qualification en usage depuis 1967, selon laquelle un individu est reconnu qualifié dès lors qu'il a suivi l'année terminale de diplôme, et même s'il n'a pas obtenu ce diplôme. Dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire institué par le ministère de l'Éducation nationale, un sortant du cycle secondaire de l'enseignement sans diplôme est un jeune sans qualification.

Selon les enquêtes Emploi de l'INSEE, parmi les 700 000 jeunes sortis du système éducatif en France chaque année entre 2007 et 2009, 17 % n'ont pas obtenu de diplôme du secondaire, soit 122 000 individus. Cette nouvelle équivalence entre « sans diplôme » et « sans qualification » (qui ne remet pas encore en cause l'usage de la nomenclature de 1967 sur le marché de l'emploi) permet un rapprochement, au regard de critères européens, de « *diplôme de fin d'études secondaires comme norme minimale d'éducation* », c'est sur un modèle anglo-saxon des « *NEET* », individualisant la « participation » ou non à l'éducation, l'emploi ou l'apprentissage (Steedman, 2013). Il risque aussi d'accentuer la stigmatisation à l'égard des jeunes qui restent sans accès à un diplôme, comme s'ils constituaient une composante incompressible de jeunes en échec (Melnik et Verdier, 2010).

De son côté, l'Union européenne comptabilise (*cf.* Tableau 4) des « stocks » de jeunes de 18-24 ans sortis du système scolaire par le passé sans diplôme et ne se trouvant pas en formation dans les quatre semaines précédant l'enquête (Le Rhun, 2012). Son inconvénient est de laisser dans l'ombre les jeunes de moins de 18 ans et de brouiller les situations en incluant la formation continue.

Dans le cas de la France, un indicateur permet d'estimer approximativement le stock, en retenant les jeunes de 15-24 ans non scolarisés et sans diplôme, rapportés à l'effectif de la même classe d'âge non scolarisée. La limite de ce taux est d'ignorer deux formes de mobilité depuis la sortie de formation initiale : les allées et venues entre stages divers de formation continue avec ou sans résultat, et les flux de mobilité spatiale. On sait toutefois que les titulaires de qualifications de niveau V ou moins sont aussi les moins mobiles géographiquement.

⁶¹ <http://eduscol.education.fr/pid23269-cid48490/analyse-du-phenomene.html>

Tableau 4 Flux et stocks de jeunes sortis de formation sans diplôme

| | Définition | Champ | Source | Effectif |
|--------|---|----------------|------------------------------------|----------|
| Flux | Sortis de formation initiale l'année précédente l'enquête, sans diplôme | 18-24 ans | Enquête Emploi – moyenne sur 3 ans | 122 000 |
| | Inscrits année n-1 non réinscrits et sans réussite au diplôme du cycle commencé | 16 ans ou plus | SIEI multi-sources 2011 | 218 000 |
| Stocks | Jeunes non scolarisés et non diplômés | 18-24 ans | Eurostat à partir Enquête Emploi | 600 000 |
| | Jeunes non scolarisés et non diplômés | 15-24 ans | RP 2006 | 750 000 |

Champ : France 2008-2009-2010 sauf indication différente. Source : DEPP RERS, 2012 ; RP 2006 ; Le Rhun, 2012.

Un jeune abandonnant sa formation sans en obtenir le diplôme peut être pris en charge par plusieurs institutions ou du moins repéré de différentes manières, que ce soit par l'établissement scolaire qu'il quitte ou lorsqu'il frappe aux portes des structures de l'accueil, de l'information et de l'orientation.

L'instauration du SIEI en 2011 a pour objectif de recenser au niveau national à partir des bases académiques, tous les jeunes de plus de 16 ans, inscrits de l'année *n-1* qui ne sont plus inscrits l'année *n*, sans avoir obtenu de diplôme. Une fois cet appariement statistique opéré, un « nettoyage » doit être effectué (enlever les doublons, les éventuels oublis, les problèmes d'INE) afin de ne lister que les individus qui ne sont plus scolarisés ni dans un établissement de l'Éducation nationale, ni dans une formation relevant d'autres ministères, ni en apprentissage. Un nouvel appariement est opéré avec les listes de jeunes connus ou suivis par les missions locales. SIEI organise un retour vers les acteurs locaux pour qu'ils prennent contact avec les jeunes ainsi listés et qu'ils leur proposent une solution. Ce retour suit une procédure stricte :

« Cette liste est communiquée, par voie sécurisée, au(x) responsable(s) désignés par le préfet de département ainsi qu'aux missions locales afin que les contacts puissent être pris avec les jeunes identifiés en situation de décrochage pour leur proposer une prise en charge appropriée. Un retour nominatif d'informations est prévu vers les établissements de formation initiale, à l'exception des centres de formation d'apprentis, concernant leurs anciens élèves afin de les aider à mettre en place une prévention du décrochage adaptée » (Ministère de l'Éducation nationale et Dgesc, 2011).

Cette procédure d'appariement de listes nominatives est puissante puisqu'elle organise sur l'ensemble du territoire le croisement des bases de gestion des acteurs de la formation, de l'enseignement et de l'AIO. Le SIEI donne lieu à un pilotage par objectif de la lutte contre le décrochage scolaire, en permettant la mesure d'une prévision du nombre de solutions à proposer tous les ans. Son second objectif est à partir des listes départementales d'organiser la coordination locale autour de la « gestion » de cette liste, en outillant les

PSAD dans des territoires où le croisement interinstitutionnel des listes informatiques ne se faisait pas.

À l'endroit des expérimentations sociales où une telle organisation ou un tel outil existaient, l'application du SIEI était anticipée de deux façons. Elle peut remplacer les enquêtes menées localement et annuellement. Ainsi un coordinateur académique régional de la MGI considère que *« l'application SIEI [...] sera moins lourde parce qu'elle enlèvera systématiquement les jeunes qui ont déjà une solution parce que cette application va suivre le cheminement des jeunes d'un opérateur à un autre. Tous ces jeunes que nos collègues interrogeaient et qui répondaient « je ne suis pas sans solution parce que je suis en apprentissage », on le saura parce qu'ils seront enlevés des listes. On n'aura que le noyau des jeunes qui seront sans solution »*. Une seconde manière de l'appliquer et de l'utiliser comme moyen de vérification des listes déjà établies par les outils régionaux déjà mis en place. Alors les listes issues du SIEI sont à nouveau appariées mais avec les listes locales de jeunes signalés. Un porteur de projet, chargé nouvellement de l'application du SIEI nous affirmait que sur certains bassins, tous les jeunes identifiés par SIEI étaient connus des accompagnateurs locaux. Si nous n'avions pas les moyens de vérifier ses dires, il est indéniable que l'application SIEI donne, en miroir, un état du repérage et des signalements de situation de décrochage scolaire de chacune des académies.

Ces estimations affirment l'importance de l'obtention d'un diplôme partageant la population jeune en deux catégories : celle qui en a au moins un et celle qui n'en a pas. Le diplôme comme norme scolaire mais aussi comme signal indispensable (néanmoins pas suffisant) sur le marché du travail. Dans une société de la connaissance, cette variable diplôme discrimine grandement et l'individu est renvoyé à la nécessité d'acquérir des qualifications reconnues. L'appareillage de la statistique du décrochage scolaire s'est calé sur la coordination des institutions chargés d'accueillir les publics en difficultés scolaires et sociales, et sur un pilotage effectué par le ministère de l'Éducation nationale mais il ne permet pas de recueillir des données sur le processus du décrochage, ni sur sa réversibilité. Ainsi tous les jeunes qui ont été suivis précocement et qui ont infléchi le cheminement vers la rupture scolaire ne sont pas comptés. Par ailleurs, il manque des données longitudinales sur les jeunes suivis après repérage par SIEI, pour lequel la CNIL n'autorise pas le stockage des données nominatives plus de deux années. Le suivi exhaustif des solutions proposées et des enchaînements futurs n'est donc pas à l'ordre du jour. Il est alors à craindre que la lutte contre le décrochage scolaire ne soit mesurée qu'à l'aune du nombre de solutions proposées et non de leur durabilité.

Si une certaine marge d'incertitude sur les estimations est probablement inévitable, en revanche, les inégalités territoriales du décrochage scolaire, encore peu évoquées, devraient pouvoir être cernées avec une plus grande précision. Le détour par les outils de la recherche dans le cadre des évaluations est essentiel pour objectiver les contextes territoriaux dans lesquels ont lieu les expérimentations. Ces contextes vont également permettre

de cartographier les zones où les risques de sorties précoces du système éducatif sont les plus forts, compte tenu des disparités sociales, économiques, culturelles et familiales qui les qualifient. Les sorties précoces de l'enseignement secondaire sont en effet un point faible du système éducatif et présagent des difficultés d'insertion professionnelle. La territorialisation des indicateurs de risque de rupture scolaire à l'échelle cantonale fait ressortir l'importance des facteurs de contexte et la variabilité du phénomène.

Chapitre 11. Le contexte socio-économique entre repérage et risques sociaux : essai sur deux territoires

Le contexte socio-économique dans lequel un élève et sa famille vivent est marqué par l'histoire locale tant du point de vue des ouvertures et fermetures d'entreprise que de l'évolution de l'offre de formation ou encore de la dominance du secteur agricole, industriel ou touristique. Ce marquage porte sur l'activité professionnelle de ses parents et sur la confiance de ces derniers en la capacité de l'école à proposer des conditions satisfaisantes pour se projeter dans un avenir plausible. Certains contextes sont plus propices que d'autres à la réussite scolaire et *in extenso*, certains sont plus porteurs de risques d'abandon de scolarité avant l'obtention d'un diplôme. Dans le cadre des expérimentations sociales, le suivi des jeunes repérés comme « à risques » par les acteurs locaux, est lui aussi contraint par ce contexte. Dans quelle mesure le repérage des jeunes considérés comme décrocheur ou à risque de décrochage pourrait être le reflet du contexte ?

À partir de données similaires recueillies pour les deux expérimentations pilotées par les rectorats de Caen (expérimentation n°3) et de Clermont-Ferrand (expérimentation n°4) à propos notamment de l'adresse des individus suivis, et des données socio-économiques de l'INSEE, nous proposons deux analyses localisées des relations entre repérage et contexte.

Selon l'Insee, ces deux territoires régionaux sont ruraux et agricoles et représentent chacun entre 2 et 3 % de la population française, et sont confrontés à un vieillissement de leur population. Leur marché du travail laisse une place importante à l'agriculture mais le secteur tertiaire est en développement. Du point de vue de la population scolaire, la DEPP établit leur taux de sorties sans qualification en 2007 entre 4,2 % et 6 %. À la sortie de la classe de 3^e, plus de 50 % des jeunes s'orientent vers des filières professionnelles (y compris l'apprentissage). La poursuite d'études supérieures est donc moins choisie dans ces régions que dans les autres régions françaises. Ces orientations sont corrélées avec le fait qu'elles concentrent un seul grand pôle urbain (Caen et Clermont-Ferrand) qui regroupe la quasi-totalité des formations universitaires régionales. La nécessité de la mobilité dans la poursuite d'étude est un obstacle pour les familles les moins favorisées (Grelet et Vivent, 2011).

Quatre indicateurs ont été retenus et construits à l'échelle cantonale afin de rapprocher les efforts de repérage (indicateurs 1 et 2), l'accumulation de 15-24 ans non diplômés non scolarisés (indicateur 3) des contextes pouvant contribuer à la déscolarisation (indicateur 4). Ce dernier indicateur est construit grâce à une classification ascendante hiérar-

chique aboutissant à une typologie de zones à risque de décrochage scolaire. La classification et la typologie ont été produites par Yvette Grelet sur la base du Recensement de la population de 2006.

Le choix de l'échelle est celle du canton. Celles en usage par le rectorat et les professionnels sont en général plus larges : bassins de formation, bassins d'éducation concertée, etc. Ces échelles ont un sens car elles correspondent à des pratiques professionnelles diverses dont l'affectation de certains enseignants, mais aussi aux missions d'organisation et de coordination des cellules de veille éducatives ou des groupes d'aides de bassin. Leur limite du point de vue de la description statistique est d'imputer à l'ensemble du bassin des écarts de nombre de décrocheurs qui peuvent être concentrés dans seulement un ou deux établissements de forte taille. L'aire cantonale présente donc l'avantage de mieux tenir compte de cette dispersion sans pour autant égrener les listes d'établissements ; de plus cette échelle permet d'établir des comparaisons au niveau interrégional.

11.1 Le choix des indicateurs

Le premier indicateur est le **nombre brut de signalements** selon l'établissement d'origine, regroupés **par canton**. Ce premier indicateur recense donc la masse des individus repérés comme décrocheurs par les acteurs locaux.

Le second indicateur relativise cet effet de focalisation. Le **nombre de décrocheurs par canton est donc rapporté à l'effectif scolarisé** dans les établissements, en incluant les lycées généraux, techniques et professionnels du privé et du public, les classes de 3^e de collège et les CFA. Les MFR et les lycées agricoles ont été laissés de côté car les données n'étaient pas disponibles.

Ces deux indicateurs ont en commun d'être fondés sur des flux annuels de signalements d'interruption de scolarité avant l'obtention du diplôme. En l'absence de données longitudinales sur le suivi des décrocheurs réputés être passés par une « solution », les données de « stocks » de « décrocheurs » manquent, qu'ils aient ou non trouvé un emploi par la suite. Nous pouvons approcher ce stock par l'indicateur de l'INSEE qui retient **les jeunes de 15-24 ans non scolarisés et sans diplôme, rapportés à l'effectif de la même classe d'âge non scolarisée** (indicateur 3). La limite de ce taux est d'ignorer deux formes de mobilité depuis la sortie de formation initiale : les allées et venues entre stages divers de formation continue avec ou sans résultat, et les flux de mobilité spatiale. On sait toutefois que les titulaires de qualifications de niveau V ou moins sont aussi les moins mobiles géographiquement. En s'approchant des conditions d'insertion sur le marché de l'emploi, il est aussi partiellement dépendant du contexte économique et du type d'emplois qui sont historiquement offerts localement.

11.2 L'analyse de la situation bas-normande

L'analyse porte à chaque fois sur le premier décile des cantons les plus affectés⁶². Le premier indicateur montre que 10 % des cantons concentrent les $\frac{3}{4}$ des sortants sans diplôme dont un tiers dans la capitale régionale (cf. Tableau 5). Les trois principaux nœuds de difficultés affectent les trois départements, Caen-Centre dans le Calvados, Coutances dans la Manche et Alençon dans l'Orne, soit la moitié des sortants.

Le second indicateur rapporte que le premier décile des cantons les plus affectés par la proportion de signalements par rapport à la population scolarisée offre un tout autre paysage : seuls quatre cantons figurent dans les deux listes (Coutances, Caen 7-Mondeville, Saint-Lô et Dozulé). Les autres cantons sont tous ruraux, composés parfois de petites communes.

Ces données demeurant sujettes à variation, une mesure pluriannuelle du cumul de sortants sans qualification (indicateur 3) donne une image mixte des précédentes. Quelques zones urbaines ou périurbaines apparaissent dans ce nouveau classement par décile, surtout dans le département de l'Orne qui est en voie continue de désindustrialisation et de solde migratoire négatif, et dans le périurbain du Calvados. La Manche qui n'est pas sur la même trajectoire d'emploi est moins affectée par ces données de cumul. Deux facteurs généraux infléchissent cette nouvelle donnée de répartition : le dynamisme d'emploi et sa qualité, mais aussi les politiques d'urbanisme, d'habitat et de mobilité qui facilitent ou non les flux, en particulier en périphérie caennaise. On constate à nouveau une présence des cantons ruraux. Ainsi à l'intérieur d'une même région, l'attention portée au repérage et aux indicateurs de présence de non diplômés par mi les jeunes non scolarisés laisse émerger des territoires sensibles au décrochage scolaire et à son ancrage spatial, indépendamment de la densité de population. Des cantons peu densifiés comme Gacé ou Rémalard connaissent des problèmes de non diplomation de leurs jeunes, qui ne sont pas repérés au niveau des institutions œuvrant contre le décrochage scolaire.

62 En Basse-Normandie, il y a 147 cantons, donc un décile porte sur 15 cantons.

Tableau 5 Les 16 cantons bas-normands les plus exposés (par ordre décroissant) aux ruptures de scolarité

| Indicateur 1 : nombre brut de signalements par canton | | | Indicateur 2 : part de décrocheurs / effectif scolarisé par canton | | | Indicateur 3 : Part des 15-24 ans sans diplôme / 15-24 ans non scolarisés par canton | | |
|--|-------------------------------|-----------|--|----------------------------|------|--|-------------------------------|------|
| n° | nom | effectifs | n° | nom | % | n° | nom | % |
| 1497 | Caen centre | 564 | 6107 | Briouze | 6,67 | 6197 | Argentan | 37,8 |
| 5012 | Coutances | 208 | 1411 | Caumont-l'Éventé | 5,08 | 6198 | l'Aigle | 35,7 |
| 6199 | Alençon | 188 | 1443 | Caen 7 (Mondeville) | 5,03 | 6199 | Alençon | 35 |
| 5096 | Cherbourg | 91 | 1447 | Cabourg | 4,95 | 6116 | Gacé | 33,6 |
| 1499 | Lisieux | 85 | 1415 | Dozulé | 4,94 | 1443 | Caen 7 (Mondeville) | 33,6 |
| 5052 | Saint-Lô ouest | 64 | 5012 | Coutances | 4,79 | 6132 | Le Theil | 33,4 |
| 1493 | Hérouville-Saint-Clair | 52 | 6129 | Putanges-Pont-Écrepin | 4,53 | 1444 | Caen 8 | 33,1 |
| 6197 | Argentan | 51 | 1433 | Trévières | 4,44 | 6130 | Rémalard | 33 |
| 1403 | Bayeux | 50 | 6136 | Vimoutiers | 4,44 | 1408 | Caen 1 | 32,9 |
| 1443 | Caen 7 (Mondeville) | 38 | 1404 | Bény-Bocage | 4,41 | 6196 | Flers | 32,6 |
| 6196 | Flers | 34 | 6133 | Tinchebray | 4,37 | 1498 | Falaise | 32,6 |
| 5051 | Tourlaville | 33 | 5052 | Saint-Lô ouest | 4,35 | 1447 | Cabourg | 32,5 |
| 1415 | Dozulé | 31 | 6119 | Longny-au-Perche | 4,17 | 1429 | Saint-Pierre-sur-Dives | 32,5 |
| 1498 | Falaise | 29 | 1448 | Ouistreham | 4,06 | 1499 | Lisieux | 32,1 |
| 5050 | Equeurdreville-Hainneville | 27 | 5051 | Tourlaville | 4 | 1493 | Hérouville-Saint-Clair | 32 |

15 cantons = un décile, N=147. Nous avons ajouté un 16^e canton pour assurer l'homogénéité du 3^e indicateur. Les deux premiers chiffres du code canton indiquent le département : 14 : Calvados ; 50 : Manche ; 61 : Orne). Les cantons en gras sont présents dans au moins 2 colonnes.

Sources : RP2006, Rectorat. Calculs : Céreq-ESO.

11.3 L'analyse de la situation en Auvergne

La situation de l'Auvergne est analysée avec la même batterie d'indicateurs. Le premier indicateur dénombrant les signalements selon l'établissement d'origine (ministères de l'Éducation nationale et de l'Agriculture) regroupés à l'échelle du canton attire l'attention sur un nombre limité d'établissements et de zones de tensions. Le second indicateur rapporte le nombre de décrocheurs à l'effectif scolarisé dans les établissements, en incluant les lycées généraux, techniques et professionnels du public, les classes de 3^e de collège et les MFR. Ainsi, en Auvergne, un peu moins de la moitié (43 %) des décrocheurs sont concentrés dans 10 % seulement des 156 cantons⁶³ dont une première liste peut être dressée (cf. Tableau 6). Les communes les plus contributrices sont sans surprise parmi les plus urbaines (Clermont-Ferrand, Riom, Montluçon, Le Puy-en-Velay, Aurillac). Les quatre départements sont représentés, même si le Puy-de-Dôme est le plus contributeur.

À l'instar de la situation bas-normande, le second indicateur relativise cette focalisation sur les villes auvergnates. Parmi les cantons les plus affectés dans cette seconde liste, seuls trois cantons urbains ou périurbains y figurent, Gerzat, Lezoux et Thiers pour le reste, tous sont ruraux.

L'indicateur 3 montre que dans le cas auvergnat, cinq cantons sur seize sont communs avec les listes précédentes de décrocheurs, confirmant l'effet de sédimentation des sorties sans diplôme pendant les dix années qui suivent. Les nouveaux cantons apparaissant dans la liste sont spécifiques au Puy-de-Dôme et à l'Allier, alors que la Haute-Loire et le Cantal n'y sont guère représentés.

Ainsi réapparaissent certains centres urbains mentionnés dans le recensement du nombre absolu de décrocheurs, mais aussi des cantons ruraux. La récurrence avec laquelle ces zones réapparaissent dans les classements du décrochage ou de ses conditions laisse penser qu'une priorité pourrait leur être accordée.

Pourtant, on peut se demander si d'autres situations ne sont pas encore plus problématiques. Que penser des cantons absents des deux dernières listes « structurelles » basées sur les sans qualifications et sur les conditions de vie alors qu'elles sont nettement pourvoyeuses de ruptures scolaires ?

Ainsi, les cantons de Pont-du-Château et Aubière dans le Puy-de-Dôme, de Cusset et Varennes-sur-Allier dans l'Allier, de Saint-Flour dans le Cantal, et d'Yssingeaux en Haute-Loire, figurent de manière atypique comme des environnements non repérés comme particulièrement défavorables mais pourtant porteurs de ruptures scolaires. À l'inverse, on versera au crédit des cantons mentionnés comme zones à risque mais absents

⁶³ On arrive à plus des 3/4 si on regroupe les cantons à l'intérieur des grandes communes

du premier décile de décrochage que l'Éducation nationale et les dispositifs mis en place compensent au moins en partie ce que le contexte défavorable laisserait attendre : Saint-Rémy-sur-Durolle, Randan, Montaigut, mais aussi à un moindre degré Moulins, Gannat, Brioude et Lurcy-Lévis qui n'apparaissent que dans le deuxième décile des pourvoyeurs de décrocheurs en chiffres absolus (ici non représenté).

Tableau 6 Les 15 cantons auvergnats les plus exposés (par ordre décroissant) aux ruptures de scolarité

| Indicateur 1 : nombre brut de signalements par canton | | | Indicateur 2 : part de décrocheurs / effectif scolarisé par canton | | | Indicateur 3 : Part des 15-24 ans sans diplôme / 15-24 ans non scolarisés par canton | | |
|--|------------------------|-----------------------|--|--------------------------|------|--|------------------------|------|
| n° | nom | effectifs (N=1073) | n° | nom | % | n° | nom | % |
| 6398 | Clermont-Ferrand | 139 | 6327 | Olliergues | 28,6 | 6324 | Maringues | 45,1 |
| 6399+ | Riom | 94 | 6359 | Gerzat | 11,6 | 316 | Lurcy-Lévis | 37,9 |
| 0398+ | Montluçon | 86 | 6342 | Saint-Gervais-d'Auvergne | 10,3 | 321 | Montluçon-Ouest | 36,7 |
| 4399+ | Le Puy-en-Velay | 81 | 316 | Lurcy-Lévis | 10 | 6332 | Randan | 36,4 |
| 6346 | Thiers | 64 | 6336 | Saint-Amant-Roche-Savine | 8,3 | 6316 | Cunlhat | 35,8 |
| 1598+ | Aurillac | 61 | 1508 | Massiac | 6,3 | 6308 | Champeix | 34,2 |
| 6319 | Issoire | 54 | 6324 | Maringues | 6,1 | 6346 | Thiers | 34,1 |
| 0396+ | Cusset | 46 | 302 | Cérilly | 5,7 | 6343 | Saint-Rémy-sur-Durolle | 34 |
| 333 | Yzeure | 30 | 319 | Le Montet | 5,4 | 6347 | Vertaizon | 33,3 |
| 6330 | Pont-du-Château | 24 | 1517 | Saignes | 5,4 | 311 | Gannat | 32 |
| 397 | Vichy | 20 | 6322 | Lezoux | 5,3 | 333 | Yzeure | 31,6 |
| 1599+ | Saint-Flour | 20 | 6346 | Thiers | 5,3 | 303 | Chantelle | 31,3 |
| 4329 | Yssingaux | 20 | 322 | Montmarault | 5,3 | 6320 | Jumeaux | 31,1 |
| 6355 | Aubière | 20 | 4318 | Pradelles | 5,3 | 301 | Bourbon-l'Archambault | 31 |
| 328 | Varennnes-sur-Allier | 19 | 4310 | Langeac | 4,7 | 4399 | Le Puy-en-Velay | 30,8 |

Champ : Décrocheurs secteur public et MFR, 2010-2011. L'échantillon est ainsi réduit à 1073 jeunes, mais présente la plus grande fiabilité quant à sa répartition. Note : les codes cantons suivis de + sont des regroupements de cantons au sein d'une même commune ou de son agglomération. Le total représenté ici porte ainsi en réalité sur 24 cantons. Les données ne permettaient pas de distinction aisée à l'intérieur des communes. Les cantons en gras sont présents dans au moins deux colonnes. Sources : RP 2006, MGI. Calculs : Céreq-ESO,

Ces analyses infrarégionales montrent que si le décrochage est par nature difficile à identifier, la partie la plus visible est plutôt concentrée dans les zones urbaines, risquant de laisser dans l'ombre de nouveaux oubliés dans les zones rurales ou plus généralement dans les petits établissements. Finalement, il ne suffit pas de recenser les décrocheurs de manière exhaustive, les inégalités de répartition sur le territoire ont leur importance. Cette forme extrême d'éviction de l'école qu'est l'abandon précoce de la scolarité semble se sédimenter entre le moment de décrochage et l'entrée du marché du travail, tout particulièrement dans les zones rurales.

Les deux focus croisant les données de repérage construites par la collaboration interinstitutionnelle locale, et les données de la démographie scolaire de l'Insee, font émerger les écarts entre la spatialisation des repérages effectués et la spatialisation des risques de décrochage. Dans ces deux régions, les effectifs de décrocheurs repérés sont concentrés dans les zones urbaines et périurbaines même si la dispersion est plus forte en Basse-Normandie, où 10 % des cantons concentrent les trois-quarts des effectifs et où la moitié sont dans trois communes, à raison d'une par département. Les indicateurs 2 et 3 invitent quant à eux à éclairer la situation des zones moins peuplées mais pour lesquelles la proportion de décrocheurs et de sortants sans diplôme est aussi préoccupante. Pourtant le modèle de repérage académique qui est en fonctionnement dans les deux régions, ne permet pas d'y accéder.

Une approche par les contextes donne à voir les conditions dans lesquelles les parcours des élèves se construisent, qu'ils soient décrocheurs ou non. Elle se combine avec les dimensions du décrochage sur lesquelles les acteurs cherchent à agir. Si les structures d'emploi font preuve d'une certaine inertie, les indicateurs de conditions de vie donnent une image moins déterministe et par conséquent plus nuancée. À titre de comparaison, dans les deux régions, ce nouvel indicateur suggère que le décrochage est d'abord un phénomène urbain, mais il est aussi disséminé sur le territoire.

11.4 Typologie des zones à risque de décrochage

Devant la répartition inégale des décrocheurs sur le territoire, un quatrième indicateur a été construit, intégrant des variables de conditions de vie familiale. L'esprit dans lequel il a été produit est aussi de fournir des éléments de prospective aux divers acteurs en charge d'un phénomène qui ne se laisse pas enfermer dans une seule logique institutionnelle. L'origine professionnelle est unanimement citée comme variable discriminante principale, avec des variantes selon le niveau de revenu ou le niveau de diplôme de la

mère, ce qui éclaire peu quant à la graduation des risques de rupture de scolarité pour un jeune et surtout quant aux publics cibles autour desquels il faudrait se concentrer en priorité. Certaines conditions de vie pourraient ainsi, en s'associant, avoir des effets significatifs, qu'il conviendrait alors de modéliser, sans toutefois ignorer les liens avec les conditions d'emploi.

Prises séparément, ces variables sont assez connues, elles relèvent de trois domaines susceptibles d'agir sur d'éventuelles ruptures scolaires. Du côté des conditions de vie les plus affectées par les conditions d'emploi ont été retenues le *revenu moyen par foyer fiscal*, par commune agrégé au niveau canton, la *part des chômeurs dans la population de 15 à 64 ans* ainsi que le *taux d'emploi en CDI des salariés*. Du côté des conditions familiales ont été choisies la *part de familles monoparentales*, la *part de familles nombreuses* et la *part de ménages logeant en HLM*. Enfin, pour ce qui concerne les conditions proprement culturelles de soutien des jeunes par leurs parents figure le *taux de non diplômés dans la classe d'âge des 45-54 ans*. Ces sept éléments ont fait l'objet d'une classification ascendante hiérarchique aboutissant à une typologie des aires géographiques les plus fragiles. Elles pourraient être qualifiées de zones à risque de décrochage. Le champ initial de la typologie est l'ensemble des cantons de la France métropolitaine (Boudesseul, Grelet et Vivent, 2013), mais pour rester proche des expérimentations sociales, nous nous limitons à la poursuite de la comparaison des deux régions Basse-Normandie et Auvergne.

Classe 1 : Cumul de fragilités économique, familiale et culturelle, en milieu urbain

Les cantons de cette classe cumulent les indicateurs défavorables : le chômage en premier lieu, mais aussi des conditions de vie plus précaires. Les conditions ne sont pas réunies pour que les enfants bénéficient d'une aide au travail à la maison dont on connaît le rôle important, d'autant plus lorsque la mère élève seule ses enfants, et encore plus lorsque ceux-ci sont nombreux. Ces familles souffrent d'un capital culturel peu favorable à une socialisation précoce à la culture scolaire, à la mise à disposition de livres et journaux et de manière plus générale à la familiarité avec la lecture et l'écriture. Les territoires sont hétérogènes, ils ont en commun de constituer des poches de fragilités et de précarité. Souvent concentrées en milieu urbain (Hérouville-Saint Clair dans le Calvados), certaines se trouvent aussi en milieu rural (ZEP de Vimoutiers dans l'Orne). La part de jeunes de 15-24 ans non diplômés parmi ceux qui ne sont plus scolarisés est la plus élevée : 30,4 % en Basse-Normandie, alors qu'elle est de 27,2 % en France métropolitaine. Un seul canton auvergnat, celui de Thiers est dans cette classe, sa part de jeunes de 15-24 ans non diplômés est de 34,1 %.

Classe 6 : Précarité économique dans les petites et moyennes communes

Cette classe est plus marquée par le taux de chômage, la précarité de l'emploi et un revenu médian par unité de consommation faible. La part de 45-54 ans sans diplôme est aussi supérieure à la moyenne d'ensemble. La différence majeure avec la classe précédente est de se situer dans de petites et moyennes communes (une densité moyenne très faible de 23 habitants/km² en Auvergne et de 122 habitants/km² en Basse-Normandie), avec une proportion relativement élevée de 60 ans et plus dans la population. La part de jeunes de 15-24 ans non diplômés parmi ceux qui ne sont plus scolarisés est élevée : 29,7 %, atteignant 37,8 % à Argentan (Orne) et 45,1 % à Maringues (Puy-de-Dôme).

Deux classes sont à risques plus limités bien que persistants.

Classe 2 : Précarité de vie familiale en milieu urbain

La plus urbanisée de toutes, cette classe est surtout caractérisée par une part élevée de familles monoparentales et de ménages vivant en HLM (33,3 % des ménages de ces cantons auvergnats vivent en HLM, et 36,1 % des ménages de ces cantons bas-normands). Bien que le chômage y soit aussi présent, le revenu médian par unité de consommation est supérieur à sa valeur pour la France entière (16 380 € pour la Basse-Normandie, 16 601 € pour l'Auvergne, face à 16 344 € pour la France). Il s'agit des centres urbains, des cœurs d'agglomérations comptant de nombreux employés, où résident de nombreuses professions intermédiaires. La part de jeunes de 15-24 ans non diplômés parmi ceux qui ne sont plus scolarisés reste élevée : 27,1 %.

Classe 5 : Fragilité culturelle dans les petites communes

En demie teinte aussi, celle classe est surtout désavantagée par la forte proportion de parents non diplômés, 42 % des 45-54 ans (jusqu'à 48,3 % à Dompierre-sur-Bresbe dans l'Allier), et par un revenu relativement faible. Moins concernée que d'autres par la précarité d'emploi et les familles monoparentales, elle se situe avant tout dans les petites villes, représentatives d'un type agricole et rural où les ouvriers sont nombreux. Il s'agit de territoires sous faible influence urbaine. La part de jeunes de 15-24 ans non diplômés parmi ceux qui ne sont plus scolarisés est inférieure à la proportion d'ensemble mais reste préoccupante (24,7 %).

Deux classes semblent relativement abritées pour des raisons différentes. Il s'agit de la classe 3 et de la classe 4.

Classe 3 : Sécurité économique et soutien culturel

De nombreux indicateurs sont favorables en termes d'emploi, de revenu et de niveau de diplôme des parents. Le type résidentiel périurbain de classes moyennes et moyennes aisées est reconnaissable. L'influence urbaine est forte dans toutes ces couronnes périurbaines des capitales régionales et des préfetures. Nous sommes aussi en présence de

zones à fort PIB comme les cantons de Creully (Calvados) ou encore Beaumont (Puy-de-Dôme) et de zones à économie résidentielle (immobilier, commerce, services aux particuliers, etc.). La part de jeunes de 15-24 ans non diplômés parmi ceux qui ne sont plus scolarisés y est la plus faible : 20,8 %.

Classe 4 : Milieu rural vieillissant

La part de jeunes de 15-24 ans non diplômés parmi ceux qui ne sont plus scolarisés est ici des plus faibles, bien que demeurant significative 22,6 %. En apparence, les ménages de cette classe sont avantagés par une stabilité de conditions de vie, avec peu de familles monoparentales, peu de familles nombreuses, peu de logement social et une part de 45-54 ans non diplômés dans la moyenne. Le revenu médian est toutefois inférieur à sa valeur France entière. L'explication de ce profil se trouve dans la démographie et l'habitat : avec une densité de 35 habitants au km² et 26,7 % de personnes de 60 ans et plus, on se trouve en milieu rural isolé, sous faible influence urbaine et parfois enclavé. Les caractéristiques de ce milieu sont la déprise démographique, l'exode historique des jeunes, dans des massifs comme le canton de la Tour d'Auvergne (Puy-de-Dôme) mais aussi des littoraux attractifs pour les retraités comme Montmartin-sur-mer (Manche). Les jeunes qui demeurent passent plus fréquemment un CAP, par tradition ou autocensure des vœux d'orientation ou encore par obligation s'ils envisagent de s'installer comme agriculteurs.

La mise en regard des cartes des conditions de vies illustre le contexte dans lequel les expérimentations ont eu lieu, et invite à comparer les deux académies.

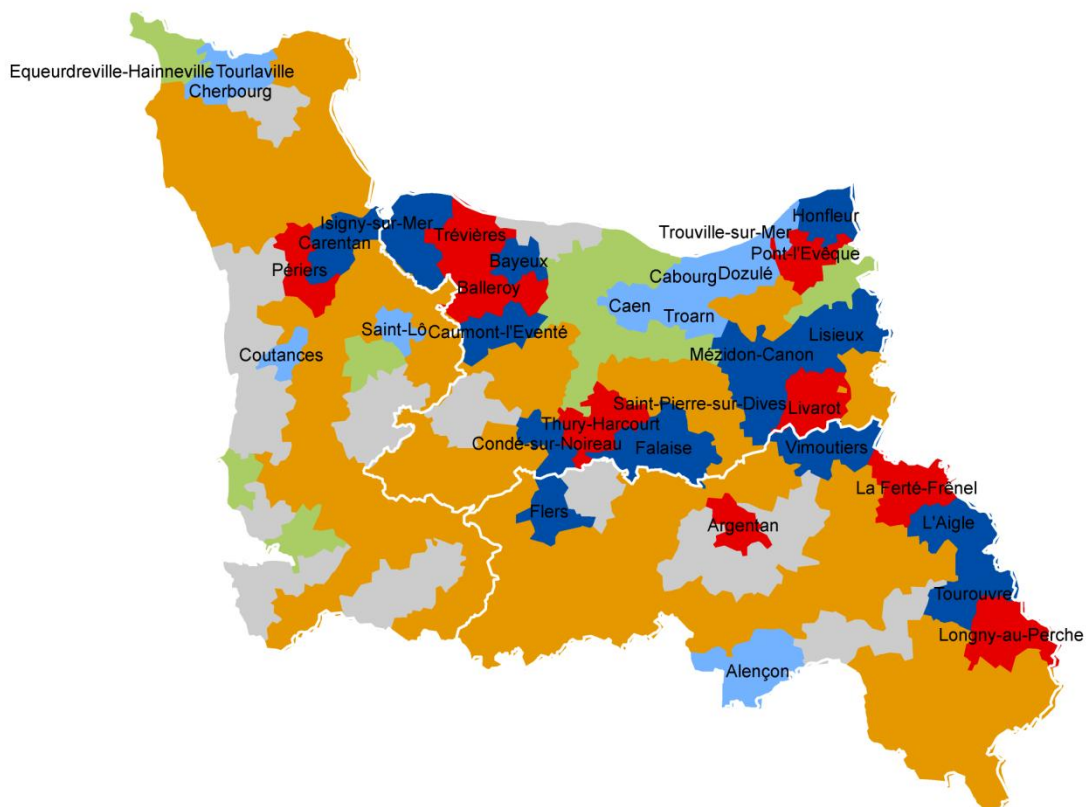
En Basse-Normandie (cf. Carte 1), la coloration dominante du territoire est une association classe 4 *milieu rural vieillissant* – classe 5 *Fragilité culturelle dans les petites communes* qui décrit les espaces ruraux. Cette coloration est accompagnée d'un modèle urbain-périurbain qui fonctionne avec un bourg centre en classe 6 *précarité économique dans de petites et moyennes communes* urbain avec une périphérie en classe 3 *sécurité économique et soutien culturel*, que l'on retrouve autour de la capitale régionale, de Saint-Lô et de Cherbourg. On retrouve des poches de précarité en nombre, agglomérant les classes 1 et 2 dans d'anciens fiefs industriels ruraux. Historiquement, la population bas-normande a peu augmenté entre 1999 et 2009. La région a enregistré un recul de l'emploi industriel de 1998 à 2009, notamment avec la fermeture d'une société métallurgique dans l'agglomération caennaise et de cinq sites industriels Moulinex (Bayeux, Argentan, Alençon, Cormelles-le-Royal, Falaise). Par ailleurs, les emplois présents sont faiblement encadrés. Se développe le secteur de l'économie résidentielle et touristique alors que résiste encore l'emploi agricole.

Tous les cantons du premier décile de l'indicateur 1 figurent dans les classes les plus fragiles, ce qui incite au pessimisme quant à la reproduction sociale du pire échec scolaire qui soit, la rupture, *via* les conditions de revenu, de précarité et l'environnement culturel

et familial. Ainsi, la périphérie caennaise apparaît nettement (Caen 7-Mondeville, Caen 8-Saint-Martin-de-Fontenay, Caen 1, Cabourg-Colombelles, Hérouville-Saint-Clair), mais aussi des cantons autour de villes moyennes touchées par la désindustrialisation (Argentan, Alençon, Flers en premier lieu, puis Falaise, Lisieux), et enfin de nouveaux des cantons plus ruraux (L'Aigle, Gacé, Le Theil, Rémalard, Saint-Pierre-sur-Dives). La récurrence avec laquelle ces zones réapparaissent dans les classements du décrochage ou de ses conditions laisse penser qu'une priorité pourrait leur être accordée. À l'inverse, on versera au crédit des cantons mentionnés comme zones à risque mais absents du premier décile de décrochage que l'Éducation nationale et les dispositifs mis en place compensent au moins en partie ce que le contexte défavorable laissait attendre (Méridon-Canon, L'Aigle, Tourouvre, Saint-Pierre-sur-Dives).

Les zones à risques de sortie précoce de formation initiale

Académie de Caen



Légende

- Cumul de fragilités économique, familiale, culturelle en milieu urbain
- Précarité de vie familiale en milieu urbain
- Précarité économique dans les petites et moyennes communes
- Fragilité culturelle dans les petites communes
- Milieu rural vieillissant
- Sécurité économique et soutien culturel



Sources : Insee RP 2006, calcul et cartographie : Céreq-ESO Caen

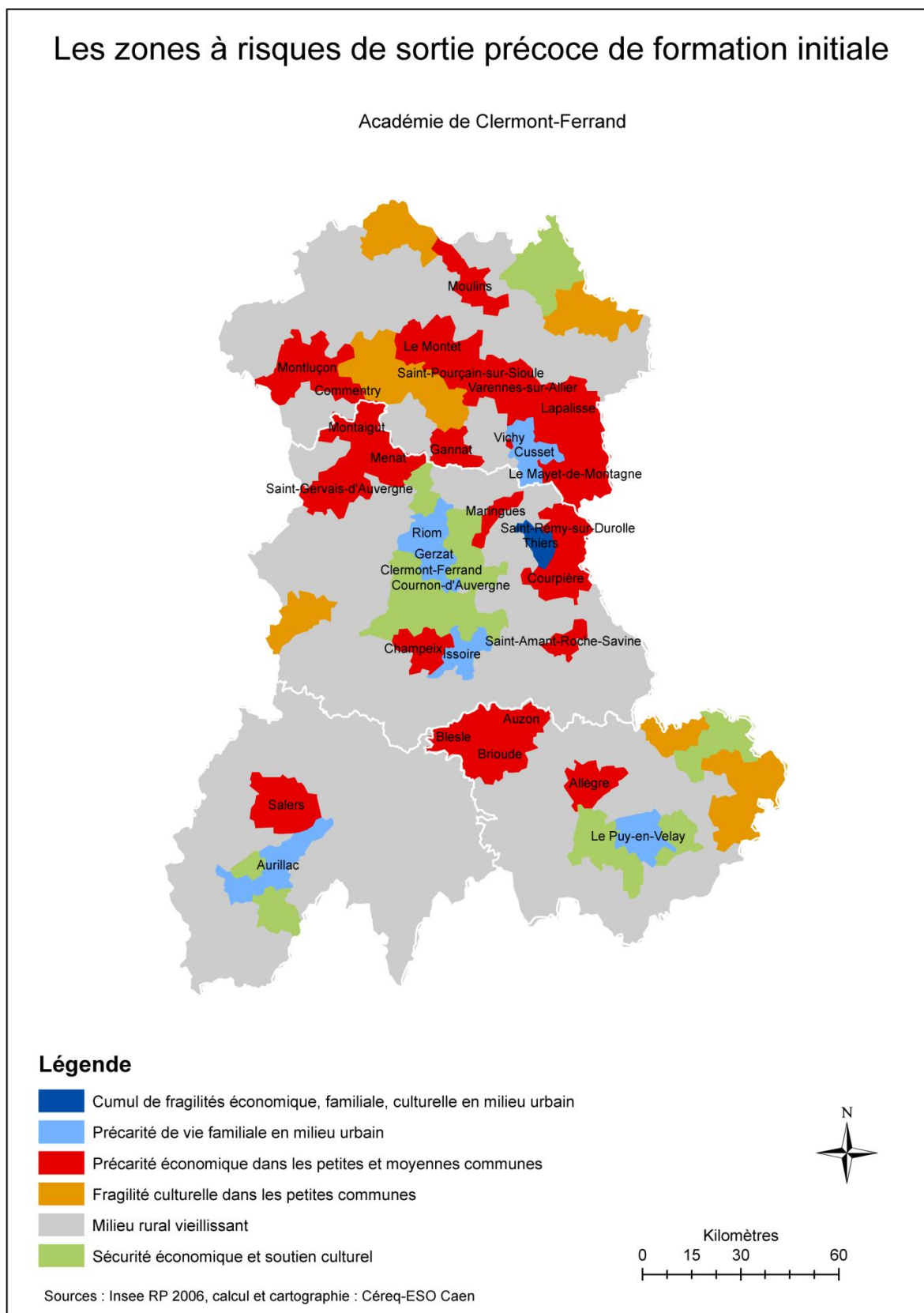
En Auvergne, la carte est presque monochrome (*cf.* Carte 2), marquée par la classe 4 *milieu rural vieillissant*, associée à quelques cantons marqués en classe 5 *fragilité culturelle dans de petites communes*. On retrouve, comme en Basse-Normandie, le modèle urbain-périurbain joignant un centre en classe 2 et une périphérie en classe 3 autour de Clermont-Ferrand, Le-Puy-en-Velay et Aurillac. Un seul canton correspond à la classe 1, la plus fragile, il s'agit de Thiers, qui connaît une crise dans la coutellerie. Des poches de classe 2 *précarité de vie familiale en vie urbaine*, sont placées autour des zones les plus peuplées comme Montluçon, marquées par leur histoire industrielle. L'entreprise Michelin est très implantée et, dans son sillage le secteur de la chimie, de la plasturgie et du caoutchouc sont le premier pôle employeur de la région. L'industrie agro-alimentaire est le second pôle d'emplois. La région auvergnate a regagné une croissance démographique grâce à un solde migratoire positif, mais cela n'empêche pas le vieillissement important de ces habitants et un faible taux de fécondité.

Si l'on se penche sur l'articulation entre le repérage des décrocheurs et les conditions de vie, force est de constater que la classe 4 concerne 78 cantons sur les 156. Si l'on compare les cantons où les effectifs de repérages sont les plus forts on peut constater qu'ils sont majoritairement dans la classe 2 colorée en rouge, mais pour les autres, ils sont plus contrastés dans la typologie des conditions de vie. Ainsi, les cantons de Pont-du-Château et Aubière dans le Puy-de-Dôme, de Cusset et Varennes-sur-Allier dans l'Allier, de Saint-Flour dans le Cantal, et d'Yssingaux en Haute-Loire, figurent de manière atypique comme des environnements non repérés comme particulièrement défavorables mais pourtant porteurs de ruptures scolaires. À l'inverse, des cantons mentionnés comme zones à risque sont absents du premier décile de décrochage : Saint-Rémy-sur-Durolle, Randan, Montaigut, mais aussi à un moindre degré Moulins, Gannat, Brioude et Lurcy-Lévis qui n'apparaissent que dans le deuxième décile des pourvoyeurs de décrocheurs en chiffres absolus.

Conclusion d'étape :

La lutte contre le décrochage scolaire a ses outils de dénombrements qui permettent d'énumérer les signalements et les rencontres avec les jeunes dans les différents guichets, et des indicateurs nationaux permettant de mesurer les conséquences d'un décrochage non résorbé. Mais les données produites portent sur des flux et des stocks de décrocheurs et non sur des parcours. La spatialisation des indicateurs de risques de décrochage scolaire peut servir l'action locale et nationale en permettant de prioriser des territoires plus fragiles. Les contextes d'emploi et de formation sont connus des accompagnateurs et conseillers locaux, mais l'aspect cumulatif, multidimensionnel de la typologie amène une autre considération des territoires où la population des jeunes est moins dense mais fragilisée du point de vue des risques sociaux de rupture scolaire.

Carte 2 Zones à risques de sortie précoce de formation initiale dans l'académie de Clermont-Ferrand



Par ailleurs, il met aussi en avant l'intérêt de la contextualisation et de la différenciation infrarégionale puisque la comparaison de deux régions pourtant assez proches dans les indicateurs globaux sont très différenciées dans les conditions de vie et les risques sociaux de ruptures scolaires. Ces contextes influencent les projets d'études et professionnels des jeunes et de leurs familles. Le contextualisme est dès lors à intégrer aux modes de repérage et de suivi en vue de sécuriser les parcours de formation et d'insertion. Il contrebalance l'individualisation des accompagnements en adaptant les pratiques professionnelles des institutions au territoire dans lequel elles sont invitées à s'associer pour rechercher collectivement des modalités de repérage et de suivi spécifiques au contexte.

Les enquêtes *ad hoc* menées pendant les expérimentations poursuivaient l'objectif de produire une typologie des jeunes recensés par les dispositifs en place. Une articulation des analyses de données recueillies par questionnaires et par entretiens auprès des bénéficiaires et des partenaires expérimentateurs, permet de reconstruire les parcours de ces jeunes.

Chapitre 12. Du décrochage scolaire à la recherche d'une solution : reconstruction des parcours de jeunes

L'analyse des contextes de vie rappelle l'importance de la dimension sociale du décrochage scolaire et de son inscription dans un environnement spécifique. Dans les trois expérimentations pour lesquelles nous avons mis en place des enquêtes avec des jeunes en voie de déscolarisation ou déscolarisés, l'objectif était de reconstruire le parcours qui les avait menés soit à être engagés dans un accompagnement vers une rescolarisation, soit vers la rupture scolaire. Une enquête qualitative a été menée par entretiens auprès des bénéficiaires des ateliers thérapeutiques et observations répétées des séances collectives, tandis que deux enquêtes ont été menées en région Centre et en Auvergne à partir du même questionnaire. Compte tenu des différentes conditions d'enquête et des divergences de taux de réponse entre les terrains auvergnat et centrien, les résultats ne peuvent prétendre à l'exhaustivité concernant les élèves dit-décrocheurs. La représentation statistique n'est assurée que du point de vue de l'expérimentation : son analyse ici est à vocation illustrative. Néanmoins la significativité des résultats est testée et validée. La triangulation des données d'origines diverses assoit une démarche transversale d'analyse.

Alors que les données appariées laissent entrevoir un profil social et scolaire des jeunes bénéficiaires caractéristique des populations ayant des difficultés scolaires, l'analyse de l'enquête par questionnaire démultiplie les sous-populations selon des dimensions scolaires et extrascolaires. La typologie des profils de parcours de bénéficiaires n'a pas vocation à dégager des facteurs prédictifs mais plutôt à le replacer dans un ensemble d'interactions à l'œuvre durant les expérimentations. L'analyse des relations perçues avec les institutions partenaires ne manque pas de marquer une distanciation avec les services d'aide sociale qui pose la question de la temporalité et de la souffrance à l'école.

12.1 Un parcours des jeunes issus des classes sociales les moins favorisées

Les résultats présentés dans cette section concernent les jeunes suivis dans les dispositifs de la MGI. Au-delà du contexte expérimental dans lequel les données ont été recueillies, ils ont une vocation élargie par le fait que le repérage organisé et le partage

interinstitutionnel d'informations à l'œuvre sont ceux promus par la généralisation des PSAD et du SIEL.

Les sources de données sont à la fois les données individuelles extraites des bases de gestion de la MGI, de la Base Élèves Académique de 2008-2009, 2009-2010 et 2010-2011 et de l'enquête par questionnaire réalisée en Auvergne⁶⁴. À cette dernière, 381 individus ont répondu sur les 1168 suivis en 2009-2010. Sans surprise pour ce genre d'enquête, les filles sont surreprésentées au regard de la population de départ (39,7 % de filles au départ, 45,56 % de filles parmi les répondants). Parmi les répondants, les sortants de bac professionnel, de BEP et de 2^{des} professionnelles sont plus nombreux tandis que les sortants de SEGPA sont moins visibles. La population sur laquelle se font les analyses de l'enquête est donc un peu plus féminisée avec un niveau d'études un peu plus élevé.

Pour autant, les jeunes suivis dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire sont plus souvent des garçons que des filles. La répartition par genre reste stable sur les trois années observées, ce qui traduit un repérage plus fréquent de garçons que de filles en situation de décrochage scolaire. La période d'expérimentation n'a pas infléchi la tendance. L'âge médian au moment du repérage par les institutions est de 16 ans, quelle que soit la cohorte d'origine. Les plus représentés sont ensuite les jeunes de 15 ans, ceux de 17 ans et ceux de 18 ans. Le repérage alliant signalement par les établissements et par les institutions non scolaires a peu modifié les proportions relevées avant l'expérimentation. Les jeunes âgés de 16-17 ans restent les plus détectés et soutenus : 50 % de l'ensemble de l'année précédant l'expérimentation, puis 50 % et 52 %. Les jeunes encore sous obligation scolaire représentent environ un jeune suivi sur quatre. Les 18 ans et plus, majeurs, passent de 26 % avant l'expérimentation à 22 % puis 24 %, représentent l'autre quart des jeunes repérés.

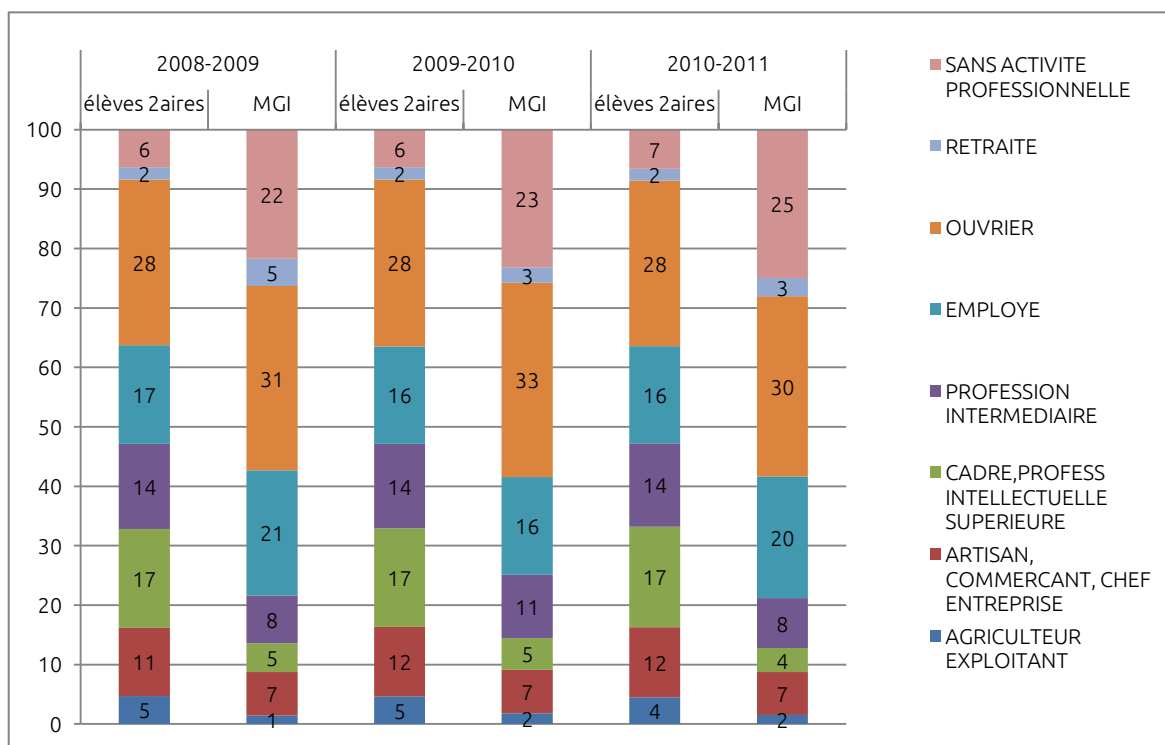
La coordination des acteurs par le biais de l'outil informatique permet de saisir que les risques de décrochage existent avant 16 ans alors qu'ils sont encore soumis à l'obligation de scolarité. Pour autant la fin de la scolarité obligatoire augmente le risque de décrochage dès 16 ans et jusqu'à l'âge de la majorité. Plusieurs raisons peuvent être avancées en lien avec les autres volets de l'évaluation : le repérage des risques de décrochage systématisé à l'entrée en classe de seconde a sans doute accru non pas nécessairement les décrochages mais les signalements des jeunes en difficultés scolaires. Par ailleurs, la réforme du baccalauréat professionnel en trois ans peut sans doute déplacer les risques de décrochage sur les jeunes de 17-18 ans. On constate en effet qu'au-delà de 18 ans, les signalements semblent suivre une tendance à la baisse.

Alors que la répartition selon l'origine sociale des élèves du secondaire est stable dans l'académie, celle des jeunes suivis s'en distingue et semble varier (cf. Graphique 1).

⁶⁴ cf. expérimentation n°4, Chapitre 8, p. 168.

La région se particularise par ailleurs par une proportion élevée d'ouvriers (25 %) et d'agriculteurs (5 %) au détriment des cadres (11 %).

Graphique 1 Répartition des PCS des parents de tous les élèves du secondaire et des jeunes en situation de décrochage (MGI) (%) (Sources : MGI, BCP)



Les jeunes repérés sont issus de familles plus défavorisées que l'ensemble des familles des élèves inscrits dans le secondaire. Ainsi, la part des enfants d'ouvriers est encore plus marquée (oscillant entre 31 % en 2008-2009, 33 % en 2009-2010 et 30 % en 2010-2011). Par ailleurs, la part de parents sans activité professionnelle est surreprésentée de manière significative et augmente sur les trois années scolaires (de 22 % à 25 %). La part des parents retraités est également légèrement surreprésentée mais reste à 3 % sur la période d'expérimentation. La catégorie des employés est la plus fluctuante. Elle est supérieure à l'ensemble scolarisé avant l'expérimentation (21 % contre 17 %), et augmente lors de la dernière année d'expérimentation (20 % contre 16 %). Par ailleurs, les enfants de cadres sont trois à quatre fois moins représentés. Les autres PCS sous-représentées sont les professions intermédiaires (même si leur taux augmente de 3 % en 2009-2010), les artisans et commerçants (leur taux est stabilisé à 7 % des jeunes suivis) et les agriculteurs dont le taux ne dépasse pas les 2 % des jeunes suivis alors qu'ils concernent environ 5 % des élèves du secondaire.

Dans l'ensemble, le fait marquant est la surreprésentation des enfants issus des classes les moins favorisées les plus vulnérables aux restructurations d'emploi liées à la crise économique qui touche l'Europe depuis 2008.

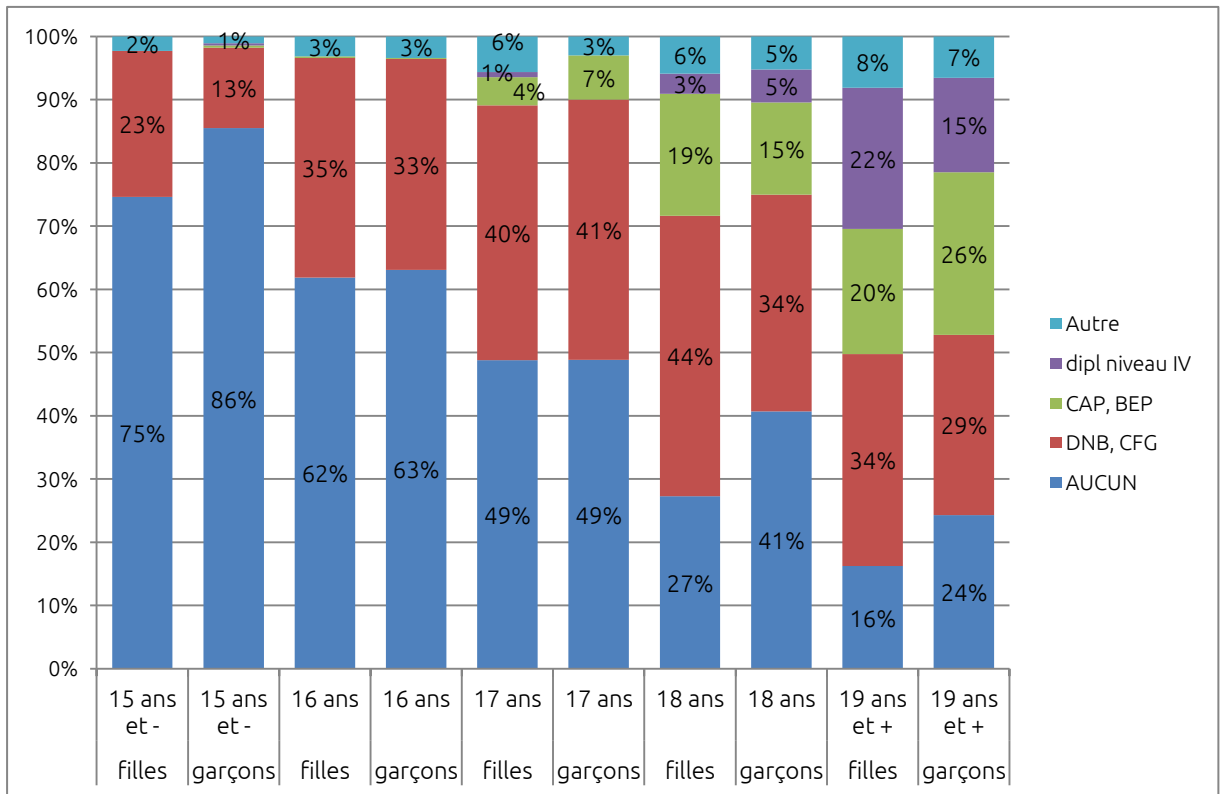
L'association de la problématique du décrochage scolaire avec des conditions de vie précaires est également confortée par la proportion d'élèves boursiers parmi les jeunes recensés dans l'application MGI. En effet alors que la proportion d'élèves boursiers se situe à 15 % en 2008-2009, elle augmente d'un point en 2009-2010 et atteint plus d'un jeune sur trois en 2010-2011 (34 %).

La conjoncture économique incertaine actuelle touche de plein fouet les familles les plus défavorisées, les rendant vulnérables aux pertes de revenus et dépendantes des décisions concernant les employeurs locaux. Cette fragilité économique peut peser sur le rapport à l'école et aux études des enfants.

La population suivie par la MGI et par ses partenaires de l'AIO touche les populations de jeunes non seulement les moins diplômés, mais aussi les moins qualifiés. Plus de la moitié des jeunes suivis sur la période d'observation de trois ans, n'a aucun diplôme. Le DNB et le CFG sont détenus par environ 30 % des jeunes, mais ils ne sont plus reconnus comme diplômés dans les statistiques publiques. Parmi les diplômés, 5 à 6 % ont un diplôme de niveau V (plus souvent un BEP qu'un CAP). La part des bacheliers passe de 4 % en 2008-2009 à 2 % en 2010-2011 : il s'agit plus souvent d'un bac professionnel. Ce dernier résultat va à l'encontre de l'image commune assimilant décrocheurs et sans diplôme : 10 % d'entre eux sont déjà diplômés et en difficultés dans la recherche d'une qualification complémentaire.

Une analyse plus fine selon le sexe et l'âge de l'individu confirme les tendances « classiques » observées parmi la population scolarisée (cf. Graphique 2). En effet, les plus jeunes sont les moins diplômés, concentrant la part des sans diplôme : ceci est vrai jusqu'à l'âge de 16 ans. Cette proportion diminue avec l'âge mais des disparités entre les filles et les garçons sont toujours présentes. Les filles sont moins souvent sans aucun diplôme, quel que soit l'âge du signalement, sauf à 17 ans. L'écart est le plus grand à 18 ans : 27,3 % des filles de 18 ans n'ont aucun diplôme, contre 40,7 % des garçons. Les filles repérées sont, par la suite, plus nombreuses à avoir le DNB ou le CFG, là encore quel que soit l'âge, ce qui peut s'expliquer par une moindre attirance des filles pour les filières professionnelles. On voit apparaître les premières qualifications chez les jeunes signalés à 17 ans et la proportion augmente avec l'âge. Pour autant certains points sont à signaler. Les garçons diplômés de 18 ans et plus sont davantage titulaires d'un CAP ou d'un BEP que d'un Bac, même si les proportions augmentent. En ce qui concerne les filles diplômées, celles qui sont signalées à 18 ans ont plus souvent un CAP ou un BEP qu'un diplôme de niveau IV. Les filles signalées à 19 ans sont plus diplômées : la part de bachelières a été multipliée par sept alors que la part de CAP ou BEP a augmenté d'un demi-point.

Graphique 2 Le niveau de diplôme selon l'âge et le sexe (Source : MGI)



Les différences entre les filles et les garçons repérés comme étant en difficultés scolaires voire en décrochage s'accroissent au fur et à mesure que le signalement est tardif. Ainsi avant 17 ans, même si les premières ont plus souvent le DNB ou le CFG, l'absence de qualification est marquante pour les deux sexes. Le repérage à 17 ans se distingue particulièrement des autres repérages. Le taux de sans diplôme est strictement identique pour les deux sexes, et les filles apparaissent à 17 ans, avec un peu moins souvent le DNB ou le CFG que les garçons (40,3 % contre 41,2 %). Elles sont également moins titulaires d'un CAP ou d'un BEP (4,4 % contre 7 %). Lorsque le signalement est réalisé à 18 ans et plus, alors elles dépassent plus fréquemment le niveau de diplôme des garçons. Peut-être ont-elles investi surtout les formations menant à un baccalauréat. Ceci expliquerait qu'à 17 ans, étant moins engagées dans les filières professionnelles courtes, les filles qui abandonnent leur scolarité sont sans diplôme et sans qualification.

Dans l'ensemble le fait marquant est la prévalence des garçons dans les échecs prolongés qui les conduisent à devenir les plus nombreux à partir de 18 ans, à être sans aucun diplôme (ou avec seulement le DNB).

Selon les données mobilisées, il apparaît que la proportion d'élèves provenant d'un établissement privé ait diminué durant l'expérimentation passant ainsi de 18 % en 2008-2009 à 12 % en 2010-2011. Il est difficile de préciser si c'est lié à l'expérimentation car en

Auvergne, la proportion d'élèves du secondaire dans les établissements privés diminuent légèrement durant cette période (22,3 % en 2008-2009, 22 % en 2009-2010 et 21,6 % en 2010-2011). Il est possible aussi que la dynamique de mobilisation ait plus affecté le secteur public que le secteur privé jusqu'à présent.

La population des jeunes recensés dans l'outil informatique de suivi pilotée par la MGI est caractéristique des jeunes en difficultés scolaires et en décrochage scolaire. Ils sont plus souvent des garçons, plus souvent originaires des classes défavorisées, bénéficiant pour une part croissante d'entre eux d'une bourse d'aide à la scolarité. Le repérage se fait surtout vers 16 ans marquant une différence entre le signalement précoce et le signalement tardif : le signalement précoce concerne des jeunes filles et garçons sans diplôme ni qualification alors que plus tard, un petit nombre a déjà obtenu un diplôme, même s'il leur paraît insatisfaisant. Le repérage plus tardif distingue les parcours scolaires des garçons plus souvent engagés dans des formations professionnelles courtes et les parcours scolaires des filles engagées dans des formations de type baccalauréat.

L'exploitation de l'enquête permet de mieux saisir le processus de décrochage scolaire en interrogeant plusieurs dimensions : l'expérience scolaire, l'orientation, les liens avec les adultes, les raisons de décrochage, les représentations du suivi et la situation actuelle.

12.1.a L'expérience scolaire à travers le processus d'orientation et le rapport aux sanctions

Parmi les répondants à l'enquête, 36 % avaient des difficultés dès la scolarité primaire : ils ont redoublé au moins une classe avant l'entrée au collège. Le retard à l'entrée en 6^e est une des données les plus discriminantes pour la suite des parcours scolaires (Caille, 2004 ; Duru-Bellat et al., 2004 ; Kieffer, Fournier-Mearelli et Duru-Bellat, 1997). La proportion de redoublants durant le cycle primaire parmi les décrocheurs est presque trois fois supérieure à celle des redoublants parmi la population d'entrants en 6^e. En 2009, 13,9 % des élèves de 6^e avait déjà redoublé, cela concernait encore 13,2 % des entrants en 6^e en 2010. Les difficultés scolaires en primaire ne sont donc pas résorbées avec le redoublement et vont se transformer en handicap par la suite.

Une part importante de jeunes répondants à l'enquête (29 %) déclare avoir essuyé au moins un refus de vœux d'orientation antérieur (*cf.* Tableau 7). La problématique d'inadéquation entre les vœux exprimés et les affectations implique de regarder de près la problématique de l'orientation forcée. Certains paliers concentrent plus de refus. Pour autant, deux tiers des jeunes suivis ne sont pas dans une problématique de mauvaise orientation ou d'orientation à contrecœur.

Tableau 7 Les refus de vœux d'orientation (source : enquête Céreq)

| Refus de vœux d'orientation | oui | % |
|---|-----|------|
| L'entrée en 4 ^e ou 3 ^e générale | 6 | 1,4 |
| Le choix de la spécialité de BEP CAP (yc appr) | 31 | 7,4 |
| Le type de classe de 2 ^{de} | 42 | 10,1 |
| Le choix du lycée professionnel | 14 | 3,4 |
| L'entrée en 1 ^{re} (GT ou adaptation) | 9 | 2,2 |
| Autre | 25 | 6,0 |
| Total des individus ayant eu au moins un vœu refusé | 121 | 29,0 |

L'orientation post-troisième est un palier important dans le parcours scolaire de l'élève marquant ses possibilités futures d'études. Le choix du type de classe de seconde est une première rencontre entre ses propres espérances et l'appréciation par l'institution des capacités de l'élève à poursuivre selon ses vœux d'affectation. 10,1 % des jeunes ont vu leur vœu de classe de 2^{de} refusé, pour la moitié d'entre eux il s'agissait de la 2^{de} professionnelle. Le refus a porté pour 7,4 % des jeunes sur le choix de spécialité de CAP ou de BEP. Ces résultats démontrent la difficulté d'accès à la filière professionnelle où les tensions sur les places offertes sont fortes et opèrent une sélection parmi les dossiers d'entrée présentés. Ces refus de vœux d'orientation, corrélés aux nombres de redoublement en primaire confèrent une place importante aux difficultés scolaires des jeunes en situation de décrochage.

L'image de soi développée par les enquêtés est plutôt négative puisque plus de la moitié des répondants se voyaient comme des élèves avec des difficultés, dont 13,4 % avec de grosses difficultés (cf. Tableau 8). Cependant, plus d'un jeune sur trois ne se considérerait pas comme ayant des difficultés et parmi eux, plus de 13 % se voyaient bons élèves. Le processus de décrochage scolaire est en majorité lié à un niveau scolaire faible, mais il concerne également des individus qui ne s'estimaient pas en échec scolaire.

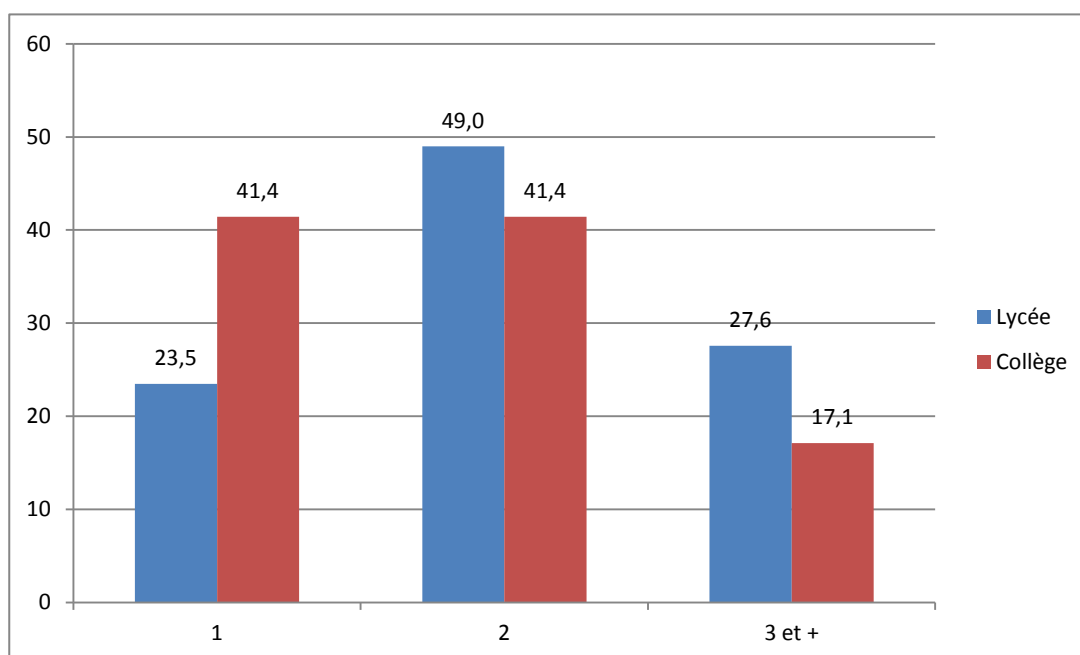
Tableau 8 L'image de soi (source : enquête Céreq)

| Diriez-vous que vous étiez plutôt... | Effectifs | % |
|---|-----------|------|
| Un élève qui avait de grosses difficultés | 51 | 13,4 |
| Un élève qui avait un peu de difficultés | 161 | 42,3 |
| Un assez bon élève | 118 | 31,0 |
| Un bon élève | 45 | 11,8 |
| Un excellent élève | 6 | 1,6 |
| Total | 381 | 100 |

Le décrochage vis-à-vis du savoir scolaire et des attentes de l'école illustré ainsi peut également s'accompagner d'une instabilité dans le système éducatif mesurée par le nombre

d'établissements scolaires fréquentés. Les changements d'établissements (cf. Graphique 3) sont fréquents : 67,9 % soit plus des deux tiers des jeunes suivis.

Graphique 3 Nombre d'établissements du secondaire fréquentés (%) (source : enquête Céreq)



Plusieurs raisons de changement peuvent être évoquées, d'abord des changements d'établissements sont parfois nécessaires pour changer de filière d'enseignement (par exemple : pour entrer en SEGPA en cours de collège ou en 3^e technologique, alors qu'on était en classe générale). Ces changements sont aussi liés à des problèmes de comportement ayant entraîné des décisions d'exclusion. Compte tenu de la répartition des formations et des classes « d'insertion », changer une fois d'établissement est aisément explicable, il reste 22,5 % des jeunes en forte instabilité et de longue date.

Ils peuvent également être reliés aux fréquences de redoublement qui témoignent d'une certaine instabilité voire fragilité de la relation entre l'élève et l'institution, que ce soit en termes de rapport aux attentes scolaires (pour les redoublements) ou de rapport à l'autorité (pour les décisions d'exclusion).

Le Tableau 9 décrit les combinaisons de sanctions déclarées par les jeunes, selon leurs réponses au questionnaire. Nous pouvons distinguer les jeunes selon cinq niveaux. Chacun de ces niveaux associe la fréquence des heures de retenue, des conseils de discipline, des exclusions temporaires et des exclusions définitives.

Tableau 9 Fréquence des sanctions déclarées (source : enquête Céreq)

| Déclaration des sanctions reçues (réponses cumulables) | Effectifs | % |
|---|-----------|-----|
| Non réponse | 31 | 7 |
| Jamais d'heure de retenue | 67 | 16 |
| Une fois et rarement d'heures de retenue | 134 | 32 |
| Beaucoup d'heures de retenue mais pas d'exclusion | 38 | 9 |
| Un passage devant le conseil de discipline mais pas d'exclusion | 9 | 2 |
| Exclusion(s) | 138 | 33 |
| total sanctions | 417 | 100 |

Seulement 16 % des jeunes en situation de décrochage n'ont déclaré aucune heure de retenue durant leur scolarité. Un jeune suivi sur trois déclare quelques heures de retenue quand un autre tiers déclare avoir été exclu de leur établissement scolaire (12 % de manière définitive). Moins de 10 % déclarent beaucoup d'heures de retenue sans pour autant avoir été jusqu'au conseil de discipline. Enfin, 2 % des jeunes ont eu à faire avec le conseil de discipline mais sans être sanctionné d'exclusion.

On peut considérer que les combinaisons de sanctions possibles vont crescendo et que la multiplication des exclusions témoigne d'un « *processus de désadhésion au système* » (Blaya, 2010) dans lequel l'autorité scolaire a sa part. Parmi les jeunes enquêtés, 33 % semblent mettre l'école à bout, au point que cette dernière se replie derrière l'exclusion ou souhaite entériner une situation qu'elle estime irréversible. Sans pouvoir généraliser ces observations à l'ensemble des décrocheurs et décrocheuses, l'usage à répétition des sanctions d'exclusion entérine la rupture entamée avec l'école, au point de conduire parfois à une déscolarisation, finalement, décidée par l'école elle-même (Geay et Meunier, 2003). Il est à noter que 86 % des jeunes interrogés estiment que les sanctions prises étaient justifiées, témoignant qu'ils partagent au moins en partie le système des normes en vigueur.

12.1.b Les personnes ressources et les personnes sources de freins ou de découragement

Considérant que l'élève n'est ni seul face à l'institution, ni uniquement un élève nous avons interrogé les aides à l'orientation qu'il avait pu mobilisées et à l'inverse, les personnes qui ont pu le freiner durant sa scolarité. Les questions posées étaient ainsi libellées : « *Pendant vos études, y a-t-il des personnes qui vous ont aidé ou soutenu dans vos choix, pour votre orientation ?* », « *Pendant vos études, y a-t-il des personnes qui vous ont freiné ou découragé dans votre orientation ?* ». Les personnes citées parmi une liste⁶⁵, comme ayant été

65 Cette liste proposait : le professeur principal, un professeur, un conseiller d'orientation, un CPE, le coordinateur MGI, un conseiller de la Mission locale, le principal ou le proviseur de l'établissement, votre maître de stage ou d'apprentissage, votre père, votre mère, quelqu'un de votre famille (autre que les parents), des amis de la famille, des copains, des copines, un éducateur, autre.

un appui aux études forment deux « pôles » de soutien : la famille et l'équipe pédagogique de l'établissement. Les personnes ayant été le plus choisies⁶⁶ sont les parents (d'avantage la mère que le père), très loin devant les autres individus possibles. Les jeunes ont désigné leur mère pour 66 % d'entre eux, et 57 % leur père. Les membres de l'équipe pédagogique arrivent ensuite : 21 % citent les professeurs, 13 % les professeurs principaux, les conseillers d'orientation (COP) cumulent 16 %. Si l'on croise les caractéristiques individuelles avec le type de personne considérée comme soutien, quelques spécificités apparaissent. En effet, les filles citent plus souvent les professeurs que les garçons, ces derniers citant plus souvent les COP. Si l'on regarde du côté de l'origine sociale, les enfants d'artisans et commerçants voient le soutien très largement auprès de leurs parents mais aussi du côté des enseignants. Les enfants d'employés ont tendance à citer moins que les autres les COP, mais également leurs pères comme personnes ressources. À l'inverse les enfants dont les parents n'ont pas d'activité professionnelle s'en remettent au COP et surtout à leur mère. Les COP sont, surtout, plus souvent désignés par les enfants des classes sociales plus favorisées.

Les membres des équipes pédagogiques et les familles sont donc les premiers soutiens que les jeunes mobilisent pour continuer leur parcours scolaires. Ces personnes sont influentes positivement et dotées d'une forte crédibilité auprès des jeunes. Par ailleurs, cette crédibilité et cette influence peuvent s'avérer à double tranchant, et certains peuvent être considérés comme un « frein » à la poursuite des études. Même si les jeunes citent moins de personnes freins que de personnes soutiens, il reste que les enseignants occupent toujours une place centrale : ils sont désignés comme « freins » par 40 % des répondants à la question. Les parents sont peu cités comme freins à la scolarité (6 % des jeunes). Les COP rassemblent 13 % des répondants à l'enquête.

Les professeurs et les familles occupent une place centrale dans l'orientation scolaire de ces jeunes comme dans leur génération (Berthet et al., 2008). Ils ne présentent pas de spécificité de ce point de vue.

Le parcours scolaire de ces jeunes est construit autour de rapports chaotiques avec l'École que ce soit avec les attentes scolaires ou son autorité. Pourtant, ils ne seront pas repérés tous au même « stade » de décrochage, eu égard les dernières formations fréquentées.

12.1.c L'année du basculement

La dernière classe suivie correspondait à leur choix de spécialité pour 74 % des jeunes, leur choix de filière pour 74 % jeunes, leur choix d'établissement pour 78 %. Cette correspondance des choix ne concorde pas complètement avec le fait d'avoir eu un refus de vœux (29 %). Une part non négligeable de ces jeunes n'est pas en phase avec leur

66 Trois réponses étaient possibles.

projet scolaire, sans doute réaliste du point de vue de leur faiblesse scolaire, mais éloigné de leur motivation. Pour autant, 81 % d'entre eux déclarent « *se sentir bien dans* [cette dernière] *classe* » ; 80 % déclarent se sentir bien avec les enseignants et 96 % déclarent avoir des amis dans l'établissement. Le rejet n'est pas contre « toute » l'école. Le processus de décrochage est multidimensionnel, à la fois entre jeunes mais aussi pour un même individu. D'ailleurs, la majorité des jeunes interrogés ne se dit pas en situation de décrochage.

Les élèves du secondaire pris en charge par la MGI dès le signalement de difficultés scolaires ne se pensent pas en décrochage scolaire, même s'ils ont conscience de ne pas être dans le parcours de formation « conventionnel ». Ainsi, parmi les répondants à l'enquête, 157 étaient déscolarisés soit « seulement » 38 % des jeunes signalés.

Les raisons évoquées du décrochage scolaire sont principalement d'ordre scolaire (cf. Tableau 10). Sont ensuite évoquées les raisons familiales puis les raisons de santé. Les résultats insuffisants et la désillusion rencontrée dans un diplôme qui ne correspond pas aux attentes initiales sont des sources de démotivation, voire d'abandon scolaire. Les accidents de la vie impactent également le parcours scolaire lorsque des hospitalisations longues écartent l'individu de l'établissement et de l'avancée du programme. Par ailleurs, les prémisses de dépression sont importants, comme cela a déjà été démontré dans des études canadiennes (Fortin et Picard, 1999; Fortin et al., 2004). On pourrait rapprocher les raisons évoquées comme le mal être, le découragement, voire des raisons liées aux comportements comme des signaux d'état dépressif.

Tableau 10 Les raisons de décrochage scolaire (%) (source : enquête Céreq)

| | Raisons scolaires | | | | | | | Raisons extrascolaires | | | |
|-----|------------------------|---------------|--------------------------------|------------|---------------|--------------------------------|----------|------------------------|----------|--------------------|--------------|
| | Travail, résultats | | Orientation | | comportements | | | Raisons de santé | | Raisons familiales | |
| | Résultats insuffisants | Découragement | filière/spécialité qui déplaît | Vœu refusé | exclusion | Problèmes avec les professeurs | ambiance | Maladie, maternité | Mal être | Financement études | Déménagement |
| oui | 24,47 | 16,58 | 18,95 | 5 | 36,32 | 7,37 | 10,53 | 7,37 | 3,16 | 6,32 | 0,79 |
| non | 75,53 | 83,42 | 81,05 | 95 | 63,68 | 92,63 | 89,47 | 92,63 | 96,84 | 93,68 | 99,21 |

Note de lecture : il était possible de choisir plusieurs items.

Sur le plan méthodologique, la construction des items détaillant les raisons familiales n'était pas pertinente, en se centrant sur les problématiques financières et de décision familiale alors que la grande majorité des jeunes parlant de raisons familiales avaient en tête des problématiques de climat familial (relations avec les parents, séparation, éloignement, maladie d'un des parents, etc.).

Les facteurs personnels, scolaires, familiaux et sociaux sont significatifs dans le processus de décrochage mais l'aspect multidimensionnel de leur combinaison appelle l'attention de tous les acteurs et particulièrement des enseignants. Les implications sont importantes car elles suggèrent que les dispositifs ou les programmes de préventions devraient tenir compte simultanément des facteurs scolaires, extrascolaires et personnels mais aussi du genre. En d'autres termes, le groupe des jeunes repérés comme décrocheurs ou à risque de décrochage est hétérogène, appelant une approche multi-variée des différentes variables sociales, familiales, scolaires, extrascolaires.

12.2 Approche multivariée des jeunes repérés : entre difficultés scolaire, non-recours aux aides et isolement

L'approche multivariée que nous proposons ne poursuit pas le même objectif que les typologies cherchant à profiler les cumuls de difficultés prédictifs d'une rupture scolaire (Fortin et Picard, 1999 ; Janosz et Leblanc, 1996). L'idée n'est pas de s'opposer à ces typologies mais de voir si dans un échantillon différent, une classification ascendante hiérarchique aboutit à une combinaison différente des variables.

Laurier Fortin mobilise les statistiques sur un effectif de 322 élèves pour bâtir une typologie des décrocheurs. Elle a été transposée sans changements autres que de proportions à un échantillon français de 1701 élèves (Blaya, 2010). L'originalité de la démarche est d'avoir produit un logiciel de « dépistage » du risque de décrochage scolaire applicable à toute cohorte de jeunes interrogés. La multiplicité des variables incluses et la possibilité de leur combinaison est très heuristique. On peut se demander si d'un terrain à un autre, et au vu des écarts de résultats entre les différentes enquêtes, il ne serait pas profitable de relancer une analyse multidimensionnelle pour s'assurer que les catégories ne changent pas elles-aussi.

Notre enquête portant sur des variables plus larges distingue sept domaines susceptibles d'affecter les jeunes : les performances scolaires (4 variables ; 12 modalités) ; l'orientation (3 variables, 14 modalités) ; le degré d'intégration scolaire (3 variables, 12 modalités) ; le degré d'intégration familiale (2 variables, 28 modalités) ; le comportement à l'école (3 variables, 10 modalités) ; les comportements sociaux (4 variables, 20 modalités) et l'image de soi (3 variables, 10 modalités).

Une analyse multivariée⁶⁷ amène à distinguer les principales oppositions : un premier axe distingue les jeunes ayant eu **recours à l'assistance sociale**, ayant rencontré le proviseur et un COP, qui ont redoublé (et explique avoir interrompu leur scolarité par découragement). Ils s'opposent à ceux qui **n'ont pas eu recours aux aides ou au redou-**

⁶⁷ L'analyse multivariée et la classification ascendante hiérarchique ont été produites par Yvette Grelet.

blement. Un second axe oppose deux groupes : d'un côté les jeunes qui souffrent d'**isolement**, mal à l'aise dans la classe, n'ayant pas eu de discussion récentes avec leurs parents, sans amis, et n'ayant pas d'activités de loisirs collectives. D'un autre côté, se trouvent des jeunes en difficultés proprement scolaires mais plutôt **bien insérés**, que ce soit dans la classe, avec leurs amis ou avec leurs parents.

Un troisième axe distingue les exclus définitifs et fréquents, passés par un conseil de discipline, déclarant avoir eu des **problèmes avec les professeurs** et les oppose aux jeunes présentant des difficultés scolaires comme facteurs de rupture et **ne se sentant pas bien dans la classe.**

Cette première ébauche amène à penser que trois publics distincts seraient ainsi inégalement à portée des dispositifs de suivi. Le premier est le plus connu et le plus accessible : ce sont les jeunes en difficultés qui ont redoublé mais découragés, présentant peu de troubles de comportement. Le second est aussi très visible mais moins accessible : il concerne des jeunes manifestant des troubles du comportement suffisants pour provoquer un rejet de l'institution. Leur marginalisation, *de facto*, les rend plus éloignés et sans doute moins coopératif avec les dispositifs de suivi. Le troisième est moins visible et encore moins accessible : ne manifestant pas explicitement de difficultés ou de troubles de l'intégration scolaire. Ces jeunes sont déjà tournés vers le marché du travail alors qu'ils restent en situation d'isolement familial et de mal être.

Une classification ascendante hiérarchique permet une analyse plus fine de ces publics, surtout pour départager les facteurs scolaires et extrascolaires de l'échec et la capacité de l'expérimentation à les atteindre. Une sélection progressive des variables a été opérée selon leur poids et leur significativité, afin d'aboutir à la définition de classes d'individus les plus homogènes possibles. Il en résulte huit classes qui peuvent être présentées en quatre ensembles, par ordre de spécificité :

- Troubles du comportement ;
- Isolement familial ;
- Découragement scolaire ;
- Isolement social (pairs et institution).

Le premier ensemble, présentant **des troubles du comportement**, est le plus opposé à tous les autres et le plus visible, comme nous l'avons dit (N=75). Il comporte une classe dont la spécificité est le passage par un conseil de discipline, une exclusion temporaire ou une exclusion définitive de l'établissement. Pour les deux tiers, ces jeunes ont changé d'établissement (2 fois ou plus s'ils sont en collège, 3 fois ou plus s'ils sont en lycée). Ils ont presque tous rencontré un COP, un peu moins un conseiller mission locale et la moitié a vu une assistante sociale. Qui sont-ils ? Des garçons trois fois sur quatre (donc pas exclusivement), et des collégiens, deux fois sur trois. Ils ne présentent pas significati-

vement d'autres caractéristiques sociales. Un quart d'entre eux ont été revus par un conseiller de mission locale dans le cadre du dispositif de suivi.

Cet ensemble est composé d'une seconde classe dont les transgressions comportementales semblent plus bénignes puisqu'ils mentionnent seulement que leurs difficultés s'expliquent par les problèmes qu'ils ont rencontrés avec les professeurs. À la différence des précédents, ils n'ont pas changé d'établissement que pour un sur trois d'entre eux, et n'ont pas spécifiquement eu d'entretiens même si certains en ont bénéficiés. Ce sont aussi des garçons trois fois sur quatre et des collégiens deux fois sur trois.

Le deuxième ensemble est petit, il comporte qu'une classe (N=42), mais très homogène. La spécificité ne provient pas des facteurs scolaires, même s'ils y trouvent une traduction, mais de l'**isolement familial**. Ces jeunes ont en commun de ne pas avoir discuté avec leur mère dans les 30 derniers jours. Ils disent de même, ne pas avoir discuté avec leur père ou avec un membre de leur famille. Ils ne reçoivent pas non plus spécifiquement d'amis chez eux. Ils ne sont pourtant pas isolés socialement, apparemment car ils participent à des activités de loisir en groupe. Ces jeunes des deux sexes sont collégiens ou lycéens, plus d'une fois sur deux, leur mère ne travaille pas, l'un des deux parents a connu au moins un épisode de chômage dans les trois années passées. De plus, les parents se sont séparés trois fois sur quatre. Ils semblent peu accessibles car ils n'ont pas été revus en entretien.

Le troisième ensemble est marqué par des inégalités de motivation voire le **découragement scolaire**, du moins est-il parfois imputé comme un facteur décisif de rupture (N=142). Pas moins de trois classes ont chacune leur spécificité. L'une d'elle mentionne explicitement cet état en premier lieu. Ces jeunes attribuent leur échec au fait que leurs résultats scolaires étaient insuffisants. Le groupe est mixte. Il est un peu plus souvent lycéen, mais c'est statistiquement non significatif. La mère travaille et les parents n'ont pas spécifiquement connu d'épisode de chômage sur trois ans. Les vœux d'orientation ne semblent pas avoir été contredits puisque l'établissement correspondait à leur choix, de même que la spécialité, quand il y en a une.

La suivante ne mentionne pas cette difficulté scolaire ni ce découragement, et pourtant, sa particularité est que les jeunes, interrogés sur leurs diverses activités de loisirs, déclarent « *rester sans rien faire* ». Ils ne présentent pas d'autres spécificités scolaires selon les variables retenues dans l'enquête. Le groupe est mixte mais constitué plus nettement de collégiens. Les parents ont connu au moins un épisode de chômage dans les trois dernières années. Ils déclarent avoir rencontré un problème d'orientation puisque ni l'établissement, ni la spécialité dans lesquels ils se trouvent ne correspondaient à leur choix. Ils ont été significativement revus par un conseiller de mission locale.

Enfin, une autre classe contribue à cet ensemble (N=71). Elle non plus ne mentionne pas explicitement le découragement comme facteur décisif de rupture, au contraire justement. L'opinion prévalente est de **bien se sentir dans la classe**, ce qui est rare dans l'enquête. N'ayant pas significativement changé d'établissement, ces jeunes ont en revanche rencontré un COP massivement, de même qu'un conseiller mission locale. Pas d'isolement à craindre de leur côté si l'on s'en tient au fait qu'ils ont discuté avec leur mère et leur père dans les 30 jours précédant l'enquête, ont des activités de loisir en groupe et sont rares à déclarer ne pas inviter ou ne pas être invités par des amis. Ce groupe pourrait donc être qualifié comme **non explicitement motivé**, bien que présentant peu d'aspérités. Quelques variables sociales et démographiques sont plus éclairantes : cette classe est significativement composée de filles, bien que non exclusivement, aussi bien en collège qu'en lycée. L'établissement n'est pas celui qui avait été choisi, mais elles ont revu un conseiller mission locale. Il semble donc que ces jeunes filles aient plus conscience de leurs difficultés, sans les imputer à une cause particulière, et qu'elles aient entamé les démarches nécessaires et soient par le fait, bien repérées dans les dispositifs de suivi.

Il n'en est pas de même du quatrième et dernier ensemble, celui de l'**isolement social**, qui est numériquement important (N=121) soit un peu moins d'un tiers de l'échantillon). La première classe se caractérise par la rareté apparente d'amis (invités ou qui invitent). Aucun n'est passé par un conseil de discipline et rares sont ceux qui imputent leur difficultés à des résultats scolaires insuffisants (non significatif statistiquement). Pas spécialement découragés non plus, ils n'ont pas de loisirs de groupe. Plutôt **solitaires**, ils sont mixtes selon le genre et aussi bien de collège que de lycée. Socialement, ils font état d'une mère sans travail, et ne mentionnent pas spécifiquement avoir vu un COP ou un conseiller mission locale, ni revu par la suite depuis leur arrêt de scolarité.

La seconde classe n'est pas très éloignée de la précédente, mais mentionne, elle, explicitement ne pas avoir rencontré d'assistante sociale ni de COP, ni de conseiller mission locale, ni avant, ni après la rupture de scolarité. Ils déclarent ne pas imputer cette rupture à de mauvais résultats scolaires, ni à l'ambiance de classe, alors qu'ils ont changé d'établissement. Pourtant celui-ci, de même que leur spécialité correspondent à leur choix. Ils ne sont pas spécifiquement isolés, puisqu'ils mentionnent inviter et être invités chez des amis. Groupe mixte majoritairement lycéen, ils font état de la séparation de leurs parents au cours des trois années passées. La **distance à l'égard des institutions**, et singulièrement de l'institution scolaire semble être le pot commun majeur de cet ensemble.

Le même questionnaire avait été utilisé pour approcher les jeunes bénéficiaires du dispositif « *Assure ton année !* ». Trop peu de réponses n'avaient pas permis de pousser aussi loin l'analyse statistique mais une reconstruction qualitative des parcours de vie des

jeunes répondants est possible, illustrant à leur manière, l'aspect cumulatif des difficultés et processuel du décrochage.

Julia⁶⁸, 17 ans, a bénéficié d'« Assure ton année ! » (ATA) en 2010. Son père recherche un emploi comme technicien, sa mère est ouvrière. Elle ne redouble pas pendant ses années d'école élémentaire et passe toutes les classes du collège, avec un peu de difficultés. En classe de seconde elle commence à avoir des difficultés, et dit avoir écopé de plusieurs heures de colle et même d'une exclusion temporaire de son établissement. Ses problèmes avec l'école viennent du fait que la filière enseignée lui déplaît et se retrouve démotivée. Pour autant, ses parents ne voulaient pas qu'elle arrête l'école. Julia considère que ses professeurs ne l'ont pas aidée pour son orientation. Elle commence un parcours ATA pendant lequel elle prépare un projet professionnel : être vendeuse dans le prêt-à-porter. Julia trouve que son stage dans un magasin l'a beaucoup aidée. Elle intègre un lycée professionnel où elle est inscrite en BEP services aux personnes. En dehors de l'école, Julia surfe sur internet et regarde la télévision tous les jours. Elle sort souvent avec des amis et est consommatrice de cigarettes. Elle écoute souvent de la musique. Elle discute avec sa mère et avec son père, a des échanges avec des membres de sa famille, et invite des amis à venir chez elle. Avec du recul, Julia ne referait pas les mêmes choix et n'arrêterait pas l'école.

Pascal, 16 ans a lui aussi entamé un parcours ATA. Son parcours scolaire apparaît comme classique, n'ayant pas redoublé, jusqu'à son entrée en 1^{re} année de bac professionnel en comptabilité. Il se considérait comme un élève assez bon mais ni la spécialité, ni la filière, ni l'établissement ne correspondait à ses choix d'orientation. Pourtant, Pascal ne dit pas avoir essayé de vœux d'orientation refusé. Il explique que ses problèmes avec l'école ont commencé à l'entrée au collège, où dès la 6^e le principal avait alerté ses parents de ses problèmes d'indiscipline. Pascal dit avoir eu souvent des heures de colle, des exclusions temporaires, mais aussi des passages devant le conseil de discipline et exclusions définitives. Face à ce processus de décrochage par l'indiscipline et l'exclusion, ses parents « *n'avaient pas* [d'autres] *choix* » que de se soumettre à sa décision d'arrêter l'école. Au moment de l'enquête par questionnaire, Pascal est peu bavard et ne fait état d'aucun projet professionnel construit ni de projet de retour en formation. Selon ses réponses à l'enquête, il n'a pas d'échange avec ses parents ou sa famille, ni avec des amis. Il est sans doute trop tôt pour lui pour envisager une bifurcation vers un parcours suivi et sécurisé.

Anita, autre bénéficiaire d'ATA, a 17 ans. Son père est peintre, sa mère ne travaille pas. Anita fait état d'un parcours scolaire qui s'est construit sans redoublement. Ayant un peu de difficultés, elle s'inscrira en CAP Serveuse après sa 3^e : cela correspondait à la spé-

⁶⁸ Les prénoms sont fictifs.

cialité demandée. Mais Anita avait un autre projet professionnel : travailler dans le domaine de la petite enfance. Son dossier n'a pas été reçu. Ses problèmes avec l'école commencent avec l'année de troisième, ses parents ont été alertés de ses difficultés. Ils l'encouragent à continuer les études. Elle reçoit l'aide du conseiller d'orientation pour son inscription post-troisième. Mais ses résultats scolaires restent insuffisants, Anita se décourage et se détache de sa formation de serveuse. Elle n'a pas d'autre projet professionnel que celui déjà cité, et n'est, au moment de l'enquête, ni en formation, ni en emploi. Anita regarde la télévision tous les jours, surfe souvent sur internet et écoute de la musique. Elle discute avec ses parents mais pas avec les deux en même temps, et invite des amis à venir chez elle. Cette jeune femme regrette d'avoir stoppé sa scolarité, mais garde son projet professionnel de travailler avec les enfants.

Marie, 16 ans, n'a pas bénéficié d'ATA mais est une « raccrocheuse ». Elle a doublé son année de CE2. Dès le début du collège, Marie commence à avoir de nouvelles difficultés. L'année de 4^e, elle décide de ne plus aller au collège, faisant suite à un découragement lié à ses résultats insuffisants, mais aussi pour des raisons de santé. Marie était en dépression et sa santé est fragile l'empêchant d'accéder à certains emplois : elle a été hospitalisée à deux reprises en 2008. Sa mère est aussi en longue maladie depuis cinq ans. Marie a obtenu le soutien de son professeur principal au collège. Après cet abandon du collège, elle commence un contrat d'apprentissage et sera soutenue par ses professeurs qui l'encouragent à continuer les études. La directrice du CFA contacte sa mère pour évoquer les problèmes de Marie. Elle a construit un projet professionnel autour de la vente de prêt-à-porter et réalisé plusieurs stages en magasin qui l'ont, selon elle, beaucoup aidée. Elle a repris depuis une formation en lycée professionnel : bac professionnel secrétariat. Cette bifurcation est pour Marie, la décision d'orientation la plus importante car c'est « *l'orientation qu'elle voulait* ». Marie lit et écoute de la musique tous les jours ; surfe sur internet, sort avec des amis, a des pratiques culturelles et sportives souvent. Elle discute avec sa mère mais ne voit plus son père, a des échanges avec des amis (chez elle et chez eux) et avec des membres de sa famille. Pour autant, avec le recul, Marie pense que si le parcours était à refaire, elle aurait quand même arrêté l'école, sans doute du fait de son état de santé.

Les résultats de la reconstruction des parcours des jeunes en situation de décrochage invitent à penser que l'expérience de différents niveaux de rupture amène à des bifurcations qui dépassent le champ scolaire. Une succession de ruptures a des effets propres lorsque l'individu ou son groupe sont en situation de fragilité : forme de vulnérabilité non pathologique et suffisamment avancée pour que sa réversibilité pose problème. Le suivi des jeunes décrocheurs doit donc intégrer au-delà de la réinsertion par une scolarisation, un retour à un équilibre personnel qui permette à l'individu de trouver les ressources né-

cessaires dans son contexte social et culturel pour faire des choix en toute connaissance de cause. Dans cette visée, est-ce que toutes les ruptures sont inévitablement néfastes ?

12.2.a Après le décrochage : la distance s'accroît pour ceux qui sont déjà les plus éloignés

Les relations entre l'école et les parents ne vont pas de soi puisque selon les déclarations des jeunes répondants en décrochage mais toujours scolarisés, 88 % de leurs parents ont été avertis des difficultés de leur enfant à l'école, mais seuls 66 % auraient été contactés ou convoqués. Lors qu'ils étaient invités, à cet entretien, ils s'y sont rendus pour 95 % d'entre eux. Les réponses sont différentes pour les jeunes déscolarisés, puisqu'ils estiment que leurs parents ont été contactés ou convoqués pour 39 % d'entre eux quand ils ont stoppé leurs études. Dans ce cas, ils s'y sont rendus pour 79 % d'entre eux. Les jeunes déscolarisés expliquent que majoritairement, leurs parents n'étaient pas forcément pour cette décision d'abandon des études, mais 42 % l'étaient quand même. Cela ne veut pas dire qu'ils ont provoqué l'abandon mais ils pouvaient le comprendre devant les difficultés rencontrées par leur enfant. La différence de traitement de la communication envers les parents est à prendre avec précaution puisque nous nous basons uniquement sur la déclaration des jeunes, mais elle exprime une distance, réelle ou vécue, entre le monde scolaire et les parents des jeunes.

Le suivi : avant la rupture deux jeunes sur trois sont reçus par le chef d'établissement et un sur trois par les missions locales, l'inverse ensuite.

L'enquête interrogeait le fait que les jeunes aient pu rencontrer depuis le début des difficultés scolaires ou depuis leur arrêt des études, un conseiller de l'AIO ou de l'insertion. Parmi les jeunes en cours de décrochage, 67 % déclarent avoir été reçus par le principal ou le proviseur de l'établissement et 66 % par un COP. Suivent ensuite le contact avec un conseiller de mission locale (31 % des jeunes) et un assistant de service social (30 %). Parmi les jeunes ayant abandonné leurs études, 80 % ont été reçus par un conseiller mission locale, 64 % par un COP, 43 % par un conseiller de Pôle Emploi, et 36 % par le proviseur ou le principal du dernier établissement fréquenté. Les jeunes qui sont déscolarisés recherchent donc des solutions hors de l'école, privilégiant les voies d'insertion professionnelle. C'est moins le cas des jeunes encore scolarisés qui privilégient les voies de (ré)orientation scolaire ou de remédiation scolaire. Si on considère que l'initiative ne vient pas des jeunes, mais des institutions, on dira que les missions locales interviennent de manière précoce pour un jeune en cours de décrochage sur trois, et que le chef d'établissement se désengage assez rapidement pour les déscolarisés.

Le projet professionnel et le stage en entreprise sont des composantes de reprise en main de son orientation afin de juger par l'observation personnelle le métier envisageable

et son attractivité. Parmi les jeunes interrogés, 34 % déclarent qu'il leur a été demandé de monter un projet professionnel. Parmi ces derniers, la moitié déclare avoir pu le faire. Si le projet professionnel ne fait pas partie de toutes les solutions proposées aux jeunes, il apparaît que le stage est plus répandu : 84 % des jeunes affirment avoir effectué un stage en entreprise. 91 % d'entre eux estiment qu'il les a aidés. On mesure ici la difficulté à se projeter dans le temps : un stage immédiat est plus accessible qu'un projet d'avenir construit.

12.2.b Si c'était à refaire ?

À la fin du questionnaire, nous sondions leur éventuel regret, ou du moins leur prise de recul par rapport à leur situation. Si c'était à refaire, 42 % des répondants confirment qu'ils arrêteraient effectivement l'école. Cela concerne notamment les plus jeunes répondants (âgés de moins de 17 ans). À l'inverse, 58 % pensent qu'ils auraient continué les cours. C'est d'autant plus vrai pour les plus âgés, de 18 à 20 ans. On peut imaginer qu'ils ont eu sans doute plus de difficultés à rebondir que ce qu'ils avaient anticipé.

La situation des jeunes repérés et signalés dans l'outil informatique de la MGI est la conséquence d'un processus souvent ancien de décrochage scolaire marqué par des difficultés remontant souvent à l'école primaire. De plus même pour ceux qui ne se heurtent pas à des refus de vœux d'orientation, l'inadéquation entre leurs propres aspirations et les attentes de l'institution vis-à-vis du travail scolaire et du niveau minimum requis est source de démotivation, de découragement, de distanciation pouvant aller jusqu'à la déscolarisation complète. Par ailleurs, le décrochage scolaire peut concerner également des jeunes qui n'étaient pas en échec scolaire mais dont les problèmes de santé ou de vie familiale tendent à éloigner du métier d'élève. Le suivi organisé par les acteurs des établissements scolaires et de l'AIO semble répondre à ces différentes problématiques de décrochage scolaire deux fois sur trois, mais le lien avec les familles semble se distendre très rapidement.

Par ailleurs, on ne sait pas si les jeunes les plus en difficultés sont tous suivis par le dispositif. Parmi ceux répertoriés, s'il y a une présomption selon laquelle, plus ils s'éloignent dans l'institution, moins ils sont accessibles, moins ils sont suivis, alors on peut supposer que ceux qui sont absents de tout, les services vont être en difficultés pour les approcher.

Les enquêtes qualitatives auprès des adolescents ayant des difficultés psychologiques pris en charge par les ateliers thérapeutiques de Nanterre proposent une autre lecture du processus qui mène à la rupture scolaire en articulant le point de vue des différents acteurs.

12.3 L'inscription dans un parcours de soins : regards croisés

Des séries d'observations des séances d'ateliers thérapeutiques et des séries d'entretiens avec ces adolescents nous permettent de dégager certaines dimensions de leurs difficultés scolaires. Pour autant, nos outils de sociologues ne nous permettent pas de mettre en lumière des diagnostics psychologiques confortant des troubles du comportement, tels que les établissent les professionnels du CMP. Dans les situations hors apprentissages comme les pauses ou les entrées et sorties de la salle, nous n'avons pas dégagé de comportements différents d'autres adolescents de leur milieu : même style vestimentaire, même langage, même téléphone portable. Une fois le démarrage du groupe amorcé, nous prenons conscience des difficultés d'apprentissage du fait de l'importance de bien proposer et énoncer une leçon, de veiller à ce que l'attention de chacun des adolescents soit tournée vers cette leçon et de répondre aux sollicitations individuelles. Une description d'une séance observée avec cinq adolescents illustre cette articulation des « tâches » de l'enseignant et de l'éducateur présents :

“10h30 Le cours commence. I. lève le doigt. [L'enseignant] lui demande de jeter son chewing-gum à la poubelle, il se lève pour le faire puis se rassoit. Alors que [l'enseignant] est en train de parler, G. demande la date, puis dit merci quand il lui répond. Parallèlement B. et [l'enseignant] discute du fait qu'ils ne se sont pas vus depuis 15 jours : [l'enseignant] était absent la semaine dernière. Il explique qu'il avait proposé à B. de le voir le jeudi mais il ne pouvait pas.

On frappe à la porte. G. se lève aussitôt. Deux jeunes arrivent. L'éducateur demande aux enfants de mettre les vêtements dans le vestiaire, en face de la porte d'entrée. [...] M. s'installe au bout de la table la plus grande, à côté d'I. et J. à côté de B. [...]

11h40 [pendant que l'enseignant discutait avec B.] G. parlait à I. de ses bonnes notes, en les énumérant en début de cours et qu'il était bon en géométrie... [L'éducateur] prend G. avec son cahier à part car il commence à être incontrôlable : ils vont dans la salle d'à côté pour parler et se calmer. Ils parlent fort je ne sais pas s'il pleure. À 11h50, c'est plus calme, le cours continue quand même et les ados commentent : « c'est la salle des supplices » alors que l'on n'entend quasiment pas de bruit. La fin du cours approche et [l'enseignant] explique que la prochaine fois ils feront plus d'exercices de dessin pour « apprendre à dessiner sans se tromper ». Extrait du compte-rendu d'observation de la séance du 27 janvier 2010.

Des séances observées nous ont mis en face à face avec des adolescents sous traitement médicamenteux du fait de leurs troubles de comportement. Il ne fait pas de doute que leur état affaibli ne leur permet pas de suivre un cours classique dans un collège. Même si tous ne prennent pas de médicaments pour lutter contre leurs problèmes, tous partagent un rapport difficile aux apprentissages scolaires et font état d'incompréhension

des cours dispensés. Par ailleurs, cette incompréhension est associée à un ennui caractérisé au collège et des comportements qui ne sont pas attendus (pour ne pas dire permis) au sein d'un établissement scolaire : bavardage en classe, perturbation des cours, vols, violence dans la cours. Il est parfois difficile d'appréhender la véracité des discours : sont-ils dans un effort de valorisation de soi en racontant cela ? Nous avons des difficultés à admettre que les adolescents rencontrés pouvaient avoir des comportements violents au point d'être passé en conseil de discipline et pour certains au point d'avoir écumé quelques établissements scolaires depuis l'école élémentaire. En croisant les entretiens d'acteurs externes au dispositif mais en relation avec le CMP pour le suivi des projets d'accueil individualisé (PAI), il est possible de se faire une idée des comportements difficiles dans un établissement.

Djibril⁶⁹ est un adolescent qui est suivi au CMP depuis juillet 2010 : il avait alors 12 ans. Il est scolarisé en SEGPA. Son accueil fait suite à des troubles du comportement au collège, il est donc suivi par un psychologue. En novembre 2010, un PAI est signé entre ses parents, son collège et le CMP pour le libérer de quelques heures d'enseignements au collège et les remplacer par un suivi dans le groupe pédagogique. Il y vient le lundi matin avec trois autres adolescents pour des séances de français. Il nous parle ainsi de ce qu'il fait au collège :

« [Au collège, je me bats], parce qu'il y a des gens qui me cherchent qui m'insultent dehors et dans la classe. » [Pendant les cours je ne suis pas content] parce que je ne comprends pas ce qu'ils disent [...] Des fois, il est quand même content au collège : « on fait des jeux et c'est amusant et des fois on travaille... On fait des jeux de math. Le français j'aime juste l'expression écrite ...lorsqu'on invente des histoires ». Globalement à l'école, « dans la récréation je suis content et dans la classe je suis pas content parce que à la récréation on joue... Je joue à la bagarre [...] Le but c'est de se taper ».

Après la classe de 6^e, Djibril est orienté en SEGPA : *« C'est une classe où on n'est pas beaucoup, où on nous fait des révisions, où on nous fait des trucs qu'on a déjà appris. [...] On nous traite de « segpouille [...] Ils ont inventé ça. »*

Son discours sur le collège est essentiellement centré sur l'incompréhension des cours et sur son attrait pour la bagarre. Cela lui a déjà valu des sanctions comme il l'explique lui-même : *« Je [ne] participe pas aux bagarres en classe que dans la cour parce que je l'ai déjà fait et j'ai eu des problèmes. J'ai été exclu ».*

Pendant les séances de ateliers thérapeutiques, Djibril est, selon lui, plus concentré sur les savoirs enseignés : *« c'est mieux. Parce qu'ici je ne bats pas. [...] Pour l'instant je les ai tous compris les exercices, sauf la division avec une virgule. Les divisions je les avais oubliées ; les 2 petits points. Je ne savais plus comment on les fait. Maintenant je sais. »* L'entretien a

⁶⁹Un prénom d'emprunt.

lieu en avril 2011, et Djibril fait état de progrès ressentis : « *eh oui, là depuis je me bats plus et je me bats plus dans la cour et je travaille mieux. Je comprends mieux les exercices. Parce qu'ils me font apprendre mieux que l'école, parce que ici c'est pas l'école puisque ici ils ne nous crient pas dessus pour rien* ». Le fait d'être en groupe encore plus petit qu'en SEGPA lui convient pour reprendre ce qu'on attend d'un élève durant un cours. On peut penser que le suivi psychologique prescrit en parallèle facilite ces prises de conscience.

Un extrait d'observation de séance permet d'avoir un regard plus nuancé si l'on se place du côté du déroulement du cours :

11h10. Djibril débute la lecture. Il me regarde de temps en temps. [L'éducateur] fait écran entre Djibril et moi afin de le garder concentré sur son travail. [...] [L'enseignante] propose aujourd'hui de se baser sur un récit] pour amener à la future consigne : inventer un sujet pour expliquer un phénomène naturel. [...] Il faut reprendre le cahier : sujet : inventer une histoire dans laquelle vous expliquerez d'une manière amusante l'origine d'un phénomène naturel. Pourquoi les tigres ont un pelage rayé ? Pourquoi la neige tombe en hiver ?

Djibril propose : « Pourquoi Sarko est moche ? » Les jeunes rient. [L'éducateur] intervient pour lui dire qu'on ne se moque pas du physique des gens. [L'enseignant] rappelle que cela doit être écrit d'une manière amusante. Un autre sujet : pourquoi le hibou est un oiseau nocturne ?

[...] Djibril revient pour faire une proposition. [...] Djibril a toujours des idées un peu obscures (le type serait de la mafia, il tuerait le soleil pour que la neige tombe en hiver). [L'enseignant] voudrait qu'il trace ses traits à la règle. [Pendant ce temps là,] B. ferme les yeux pour essayer d'imaginer le conte. Il a des difficultés, il dit qu'il déteste la question. J. écrit sa réponse, [L'enseignant] la relit mais apparemment ce n'est pas un conte. B. trouve une phrase : « Il était une fois dans une savane un tigre pas comme les autres ». [L'enseignant] l'envoie à l'ordi une fois qu'il a écrit sa phrase afin qu'il continue.

Djibril raconte : « Il était une fois un hibou qui vivait dans la forêt. Il n'était pas comme les autres. Sa mère le frappait pour pas qu'il s'endort (sic) ». B. et D. rigolent. [L'enseignant] se met à la place de D. et surveille ce que fait J. Djibril est à sa table et a l'air d'écrire. Il demande en l'air : « comment ça s'écrit « frapper » ? » [L'enseignant] corrige le texte de J. avec lui. Djibril demande : « comment on écrit « faisait » ? ». [L'éducateur] essaie de l'aider pour ses erreurs de conjugaison. Djibril vient voir B. et lit son texte à l'ordi. D. est content d'avoir écrit une quinzaine de lignes.

[L'éducateur] et Djibril lisent le Bescherelle. J. est très vite déconcentré. [L'éducateur] reprend Djibril pour le calmer : « tu es au collège. C'est le verbe « faire » à l'imparfait. » [L'éducateur] a l'air un peu énervé. Ils réussissent à trouver la réponse. Djibril a l'air plutôt calmé. Observation de la séance du 2 mai 2011.

Dans le compte-rendu individuel de la séance par l'enseignant, il est écrit sur la feuille de Djibril : « *Travail – comportement : TB. Mais trop de violence dans les écrits de*

Djibril». Interrogés en octobre 2011, le point de vue de ses enseignants de collège est tout à fait différent sur la capacité de Djibril à être un élève. Le directeur de la SEGPA du collège de Djibril fait état d'une situation de violence grave de l'élève au point de ne pas savoir comment et de remettre en question son orientation en SEGPA :

« Il était auteur de violences sur les autres. Je parle des camarades dans le milieu scolaire, sur lui-même, vérifié par des faits. Et puis dans la vie familiale, ne serait-ce que parce que c'a été aussi dit en réunion d'équipe de suivi et de scolarisation où les partenaires de soin étaient présents et ils l'ont entendu. [...] Le père [a évoqué] en réunion devant tout le monde que oui c'est vrai que de toute façon il lui est arrivé de, en pleine nuit, [...] avec un couteau, d'entrer dans la chambre de ses parents, qui étaient en train de dormir. [...] J'aurais préféré même l'orienter plutôt en ITEP qui gère vraiment les problèmes de comportement pour pouvoir après revenir dans le scolaire. Dans ces structures ya vraiment tout le personnel y a aussi bien le personnel de soin que scolaire, que et dans une structure qui était plus adaptée. »

Le suivi organisé par le biais du PAI a mis le collège dans une optique de garder absolument Djibril entre leurs murs mais le directeur et son équipe n'était pas en mesure de gérer ses troubles du comportement qui mettait la vie des autres élèves également en danger :

« quand un élève n'est pas capable d'être un élève, qu'il est totalement perturbé par des problèmes de comportement qui ne cessent de se produire et de se reproduire [...] on ne peut plus parler de la même voix [...] parce que l'élève se met en danger ou met en danger les autres parce [...] qu'il n'est pas capable à l'intercours de passer d'une salle de français à une salle d'anglais, d'un bâtiment à l'autre parce [qu'il n']ira jamais dans sa salle d'anglais et qu'il restera à trainer par ci par là, à faire ci à faire ça. [...] On avait exprimé dès la 2^e rencontre [...] que, effectivement, cet élève n'est pas, ne s'intègre pas dans un cadre qui ne correspond plus à ses difficultés parce que ce sont des difficultés de comportement auxquelles nous n'avons pas les moyens de répondre dans le cadre du collège parce que, de toute façon, on n'a pas les moyens d'y répondre et on n'est pas là pour ça. »

Cet entretien pose en creux, les conséquences dangereuses des troubles du comportement qui ne sont pas suivis et traités, les problèmes de l'orientation scolaire et de l'impossibilité en l'état pour les enseignants de s'adapter ou d'adapter l'élève qui ne l'est plus.

Nous avons pu constater que des petits groupes encadrés par un binôme d'adulte permettaient de retrouver non pas les attendus du métier d'élève mais de refaire l'expérience apaisée d'un cours. Les progrès sont difficiles à percevoir en dehors et le temps du collège n'est pas celui du suivi psychologique. Rien ne nous permet de généraliser le cas de Djibril à d'autres élèves mêmes en décrochage, mais il nous ouvre les yeux sur la difficulté des établissements scolaires à accueillir même dans des sections d'enseignements adaptés des jeunes qui peuvent mettre leur propre vie et celle des autres

en danger. Le résultat est le passage de Djibril en conseil de discipline à la fin de l'année et son exclusion de l'établissement a été décidée.

Conclusion d'étape

L'articulation des données par entretiens et observation et des données statistiques recueillies met l'accent sur la complexité du phénomène de décrochage scolaire. Plusieurs situations y sont admises : les troubles du comportement, les orientations malheureuses, les difficultés scolaires, les conditions de vie précaires et fragilisantes, les accidents de la vie. L'enquête par questionnaire met en exergue le lien entre les difficultés scolaires et les inégalités sociales. Même si plusieurs études rappellent à juste titre que des ruptures scolaires sont aussi présentes dans les classes sociales favorisées, les conditions de vie socio-économiques difficiles sont majoritairement celles que vivent les jeunes repérés comme décrocheurs. Les acteurs mobilisés pour lutter contre le décrochage scolaire doivent donc articuler les approches individuelles, contextuelles et sociales pour garder le lien avec des jeunes parfois au bord de la rupture.

Le cas de Djibril ainsi que certains parcours posent la question de la « nécessité » de la déscolarisation temporaire dans certaines situations. Si le regret de la rupture n'est pas partagé par tous les jeunes interrogés, peut-on envisager certaines ruptures scolaires comme nécessaires ? Peut-elle être une solution temporaire pour remédier à des difficultés individuelles hors de portée de l'école ? Ce questionnement va à l'encontre de l'idée générale d'un accompagnement en continu dès la rupture repérée. Il est par ailleurs difficilement admis dès lors que la distanciation avec l'ensemble des services sociaux est engagée. Mais il ne recoupe pas la même idée de rupture. S'il est acquis que le meilleur service rendu est celui du maintien du lien avec le jeune en situation de décrochage, il doit pouvoir s'articuler avec un temps d'acceptation de la part du jeune du nouvel accompagnement vers une bifurcation qui prend forme non pas seulement *dans* mais *avec* le contexte social et culturel. Cette articulation est-elle envisageable dans les différentes configurations de coordination locale ?

Chapitre 13. L'apprentissage collectif : articulation de l'interface et du face-à-face

La promesse de coordination d'acteurs en vue d'une prise en charge des décrocheurs est tenue dans toutes les expérimentations évaluées. Alors que les enjeux collectifs des expérimentations sociales portent sur la prise en compte du contexte social et interinstitutionnel dans lequel le processus de décrochage s'inscrit, du partage des informations et de la mission de repérage, quelles innovations sont issues ou rendues visibles par la démarche expérimentale ?

La généralisation des PSAD met en application un modèle partenarial et envisage une contextualisation de l'accompagnement individualisé, inspirée des partenariats et des outils présentés dans les projets. Qu'en est-il de l'apprentissage collectif des nouveaux savoir-faire et nouvelles interactions institutionnelles ? Au-delà de la maîtrise d'ouvrage, la maîtrise d'œuvre joue un rôle dans le processus d'apprentissage social des nouvelles règles communes et dans la coordination de la lutte contre le décrochage scolaire.

Des espaces d'apprentissage collectif ont été mis à l'épreuve autour du *feedback* permanent concernant le suivi des jeunes repérés. Nous empruntons la notion à Peeters et Charlier qui analysent les « *dispositifs modernes, appuyés par les technologies de l'information et de la communication, [comme fonctionnant] surtout comme des environnements producteurs de feed-back immédiats par rapport à l'action des usagers. Ils sont de ce point de vue qualifiés d'environnements ouverts, adaptatifs et intelligents. On postule leur capacité à traiter l'imprévu et la nouveauté. Plus précisément, le dispositif apparaît comme l'occasion d'une distribution de l'intelligence, celle du dispositif se partageant avec celle de l'individu* » (Peeters et Charlier, 1999, p.17). C'est le principe orientant la configuration des PSAD. Un deuxième espace s'est construit autour de la définition et de la délégation des rôles dans une nouvelle offre d'accompagnement qui doit trouver sa place non seulement parmi les autres offres, mais qui doit aussi rencontrer « son » public cible. Un troisième espace d'apprentissage prend plutôt le contrepied du deuxième en déployant les collaborations autour des besoins de chaque jeune suivi.

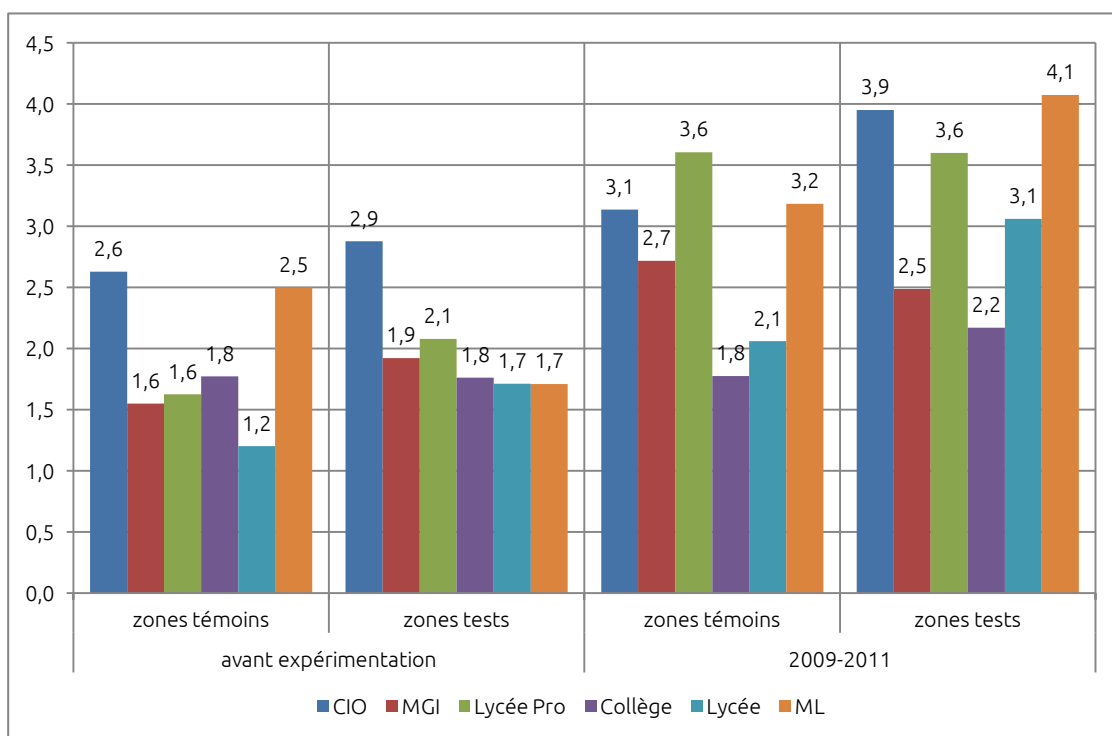
13.1 La coordination autour du feedback

L'évaluation des modalités de coordination de l'expérience auvergnate fait ressortir deux tendances : la prédominance des CIO dans le signalement des situations de décrochage et la montée en puissance des missions locales tout le long de la prise en charge des

jeunes décrocheurs. *In extenso*, les établissements scolaires sont de moins en moins seuls, voire, de moins en moins nombreux, à signaler les élèves en situation de décrochage par le biais de l'outil informatique piloté par la MGI. La diminution sensible des signalements effectués par les établissements est-elle un effet propre de l'expérimentation ? Est-ce lié à la mise en place parallèle du SIEI qui se concentre sur les jeunes de 16 ans et plus ? Cette seconde hypothèse est plausible car son caractère obligatoire est sans doute entré en concurrence avec l'outil informatique de la MGI pourtant partagé par plus d'acteurs et alimenté tout au long du parcours du jeune suivi.

Le Graphique 18 donne une vision évolutive du nombre moyen d'entretiens par jeunes selon l'institution qui l'a signalé dans l'outil informatique MGI. L'institution qui signale ne fait pas nécessairement les entretiens du suivi. Pour autant, selon le signalement les profils de jeunes ne sont pas identiques étant donné que, par exemple, les missions locales et les collèges ne signalent pas les mêmes segments du public (moins de 16 ans plus fréquents pour les collèges, plus de 16 ans plus fréquents pour les missions locales).

Graphique 4 Nombre moyen d'entretiens selon l'institution de signalement. Présentation par type de zone avant et pendant l'expérimentation. (Source: MGI)



Avant la mise en place de l'expérimentation le nombre moyen d'entretiens oscillent entre 1,2 et 2,9 par individus selon les institutions. Dans les zones qui deviendront témoins, les jeunes signalés par les CIO (2,6 entretiens en zone témoin et 2,9 entretiens en zone test) et les missions locales sont plus souvent reçus en entretiens que les jeunes signa-

lés par les établissements scolaires. En revanche, les jeunes signalés par les missions locales dans les futures zones tests, sont moins reçus en entretiens.

Pendant l'expérimentation, on constate une tendance à la hausse du nombre moyen d'entretien, quels que soient la zone ou le signalement (entre 1,8 et 4,1 par jeunes). Dans les zones témoins, les jeunes signalés par les lycées professionnels sont ceux qui ont obtenu le plus d'entretiens de suivi (de 1,6 à 3,6). Viennent ensuite les jeunes signalés par les missions locales et les CIO. Le nombre moyen d'entretiens concernant les jeunes signalés par les collèges reste stable (1,8) avant et pendant l'expérimentation. Dans les zones tests, la plus forte progression concerne les jeunes signalés par les missions locales (de 1,7 à 4,1). Viennent ensuite les jeunes signalés par les CIO (3,9) et les lycées pro (3,6) et lycées (3,1).

Ce graphique met en avant une démarche d'enregistrement des entretiens effectués avec les jeunes sur l'outil informatique. L'ouverture du droit de saisie des entretiens par les missions locales a certainement joué un rôle dans cette évolution ainsi que sans doute une actualité médiatique pressant les acteurs de l'AIO à collaborer. L'outil informatique jouant le rôle de partage des informations, œuvre en ce sens.

Les données issues de l'outil informatique de la MGI permettent aussi de mesurer l'activité des institutions qui sont partie prenante et l'intérêt de l'élargissement des droits informatiques à travers quelques éléments. Le calendrier du signalement court tout au long de l'année en faisant apparaître des périodes de recrudescence des signalements. La période de rentrée est propice au signalement, puis celles de janvier-février et de mai. L'activité de signalement souligne l'importance de la collaboration des acteurs de l'AIO et fait apparaître des « grands signaleurs » comme les CIO, les missions locales et les lycées professionnels. La plus-value de l'outil informatique réside dans l'égalité des fonctions dès l'entrée dans le suivi du décrochage : l'expérimentation installait l'ouverture de droits de saisie par les missions locales des entretiens, en plus de la saisie des signalements comme dans les zones témoins. Elle a eu pour effet d'augmenter très nettement le nombre de signalements par les missions locales. Le partage des informations concernant les entretiens (au moins leur nombre) a pour effet de « nourrir » cette coordination puisque les acteurs des cellules de veille éducative ont connaissance de la mise à jour des informations concernant le suivi d'un jeune : la prise en charge est en place, le suivi est assuré.

Ce *feedback* permanent a pour conséquence aussi bien une confiance « interpartenaire » qu'une responsabilisation de chacun. Par ailleurs, même les établissements semblent s'éloigner de cet outil de signalement, du fait sans doute de la mise en place du SIEI, qui réduit leur rôle dans le suivi de leurs anciens élèves décrocheurs. Le décloisonnement interinstitutionnel semble alors se jouer à l'extérieur de l'école. De fait, les saisies d'entretiens sont en augmentation alimentant le feedback continu de ces informations vers les acteurs sociaux concernés. Les cellules de veilles éducatives sont les occasions régulières de faire le bilan partagé non seulement du point de vue du parcours du jeune accompagné mais aussi du point de vue de la participation institutionnelle, rappelant

l'importance de l'usage de l'outil informatique de la MGI alors que les institutions sont déjà tenues des saisines sur Parcours 3 pour les missions locales et de Sconet pour les établissements.

La gestion du feedback interinstitutionnel est le cœur du dispositif de lutte contre le décrochage scolaire entendu comme maillage du territoire organisant la traçabilité non seulement des sortants précoces du système de formation initial, mais aussi de leur suivi. Les évaluations des expérimentations bas-normande et auvergnate rappellent que cette gestion du feedback n'est pas suffisante pour asseoir un décloisonnement local des institutions qui n'existe vraisemblablement que dans les échanges en face-à-face, c'est-à-dire dans les réunions présentielle régulières, à même d'organiser les apprentissages collectifs.

La recherche de solutions collectives innovantes est alors possible, sans être assurée de sa réussite. Les feedbacks doivent alors aussi concernés les modalités de suivi basées sur le décloisonnement des institutions pour aboutir à un processus de construction de nouvelles compétences liées au travail en situation de décloisonnement.

13.2 La coordination autour de la délégation partenariale des rôles

La coordination des acteurs pour le dispositif « Assure ton année ! » s'est construite autour d'une délégation partenariale des rôles de chaque institution dans le suivi des jeunes « sans solution ». Cette délégation s'est construite au fur et à mesure des feedbacks organisés, à la fois dans la gestion verticale de l'attribution des rôles et dans la gestion horizontale des adaptations au contexte politique et au public.

La conception du dispositif d'accompagnement des bénéficiaires a été pensée en fonction des missions des institutions parties prenantes : le repérage est confié aux coordinateurs départementaux MGI, l'état des places vacantes au Rectorat, le suivi et l'orientation des jeunes aux référents recrutés et la recherche de partenaires innovants à ces mêmes référents associés au conseiller en formation continue du GRETA.

Le parcours d'accompagnement des jeunes est planifié selon les principes de formation pour adulte mise en place dans les GRETA, à savoir le fonctionnement en entrée et sortie permanente, le caractère modulaire de la formation et l'individualisation des parcours et l'alternance en entreprise. Un livret d'accompagnement est remis à chaque bénéficiaire et les modules sont prévus selon un calendrier qui permet de préparer l'inscription dans la formation choisie suivant les temps impartis.

Les institutions en présence ont des missions proches mais des statuts et des publics distincts. La MGI vise à accueillir, à remotiver et à qualifier les jeunes de plus de 16 ans selon un modèle d'insertion professionnelle par la certification. Cette mission s'appuie sur une coordination académique et départementale en lien avec les établissements scolaires.

Les GRETA regroupent des établissements d'enseignement qui s'appuient sur leurs ressources en équipement et personnel pour accueillir et orienter un public adulte et construire une offre de formation adaptée à l'économie locale. Les professionnels de la MGI et des GRETA partagent de fait des objectifs proches : favoriser l'insertion de leur public en leur proposant un accompagnement individuel et un accès à la qualification ou directement une formation qualifiante pour les GRETA. Les distinctions principales portent donc sur le public, même si une partie de la population, du point de vue de l'âge est perméable aux deux institutions. Le public de la MGI est certainement en plus grande demande d'accompagnement tandis que le public s'adressant à un GRETA est dans une démarche plus autonome.

Un autre aspect important de différenciation est la soumission à la concurrence des GRETA, qui ne concerne pas la MGI. Ce contexte de travail invite à avoir des objectifs de rentabilité des actions de formation et dans ce cadre à encourager la communication autour des plans de formation. De son côté les acteurs de la MGI ne sont pas dans une optique d'adaptation aux besoins locaux de formation mais plutôt dans une optique d'adaptation aux besoins individuels des jeunes repérés, en fonction des actions possibles à mettre en place. La réunion des logiques de la MGI et du GRETA va confronter des représentations et des habitudes de travail divergentes avec le public pris en charge.

« Assure ton année ! » (ATA) a été perçu, par différents acteurs rencontrés comme « *un dispositif parachuté comme ça* » venant s'ajouter aux autres. Cette mise en information de manière verticale a été évoquée dans plusieurs entretiens, l'émetteur étant identifié soit comme la Région, soit comme le supérieur hiérarchique supérieur. Ce chemin de l'information a occulté le partenariat qui a fondé le projet et le fonctionnement, et a eu pour effet de confronter directement les acteurs de terrain avec le dispositif à mettre en place. Leur appréciation du dispositif a été différente selon les sites et selon l'institution d'appartenance, mettant en lumière des différences de culture professionnelle qui ont été parfois source de conflit.

Ces divergences ont portées sur la nature du public visé et sur l'ingénierie pédagogique proposée, dont l'intérêt portait sur la mixité des deux approches élaborées par la MGI et les GRETA.

Quand l'entretien entre le coordinateur départemental MGI et le jeune en demande, débouche sur le fait que la meilleure solution est ATA, alors le coordinateur transmet ses coordonnées au référent MGI. Ce dernier devient l'accompagnateur référent qui assure l'accueil, le suivi et l'accompagnement des jeunes bénéficiaires d'ATA. C'est le « *pivot* » du dispositif, en contact permanent avec chaque bénéficiaire. Détenant des compétences avérées en suivi de parcours et en formation pour adultes, ces deux personnes n'avaient pas encore suivi de public jeune, mais s'étaient confrontées à des publics spécifiques ou encore en insertion (soit en accompagnement rSa, soit en formation en prison, ou encore avec des publics polyhandicapés). Cette expérience, couplée au soutien du

coordinateur MGI et du conseiller en formation continu (CFC) devait fonder un accueil et un suivi innovant des jeunes inscrits.

La planification des rôles entre les coordinateurs MGI qui repèrent et orientent les jeunes en demande, les référents MGI prenant en charge les jeunes ainsi repérés et les CFC assurant la responsabilité du dispositif au sein des GRETA, a été perçue de manière différente selon les deux sites expérimentaux, témoignant de la souplesse du pilotage régional et académique du projet, dont l'objectif était de s'adapter aux savoir-faire et aux partenariats locaux.

C'est véritablement autour de la confrontation des différentes définitions que proposent les acteurs des « *jeunes sans solution* » que se sont jouées les principales difficultés de la mise en place du dispositif.

Un type de jeune sans solution ou un jeune sans solution type ?

Les coordinateurs de la MGI chargés du positionnement des potentiels bénéficiaires expliquent que le public d'ATA est aussi difficile que celui qu'ils accompagnent habituellement. Il est possible d'orienter les jeunes les plus mûrs pour élaborer un projet, accueillis lors du premier trimestre scolaire, mais le fait est qu'au fil de l'eau, les potentiels bénéficiaires seraient moins « triés » en fonction des dispositifs qu'en fonction des places disponibles :

« Au départ, c'était essayer de positionner les plus âgés, ceux qui étaient le plus rétif à l'environnement scolaire et donc je positionnais les plus âgés en priorité parce qu'il devait y avoir un contact avec les adultes. Et puis après au fur et à mesure, c'est quand il y avait une demande, et en fonction de mes places, c'est vrai que j'ai utilisé « Assure ton année ! » comme un outil supplémentaire de réponses aux jeunes sans solution mais j'avoue qu'il n'y a pas eu une sélection particulière pour « Assure ton année ! ». [...] J'essaie d'amener les 17 ans, 18 ans. Mais au fil du temps ce sera les jeunes qui arriveront comme ça ».

Le second coordinateur dans la même représentation d'un dispositif supplémentaire, le considère néanmoins comme celui de la dernière chance :

« des jeunes que je recense sans solution mais en demande parce que sur les ARTP, on n'avait pas suffisamment de place, [...] ou des jeunes qui ne voulaient entendre parler que de scolarité ou des jeunes qui voulaient un apprentissage mais qui ne voulaient pas rester sans rien faire.[...] un public pas autonome qui a besoin d'être cadré sans être encadré. [...] c'était bien le public qu'on n'arrive pas à caser autre part ».

L'orientation vers le dispositif expérimental poursuit des choix qui auraient mérités d'être mis à plat en réunion locale : soit les plus âgés dans la constitution des premiers groupes, soit ceux pour qui la MGI n'a plus de solution. Nous constatons pourtant que malgré ces « filtres » légèrement divergents, les difficultés de suivi des jeunes ont été rencontrées sur les deux sites et au cours des deux sessions annuelles. Elles témoignent de

l'écart entre l'idée originelle d'un décrochage lié à un problème d'orientation, considéré comme prioritaire pour l'expérimentation, et un rapport plus complexe aux savoirs et à la formation des jeunes effectivement suivis.

L'apprentissage collectif des représentations communes quant à la définition des « *jeunes sans solution* » n'avait pas été anticipé et le processus expérimental a pu mettre en avant la nécessité d'explicitation des procédés de sélection des bénéficiaires qui oscillent entre « *des jeunes qui n'ont pas encore de projet* » et des « *jeunes pour qui on n'a pas de solution* ».

« Il faut composer avec ça »

Les référents MGI décrivent le public reçu comme ayant beaucoup de difficultés qui se révèlent au fur et à mesure de l'accompagnement et dont ils n'avaient pas anticipé la nature :

« Moi j'ai le nom, le prénom, un mail qui explique un peu son profil et une demande de rencontre. [...] J'ai le téléphone, je l'appelle ou je l'appelle pas. Un tableau avec une liste de jeunes repérés, le CIO, [le coordinateur MGI] me dit : « j'vais appeler ces jeunes-là, et je vous tiens au courant. Si dans ces jeunes-là, y'en a un que je sens disponible pour faire partie du dispositif, je vous l'envoie ». [...] Je découvre le jeune quelques semaines après, même quand il arrive avec son éducateur spécialisé, ou ses parents, je n'ai jamais la réalité sur le jeune. Je l'ai au moment où l'éducatrice me dit c'est un jeune vraiment motivé, valable à qui il faut donner sa chance. C'est assez souvent le discours qu'on me donne avec les éducateurs. Deux mois après, j'ai un coup de fil me disant qu'il sera absent pendant deux jours parce qu'il passe devant le juge, il va être mis en examen. Ça fait deux mois et demi qu'il est dans mon dispositif et c'est là que je m'aperçois qu'il a 5 ou 6 rendez-vous avec le juge sur les semaines qui arrivent. Mais leurs rôles c'est de ne pas nous faire peur, c'est d'essayer de nous les présenter et qu'on les accepte sans nous expliquer leur situation. Donc le profil on l'a bien après. C'est avec les entretiens avec les jeunes, après qu'ils soient arrivés avec leurs parents, qu'on établit des contacts et une confiance qui s'installe. Il est alors super motivé, super content et puis finalement il sera quand même en retard le lendemain ».

Ce référent fait état d'un groupe de jeunes dans lequel certains avaient des problèmes avec la justice, des connaissances aiguës en matière d'économie parallèle et raconte sa confrontation avec ces difficultés exprimées lors d'un atelier :

« On a fait des ateliers d'écriture de rap et de slam et ils écrivaient des choses de leur vie ; quand tu les lis, c'est époustouflant. Le thème était expliquer votre parcours que vous avez eu et qui explique aujourd'hui pourquoi vous êtes dans ce dispositif. Et il y a des jeunes qui expliquent de leur naissance à aujourd'hui, mais alors en vers, ça rime, il y a des couplets, des refrains. [...] En tant qu'adulte, on est surpris de tant de souffrance. Ce que j'entends là, il y a des gamins qui ont 16 ans, qui parlent comme si ils avaient 90 ans de vie derrière et de vie dure. Ils ont à dire des choses qui sont terribles ».

Lors d'un échange avec les deux référents, il ressort que les objectifs assignés ne pouvaient pas être atteints pour la plupart des jeunes suivis :

« Ce n'est pas de notre ressort. On n'est plus sur de l'accompagnement éducatif, pédagogique, il y a tellement de problématiques à régler que les jeunes ne sont pas en capacité de se concentrer, de s'investir.

– mais la raison du décrochage scolaire ne s'arrête pas à une mauvaise compréhension pédagogique. Comme il y a d'autres raisons, à un moment donné, on est confronté à ces problèmes là. Si tu veux complètement l'ignorer tu n'as aucune chance de trouver la clé pour lui trouver un projet ».

Les référents n'abandonnent pas face au public, même si l'accompagnement des jeunes qui leur ont été confiés est plus complexe que prévu, plus énergivore et plus chronophage :

« Le projet on le travaille, et si vous voulez que le projet ait un sens, qu'il aboutisse pour une fois, qu'on ne continue pas à se tromper avec ce jeune-là ; [...] Si vous avez un jeune qui dit je veux être chauffeur routier et que vous vous apercevez qu'en fait c'est la coiffure qui l'intéresse, et qu'il ne veut pas dire à ses parents que ce qui l'intéresse c'est le maquillage, l'esthétique, la coiffure. Si on continue à croire, si on n'aperçoit pas qu'il nous ment et que derrière il a quelque chose qu'il n'ose pas dire, on continue à se tromper.

– Il faut accepter que tout ne soit pas régler qu'il y ait des moments où ils vont arrêter, où ils vont décrocher, revenir et qu'il y ait des choses qui arrivent, des déclics qui se passent des semaines après, voire des mois, donc c'est vrai. »

Les difficultés relatées ne sont pas différentes de celles décrites par les coordinateurs de la MGI, mais la distinction vient du fait que les référents MGI travaillaient seuls avec les bénéficiaires. Est rappelée en cela la difficulté rencontrée par les acteurs des Ateliers pédagogiques de Nanterre de faire admettre la nécessité d'un temps long et indéterminé dans l'accompagnement des jeunes. Devant ces situations, l'accompagnement des professionnels d'ATA a évolué au fur et à mesure de l'expérimentation afin d'organiser des réunions mensuelles avec le responsable de l'animation de l'expérimentation au niveau académique, les référents MGI et les CFC. Ces réunions sont l'occasion d'échanges d'outils, d'appréciations des publics suivis et du parcours proposé.

Un parcours institutionnel

Le parcours commence au cours de l'entretien d'accueil entre ce coordinateur MGI et le jeune demandeur accompagné ou non d'un parent, qui examineront ensemble l'intérêt d'entrer dans un suivi ATA. Les coordinateurs MGI mettent l'accent sur la façon dont ils présentent les possibilités offertes aux jeunes décrocheurs ou décrochés qui sont en demande. À cet égard, le dispositif ATA est proposé comme le sont les autres dispositifs. La principale préoccupation est de faire prendre conscience au jeune de sa situation :

« Moi je fais toujours suite aux entretiens : voilà, tu as quitté, tu es passé en conseil de discipline, tu quitte parce que la formation ne t'intéresse pas dans son contenu, tu as commencé un contrat d'apprentissage, mais il a été rompu, tu t'aperçois que ce n'est pas le secteur que tu désirais. [...] je leur dis : « l'année n'est pas bien engagée il n'y a pas de solution satisfaisante pour toi mais il ne faut pas que l'année reste blanche, il ne faut pas que l'année reste vide, que tu reste sans rien faire chez toi, sans accompagnement, sous adulte pour te former ». Donc je leur dis : « on a un dispositif d'accompagnement sur lequel on va retravailler le projet professionnel, refaire une remise à niveau et faire des stages en entreprise ». [...] Et le contact et la présentation va se faire comme ça et pareil pour ATA. »

« Quand ils me disent qu'ils veulent aller à l'école, quand j'essaie de leur faire comprendre que l'école ils ont déjà été en échec et que si on les remet comme ça en LP, qu'est-ce qui fait que leur attitude va changer ou qu'ils vont s'adapter alors que l'école elle n'a pas changé, elle change pas. Ils veulent être comme les autres, peu importe ce qu'on y fait du moment qu'ils sont inscrits à l'école pour être comme les autres. »

L'intérêt du dispositif est bien perçu par ces coordinateurs MGI qui le considèrent à la fois comme un dispositif classique et comme un dispositif particulier du fait de l'implication des GRETA :

« [...] on est sur le même montage avec on va graduer en fonction du niveau de sortie, du niveau d'autonomie des uns et des autres, mais il y a 3 champs qui vont être identiques : on positionne, on fait le point sur les acquis, par rapport à là où ils en sont ; puis on essaie de voir au niveau des savoirs de base aussi où ils en sont, pour les faire progresser en français et en maths pour continuer un parcours de formation. Après, on va travailler sur le projet professionnel, qu'est-ce que j'aime, j'aime pas, qu'est-ce que j'ai envie de faire, est-ce que j'ai un projet réaliste et quand quelque chose se décide en mai, on va sur le terrain pour effectuer des stages. ATA c'est la même chose. C'est une trame constante. »

« Pour moi ATA est un dispositif comme un autre et donc je le conseille à un jeune qui cherche un contrat d'apprentissage, ou je veux retourner à l'école mais je ne sais pas où me positionner, je privilégie toujours une formation qualifiante à une formation non qualifiante, que ce soit pour ARTP ou pour ATA. Donc quand j'ai pas de solution scolaire, je dis tu peux peut-être profiter de ce dispositif pour te trouver un patron ou pour rebondir vers la formation pour adulte ou vers la formation initiale. Donc j'explique au jeune tout ce qui est possible et il me dit ce sur quoi il veut aller. »

Il est difficile pour tous d'avoir une idée claire du dispositif pour une raison de fond. Le public en demande est un public difficile à cerner et souvent dans une période de construction de soi, par rapport aux autres et par rapport à son avenir :

« Un public d'adolescent, donc avec déjà la problématique liée à cet âge-là. Même quand on n'a pas de souci, c'est un âge où on est en train de se construire, de se positionner par

rapport à ce qu'on a envie d'être, de ce que les autres voient de nous et donc ce public a en plus des difficultés. »

« Mais souvent, ils n'ont pas d'autres choix. On n'a vraiment pas d'autres choses à leur proposer parce que les solutions existantes ne leur correspondent pas. [...] sur l'ARTP, quand des profs refont des cours, ça va pas, il faudrait faire de l'individuel comme sait bien faire le GRETA. Et puis tirer vers le haut. Ils acceptent parce qu'ils n'ont pas le choix. Il faut être mature pour se dire bon, la classe est pour les cas soc' mais je vais arriver à faire mon chemin et m'en tirer, mais c'est très rare. »

Quand l'entretien débouche sur le fait qu'ATA est la bonne solution, alors le coordinateur MGI transmet les coordonnées du jeune au référent MGI. Le référent MGI est l'accompagnateur référent qui assure l'accueil, le suivi et l'accompagnement des jeunes bénéficiaires d'ATA. C'est la « pièce maîtresse » du dispositif, en contact permanent avec chaque jeune sur les sites d'expérimentation.

Cette rencontre expérimentale du dispositif, de ses professionnels et de son public a fait évoluer l'ingénierie pédagogique initiale. Le dispositif ATA fonctionne par modulation du parcours et par individualisation. Son innovation se basait sur l'utilisation des outils de la formation continue pour adulte mais aussi sur une volonté de mixité des publics sur des modules de formation communs aux bénéficiaires d'ATA et aux adultes en formation au GRETA.

L'innovation par la mixité des outils : essai non transformé

Le dispositif innovait en direction des jeunes décrocheurs par le fait que les parcours de formation proposés sont calqués sur les formations pour adultes dispensées par les GRETA. L'idée étant que les jeunes accueillis, considérés comme en rupture scolaire avec un certain modèle de l'enseignement et de l'apprentissage, seraient plus réceptifs à un parcours de formation individualisé dans lequel les orientations des actions sont fonction des projets personnels et des besoins. Cet appel au GRETA est bien perçu par les coordinateurs MGI qui y voient une innovation importante : la mixité des publics et l'apport des outils de la formation pour adultes. Un coordinateur MGI explique : *« j'étais très partant sur l'idée que ce soit avec le GRETA, on n'avait jamais fait ça, pourquoi pas. Si en groupe, ils sont associés à des adultes, ça peut créer certaines synergies. Je voyais quelque chose de plutôt moteur en fait de retrouver des jeunes avec des adultes. »* Cet avis est partagé par plusieurs autres acteurs du dispositif. Pourtant la mixité des publics a très vite été abandonnée, car les jeunes ne le souhaitaient pas et les adultes ne s'y retrouvaient pas non plus. *« Et cela n'a pas du tout fonctionné. Et assez rapidement les groupes ne sont devenus que des groupes ados et la mixité s'est vite arrêtée. Parce que c'était ingérable, pour les adultes, pas évident et puis pour les ados qui n'appréciaient pas forcément le contact. La mixité ne s'est pas faite »* (entretien avec un coordinateur MGI). Un CFC témoigne de l'essai non transformé de mixité des

publics du fait d'un refus des jeunes d'être assimilés aux adultes présents à leurs côtés : *« Mais on a quand même rapidement perçu que c'était des jeunes qui étaient paradoxaux, à la fois en rupture et très scolaire. À savoir que quand on leur proposait quelque chose hors scolaire, ils étaient complètement perdus. Moi j'ai souvenir, je les avais vu avec les jeunes adultes, de jeunes femmes en contrat aidé qui avaient entre 20 et 22 ans et les jeunes ont dit : « mais comment ça se fait qu'on est avec les dames ? ». À 20-22 ans, on est passé de l'autre côté. Alors qu'ils étaient au niveau du statut, ils étaient encore très loin de se positionner comme quelqu'un de potentiellement employable »*. La rupture scolaire ne témoigne pas d'une rupture avec les pairs. Cette relation avec les pairs est même très importante comme en témoignait un extrait d'entretien avec un coordinateur MGI cité plus haut. La décision a été prise d'adapter les modules du parcours aux problématiques individuelles et collectives de chacun des groupes de bénéficiaires suivis, sans prôner la mise en commun de modules avec les adultes.

L'apprentissage collectif n'a pas poursuivi la mixité des outils, préférant revenir à un cloisonnement des méthodes. L'articulation entre la temporalité préconstruite du parcours proposé et la fragilité du lien qui unit les jeunes suivis et les référents n'a pas laissé de place à la production d'un outil résolument collaboratif qui aurait pu se construire à partir de là. Les besoins individuels étaient entendus comme besoins d'aide à la construction d'un projet d'orientation scolaire et professionnelle, alors qu'ils se situaient parfois en dehors du champ de la formation.

13.3 La coordination autour des besoins de l'adolescent

L'évaluation de la coordination au sein des ateliers thérapeutiques a mis en exergue un espace d'apprentissage collectif autour des besoins de chacun des adolescents suivis.

Le fonctionnement interne des ateliers thérapeutiques est centré autour d'un binôme de professionnels : un enseignant relevant de l'Éducation nationale secondé par un éducateur ou un infirmier. Le groupe d'adolescents ne dépasse pas les cinq individus. Chacun des adultes présents a un rôle du fait de ses compétences professionnelles propres mais le rapport entre ces deux adultes est assez souple pour s'adapter au groupe d'adolescents présents. L'enseignant mène le « cours » en organisant le savoir scolaire et en veillant à ce que chacun des jeunes le suive tandis que l'éducateur veille à l'attention de chacun et aux interactions dans le groupe. Pour autant, il arrive que l'éducateur apporte du soutien à un adolescent ou demande des explications supplémentaires sur la leçon à l'enseignant. Les adolescents ayant des troubles du comportement, l'atelier thérapeutique est organisé pour qu'il y ait une « soupape » en cas de problème. Le local accueillant ces groupes est divisé en deux salles, l'une est destinée au groupe, tandis que l'autre salle est investie pendant les pauses mais aussi lorsqu'un adolescent n'est plus en phase avec le

cours. Dans ce cas, il est accompagné par l'éducateur dans cette salle pour reprendre pied en essayant de faire évacuer la tension par des mots. Pendant ce temps, le groupe reprend son calme et poursuit la leçon.

Le déroulement du cours obéit à un principe de pédagogie différenciée même si la leçon et les exercices sont identiques pour tous. Le petit nombre de jeunes présents permet de s'assurer de l'attention et de la réception du cours. Néanmoins, les plus petits groupes ne sont pas les plus simples à gérer, tant la composition du groupe est un élément essentiel de ce dispositif.

La première raison repose sur le principe de non exclusion des ateliers thérapeutiques. Un enseignant raconte la construction d'un cours avec un groupe de trois adolescents pour lesquels la question de l'appartenance à un groupe est problématique :

« Le groupe de cet après-midi c'est aussi particulier parce qu'il y a une certaine tension entre les jeunes. Un problème de communication, du coup, les questions abordées, les questions de cours, il faut faire très attention et là parfois les réponses des uns suscitent une agressivité chez les autres. Donc il faut faire attention aux thèmes abordés, ne pas en stigmatiser un pour ne pas que le texte parle plus à l'un, c'est-à-dire touche plus l'un que l'autre. Donc c'est très, très difficile parce que [ce sont] trois jeunes dont deux sont scolarisés au collège au niveau 5^e, un devait être scolarisé en 5^e au début de l'année mais il n'y va plus. Il est complètement déscolarisé. Du coup pour ceux qui sont au collège, on a quand même un contrat avec le collège pour travailler les points parallèlement à ce qui se fait au collège et avancer sur ces points-là, donc [...] la dernière fois, c'était le passé simple. Et pour celui qui est complètement déscolarisé, la conjugaison c'est vraiment quelque chose qu'il trouve complètement inutile, qu'il n'arrive pas à comprendre [...]. La représentation du temps pour lui c'est quelque chose de problématique. Du coup il a un rejet par rapport à cette discipline. Donc j'essaie de travailler sur la conjugaison en partant d'un texte en particulier ».

La seconde raison est liée aux PAI signés avec les établissements scolaires. Ces PAI fixent les horaires de chacun des emplois du temps des jeunes suivis. Le cadre est donc fixe. Par ailleurs, le changement de groupe pourrait être vécu comme une rupture supplémentaire alors que la situation des adolescents peut être lue comme un ensemble de ruptures : rupture avec les apprentissages, rupture avec la réussite, rupture avec les normes scolaires, avec en arrière-plan, parfois des ruptures d'ordre affectif ou familial.

Le lien entre le soin et le pédagogique se construit en interne par les échanges entre les différents acteurs du CMP.

Lien avec le CMP et le Centre d'Ateliers Thérapeutiques à Temps Partiel (CATTP) : faire ensemble et penser différemment

Les échanges entre les acteurs œuvrant autour de l'atelier thérapeutique s'organisent autour de deux axes : l'intégration du dispositif entre le CMP et le CATTP, et le suivi des jeunes. Afin que le lien avec le soin, si difficile à mettre en place avec les adolescents se tisse, des réunions regroupant les acteurs du CMP, du CATTP et du groupe pédagogique ont lieu mensuellement. Sont présents des éducateurs qui ne gravitent pas autour de l'atelier pédagogique. En effet, le médecin chef de service en fonction au démarrage du dispositif explique :

« Étant donné qu'il y avait des demandes directs vers les enseignants, on ne voulait pas [...] que ce soit un dispositif qui échappe complètement à la santé mentale et qui fonctionne uniquement entre enseignants parce qu'on craignait que le tiers étant éliminé, c'est comme-ci l'Éducation nationale recréait ses propres dispositifs en interne. Ça ne fonctionne pas de la même façon, le fait qu'il y ait un extérieur avec un autre regard et un éclairage différent, évidemment ça enrichit le dispositif. Donc on voulait à la fois que ce soit possible, qu'il y ait des demandes directes qui se fassent auprès des enseignantes puisque c'était toujours notre position de prendre la demande comme elle était, [...] Mais se posait la question du lien entre les enseignants et les dispositifs de santé mentale. »

Ces réunions n'ont pas d'ordre du jour mais permettent d'échanger autour des PAI en cours, autour de jeunes qui fréquentent l'atelier pédagogique et un atelier thérapeutique ou uniquement des ateliers thérapeutiques. Il s'agit principalement de comprendre où en est chacun des jeunes dont la situation est abordée. Il est question de savoir s'il est venu en entretien avec le psychologue ou l'éducateur, s'il est venu régulièrement aux ateliers ou à l'atelier pédagogique, la qualité des relations avec la famille, la dernière réunion avec l'équipe de l'établissement scolaire. Il est également possible d'échanger autour de « *clashes* » qui ont pu se produire dans l'atelier pédagogique ou en dehors (établissement scolaire, lieu public, famille). Par ailleurs, au cours de réunions bimensuelles, les membres de l'équipe partagent les informations sur les jeunes. Il ne s'agit pas de jouer une totale transparence mais de transmettre les informations utiles aux collègues.

Le fait de travailler au sein d'une structure de soin pour les enseignants suit deux voies de légitimation : affirmer la spécificité de son rôle et mettre en avant l'interdisciplinarité. Les frontières sont floues entre ces deux voies puisque les ateliers thérapeutiques sont définis comme un espace intermédiaire entre le soin et le pédagogique. Les premières réactions des acteurs sont de protéger leur intégrité professionnelle et de mettre en avant les attributions qui se chevauchent. Un enseignant décrit en effet la mise en place du dispositif :

« J'ai eu l'impression en tant que prof de marcher sur leurs plates-bandes [ndlr : celle des éducateurs] parce que j'étais en rapport avec les collègues, parce que j'en appelais

énormément aux partenaires pour le suivi des jeunes. J'appelais les éducateurs dans les services spécialisés. Donc on m'a fait gentiment remarquer que peut-être j'allais un peu trop sur leurs plates-bandes. Et moi je leur ai expliqué que non, j'avais un rôle pédagogique et éducatif à tenir qui était lié aussi à ma fonction d'enseignant. J'ai aussi des comptes à rendre à l'Éducation nationale. Et puis après petit à petit ils ont accepté [que l']on avait obligatoirement une plate-bande qui allait être commune. Qu'on ne pouvait pas faire autrement. »

Un éducateur de la structure acquiesce dans le même sens : les différences de culture professionnelles sont importantes et elles ne sont surtout pas à gommer.

« Personne n'est mort. Personne n'est mort narcissiquement je veux dire. Personne n'a trop souffert. Une institution qui souffre, ça se voit. [Il y] a des institutions qui sont en souffrance et c'est la guerre à ce moment-là, c'est très dur. »

Au-delà de la confrontation, l'idée est que le dispositif permet aux deux « entités » y œuvrant de continuer à exister comme telles.

Les secondes réactions sont de dire que ces confrontations ne sont pas des freins puisqu'il ne s'agit pas de convertir l'autre mais au contraire d'assurer l'accompagnement global de l'adolescent grâce à ces approches différentes et complémentaires. Pour autant, si la « conversion » n'est pas complète, la confrontation laisse un espace aux possibles et aux réflexions comme en témoigne cet extrait d'entretien avec un enseignant de l'atelier pédagogique :

« un jeune qui saisit une chaise pour frapper un autre, dans un collège ça serait tout de suite, exclusion ou je ne sais quoi, là on en discute. On le prend à part, on en discute, on lui fait prendre conscience de ce qu'il a fait et voilà c'est ce qu'on fait. Moi ça m'interroge juste dans la comparaison avec un collègue mais on n'est pas un collègue. Mais c'est une différence notoire.

– Le principal est qu'il ne reprenne pas une deuxième chaise...

– C'est vrai que comme ces jeunes ont des problématiques spécifiques, ce n'est pas la première fois et c'est sans doute pas la dernière et il le refera (rires). Mais c'est lié à sa problématique qui est traitée par ailleurs. C'est là qu'on peut comprendre que ce jeune [étant] traité par ailleurs pour les problèmes de ce genre d'attitude, donc une sanction ne serait pas appropriée. Donc c'est pour ça qu'on gère ça autrement par des discussions, des suivis et je ne sais pas si c'est la seule solution. »

Les représentants du secteur de la santé travaillant dans l'atelier pédagogique mettent en avant la pluridisciplinarité du binôme d'adultes face aux adolescents. Ainsi un infirmier insiste sur l'attention globale faite à l'adolescent durant les séances :

« Il y a une prise en charge psychologique et scolaire entre guillemets. C'est l'aspect thérapeutique. Selon l'endroit où on se place, on se sert de la pédagogie pour les amener vers des soins mais... La pédagogie, elle, s'imprègne peu à peu du soin et ça c'est vraiment des

échanges et nous aussi, on apprend beaucoup. La grande richesse c'est de prendre le gamin en charge dans sa globalité, de travailler en partenariat, de tenir compte à la fois de sa vie sociale, donc le collègue, d'autres soucis s'il y en a d'autres, l'histoire familiale, sa famille, son histoire actuelle, toute la dimension psychique, tout ce qui est en jeu à ce moment-là pour ce jeune-là, tout ce qu'on peut. On met plusieurs choses en chantier, en travail. »

Le fonctionnement de l'atelier pédagogique reflète l'espace d'interface ainsi ouvert entre l'accès aux soins et le maintien de la situation scolaire. Cet espace laisse apparaître non pas des zones d'ombres mais des zones de réflexion ouverte à l'individualisation de la prise en charge de chaque adolescent, autrement dit des espaces d'ajustement à la situation de chacun d'eux. Cet interface fait se rencontrer deux temporalités fort distinctes : celle du soin et celle de la « réinsertion » dans la vie.

Le partenariat routinier

Le partenariat, le travail en réseau sont des modes de travail routiniers du secteur de la pédopsychiatrie. Se combinent à la fois le mode d'organisation propre de l'hôpital psychiatrique et des modes de coopération avec d'autres secteurs du travail social : l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), la PJJ, la Politique de la Ville. Le médecin chef du service insiste sur la nécessité pour la psychiatrie de parvenir à se faire entendre des autres secteurs sociaux sur des thèmes qui ne sont pas centraux à sa discipline, comme le décrochage scolaire ou la délinquance :

« Les comportements à l'école, même s'ils étaient la traduction de problématiques plus complexes, on était d'accord pour traiter cette question. Ne serait-ce que dans une perspective de travail en réseau et de travail en partenariat parce que on était convaincu que l'environnement jouait son rôle et que si on n'aidait pas les enseignants à traiter ces questions, ils se retrouveraient seuls devant des problèmes insolubles et que ça serait ni leur intérêt, ni l'intérêt des jeunes, ni le nôtre d'ailleurs. Donc ça, c'était vrai avec les enseignants, mais c'était vrai avec les éducateurs, l'Aide Sociale à l'Enfance, c'était vrai avec les éducateurs de la PJJ. Moi j'avais la même position par rapport à la délinquance. Certains disaient que la délinquance ça ne fait pas partie de la psychiatrie. Oui, n'empêche que les jeunes qui ont des troubles du comportement qui les conduisent à des délits, ça peut les concerner. Donc sur tous ces domaines-là, c'est vrai que j'avais donné au service, cette approche-là qui était d'être largement ouvert sur le réseau des partenaires pour dire ce qu'on avait à dire sur des questions qui n'étaient pas seulement sur notre champ. »

Même si le partenariat est un mode de travail habituel pour les éducateurs, celui avec les représentants de l'Éducation nationale s'enracine dans l'idée qu'il faut percer la carapace de l'Éducation nationale et l'aider à s'ouvrir aux compétences extérieures. Les éducateurs du CMP justifient cette percée par le fait qu'elle apporte un soutien tout au-

tant à l'équipe pédagogique, qu'à l'adolescent suivi et qu'aux autres élèves de sa classe. Ce soutien est souvent accompagné d'une critique forte de la position hégémonique de l'Éducation nationale dans ce qui apparaît comme une stigmatisation de l'adolescent suivi. L'infirmier de l'atelier pédagogique le développe en ces termes :

« Je découvre l'Éducation nationale. [...]J'ai beaucoup souffert au début. C'est toute la difficulté du travail en partenariat justement, c'est d'entendre cette vision qu'ils pouvaient avoir de certains jeunes, [...]Cette vision qui parfois me paraissait trop négative et qui ne mettait pas en avant les ressources des jeunes et surtout, surtout qui oublie, [...]qui [ne] tient pas compte de la souffrance d'un jeune et parfois entendre [...] des choses que comme des caprices. Alors que c'est parfois une vraie souffrance que le gamin amène. »

Sur un autre registre, un éducateur critique lui aussi ce regard porté sur l'adolescent mais en le plaçant du point de vue l'échec possible des enseignants. Il veille par ailleurs à mettre en garde contre l'hégémonie potentielle de l'atelier pédagogique : les partenaires doivent garder à l'esprit l'incertitude de l'issue du passage par ce dispositif pour l'adolescent.

« Aucune équipe pédagogique, aucun prof n'admet facilement de gaieté de cœur d'échouer parce [qu']ils sont quand même faits pour enseigner les profs, pour transmettre des connaissances. Échouer ça veut dire quoi ? Soit, c'est moi qui suis incompétent et je ne suis pas capable de réussir. Mais ça on peut se le dire une fois mais on [ne] peut pas se dire tout le temps parce qu'on déprime, on tombe dans la dépression. Donc j'allais dire ces « salauds de mômes » ? C'est eux qui sont responsables, qui ne veulent rien entendre. Alors qu'est-ce qu'on fait ? On les rejette, on les exclut. Alors [nous au CMP] on n'est pas là-dedans. On est dans une tentative de réparation de ça. Donc forcément, les effets. Il y a plus des effets d'idéalisation c'est-à-dire s'ils passent [dans l'atelier pédagogique] c'est qu'ils vont trouver une réponse. Ce n'est pas tout à fait aussi simple. »

Le partenariat avec les établissements scolaires a un outil : le PAI déjà évoqué qui cadre des rencontres régulières dans les établissements scolaires. En parallèle, le partenariat doit aussi être réactif et dans ce cas, les urgences sont évoquées par téléphone entre les acteurs. Cette réactivité implique une reconnaissance des rôles de chacun, un réseau rodé, mais aussi une acceptation de l'adolescent comme le fait remarquer un éducateur :

« On va être en lien avec le collègue, c'est là que c'est pas facile parce que le jeune, c'est son univers aussi, donc à quel moment on entre en contact avec le collègue ? Donc il faut que le jeune soit partant, il faut mieux, sinon il va se braquer avec nous. »

Un enseignant, très impliqué dans la mise en place de l'atelier pédagogique, estime que son attachement institutionnel à l'Éducation nationale en fait un élément central dans les interactions avec les partenaires :

« Dans la coordination avec l'extérieur, [...] comme j'interviens sur les classes relais de la [ville] j'ai été la passerelle. J'ai un réseau qui est établi. Je suis repérée au sein des collègues et on m'appelle. Et puis moi, je fais le relais avec le CMP. Petit à petit le CMP a identifié mon réseau et maintenant [les éducateurs se déplacent] sur certains collègues quand je ne peux pas le faire et lorsqu'ils suivent certaines situations particulières. Mais cela reste de façon assez ponctuelle. La coordination se fait lors de ces réunions. On travaille beaucoup par coups de téléphone interposés. On s'appelle régulièrement, ça peut être quasiment tous les jours. Et comme on est amené à se déplacer pas mal, on est amené à être sur le CMP, [...] l'info passe comme ça. Je trouve que dans l'ensemble cela circule bien. »

13.4 La nécessité d'un espace d'apprentissage collectif ouvert du nouveau « faire ensemble »

Selon que le dispositif expérimenté se concentre sur le besoin de l'individu ou sur la conduite des actions à mener sur le territoire, la problématique retenue sera orientée soit vers la « demande » (du jeune et de sa famille) ou vers l'« offre » (du partenariat expérimenté). Ces orientations à dominante « demande » ou « offre » ne sont pas explicitement revendiquées comme telles. Dans les deux cas, le souci du jeune est mobilisateur et l'action institutionnelle est engagée. Elle hérite en partie des cultures professionnelles des porteurs les plus investis. On ne peut pas en déduire qu'une des deux orientations a plus de chances de réussite que l'autre. Pourtant l'explicitation collective et partagée des différentes représentations de la situation d'un jeune nécessitant un suivi peut amener des discussions et sans doute des négociations quant à l'adéquation du public en demande d'accompagnement et du dispositif qui lui est proposé. Le processus expérimental a fait ressortir la nécessité d'un tel espace de négociations où l'on entrevoit tout le travail de coordination et de partage, d'apprentissage du « faire ensemble » nécessaire aux actions interinstitutionnelles vers les jeunes.

Dans les deux derniers dispositifs présentés dans leur quotidien, dès que la situation personnelle et individuelle de l'élève ou de l'ancien élève est prise en compte, les acteurs font souvent état de perplexité face à elle. Ils convergent pour constater que la rupture engagée avec les apprentissages scolaires ou avec l'institution scolaire n'est pas le premier lien social rompu. La problématique du décrochage scolaire englobe alors des dimensions familiale, psychologique, sociale, économique et nécessite des interactions endogènes et exogènes au dispositif. Sa prise en charge globale nécessite un accompagnement des professionnels en face-à-face avec les jeunes pour échanger les avis, les pratiques et parvenir à envisager une réponse à une situation sous un autre angle de vue, comme le suggérait un enseignant des ateliers pédagogiques. Les échanges entre les partenaires ne doivent pas s'arrêter aux informations concernant leur activité et les jeunes suivis mais aussi le quotidien des face-à-face avec eux. Une prise en charge globale d'un individu requiert une mixi-

té des cultures professionnelles, non pas au niveau d'un même professionnel, mais au niveau d'un groupe de professionnels. Il est illusoire, au regard des expérimentations sociales, de penser la prise en charge globale de l'individu avec un seul acteur face aux jeunes.

La dimension temporelle de l'accompagnement individuel et personnel est le principal enjeu de ces dispositifs. Sa prise en compte durant les expérimentations est biaisée du fait qu'elles sont bornées par une date de début et de fin prévu en dehors des diagnostics personnels. Ainsi la complexité de parcours de vie traversés par différentes problématiques ne peut que dépasser les professionnels de l'accompagnement. Un des obstacles communs aux deux dispositifs décrits se trouve dans l'impossibilité pour les enseignants et les équipes pédagogiques des établissements de prendre en compte justement des temporalités qui ne cadrent pas avec le calendrier scolaire et des problématiques non scolaires. Or une clé de l'amélioration de la lutte contre le décrochage scolaire pourrait résider dans la capacité des dispositifs d'accompagnement à laisser une place plus importante à la temporalité individuelle qu'au calendrier scolaire. Les dispositifs pourraient alors considérer la recherche de solutions individuelles comme la possibilité de créer de nouvelles conditions permettant à chacun des jeunes suivis d'envisager une nouvelle bifurcation positive. Mais ces bifurcations sont inscrites dans un contexte social, familial de l'individu et dans l'espace d'apprentissage collectif des institutions locales. Les impacts sur les parcours individuels seraient sans doute plus forts mais moins visibles si l'on ne regarde les bénéfices de la lutte contre le décrochage scolaire que du point de vue de la rescolarisation rapide.

Conclusion

La mise en regard des quatre expérimentations sociales de lutte contre le décrochage scolaire a permis dégager non seulement les modalités de la rencontre entre le problème public du décrochage scolaire et la démarche d'expérimentation sociale, mais aussi les enjeux sociaux relatifs à l'évaluation.

Une fenêtre d'opportunité s'est ouverte

C'est par les outils de la sociologie de l'action publique que l'on comprend la confrontation de la lutte contre le décrochage scolaire et la recherche de l'innovation politique dans les initiatives locales. Le *problem stream* qui fait émerger la lutte contre le décrochage scolaire sur l'agenda politique combine trois constats : la conjoncture économique difficile est de plus en plus défavorable aux primo-entrants sur le marché du travail ; le taux d'abandon précoce de scolarité ne diminue plus ; de multiples acteurs prennent en charge les difficultés sociales, scolaires, familiales et de santé des jeunes mais les coordinations sont inégalement portées. Le *policy stream* qui lui trouve un écho favorable, consiste à chercher l'innovation politique dans les initiatives locales en faveur des jeunes, en subventionnant leur mise à l'épreuve et leur évaluation par un évaluateur externe. Les expérimentations sociales ainsi enchâssées dans un processus d'innovation politique, opèrent une synthèse entre l'expérience-transfert dont la finalité est de faire de la politique publique, et l'expérience-expérimentation, bâtie sur un mode scientifique de recherche de la causalité. Il s'agit donc d'envisager des transferts de savoirs et savoir-faire qui auront été évalués positivement et qui sont potentiellement généralisables.

Enfin, le *political stream* qui légitime la rencontre des deux premiers courants est le discours politique pointant une partie des jeunes comme une classe dangereuse, et spécifiquement ceux qui ne sont pas dans l'école. Ces différentes dimensions, scolaire, sécuritaire et sociale amènent à penser une politique transversale en direction des jeunes. Par ailleurs, suivant la logique de la nouvelle gestion publique, l'attribution des moyens selon les résultats confèrent aux expérimentations sociales un avantage dans le sens où la poursuite des dépenses dépendra des résultats des évaluations.

L'innovation politique dans l'articulation du pragmatisme et du contextualisme

Les expérimentations sociales ouvrent sur des enjeux collectifs articulant pragmatisme et contextualisme dans le sens où elles opèrent un décloisonnement interinstitutionnel sur le plan local et régional pour lutter contre le décrochage scolaire. En effet, le management public qui est à l'œuvre dans le pilotage de la généralisation des PSAD et du SIEI augure d'un pilotage national spécifique par l'interconnexion de multiples listes nominatives relevant de plusieurs milliers d'établissements d'enseignement, de formation et

d'aide à l'insertion. Il est alors conçu comme un outil alliant le pragmatisme défendu par une administration soucieuse d'être transparente et de rendre des comptes et le contextualisme qui suppose que les prises en charge des situations problématiques s'inscrivent et prennent sens dans leur contexte social, institutionnel, familial, culturel, etc.

Le processus de production d'action publique inspiré par les expérimentations sociales n'apparaît pas plus séquentiel, ni plus rationnel. Dès lors, l'utilité des évaluations se déplace. À l'aune de la généralisation des PSAD et du SIEI, elle couvre les enjeux collectifs qui se trament dans les expérimentations sociales observées comme des espaces ouverts de production et d'apprentissage collectif de nouvelles règles.

Des enjeux collectifs qui dépassent les expérimentations

Les actions menées aux différents échelons dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire ont mis en lumière un tournant dans sa prise en charge. Elle repose sur une coordination des acteurs locaux de l'éducation, de l'orientation, de la formation et de l'insertion ; des outils locaux et nationaux de repérage des situations de décrochage à l'intérieur et hors des établissements scolaires, des modalités d'échanges d'information et des dispositifs d'accompagnement qui suivent deux principes, la proximité et l'individualisation. La généralisation des PSAD est orchestrée comme la généralisation du plus petit dénominateur commun entre les expérimentations.

Des espaces d'apprentissage collectif ont émergé autour de trois principes : le feedback permanent et interinstitutionnel ; la délégation des rôles et le déploiement de la coordination autour des besoins individuels.

Le pilotage d'un *feedback* permanent et interinstitutionnel répond aux demandes de transparence et d'efficacité en proposant des statistiques biannuelles de situations. Ce *feedback* construit sur le SIEI, assure les allers et retours entre pilotage national et une vérification locale du suivi des dossiers. Il entraîne aussi bien une confiance « interpartenaire » qu'une responsabilisation de chacun. La gestion du feedback interinstitutionnel est le cœur du dispositif de lutte contre le décrochage scolaire entendu comme maillage du territoire organisant la traçabilité non seulement des sortants précoces du système de formation initial, mais aussi de leur suivi.

Deuxièmement, l'orientation suivie par les dispositifs expérimentés oscille entre le déploiement autour des besoins de l'individu ou sur la conduite des actions à mener sur le territoire. La problématique retenue sera orientée soit vers la « demande » (du jeune et de sa famille) dans le premier cas, ou vers l'« offre » (du partenariat expérimenté) dans le second cas. Dans les deux cas, le souci du jeune est mobilisateur et l'action institutionnelle est engagée. Elle hérite en partie des cultures professionnelles des porteurs les plus investis mais elle invite à l'explicitation collective et partagée des différentes représentations de la

situation d'un jeune nécessitant un suivi. Cette ouverture est nécessaire au travail de coordination et de partage, d'apprentissage du « faire ensemble » interinstitutionnel non seulement pour les jeunes mais avec les jeunes.

Troisièmement, les expérimentations sociales ne sont pas des espaces-laboratoires fermés mais des actions locales inscrites dans un contexte social, économique, politique et culturel. Ayant ouvert des espaces d'apprentissage interinstitutionnels, les évaluations des expérimentations sociales font émerger la nécessité de les maintenir ouvert en vue de se saisir des questionnements laissés en suspens. La co-construction de nouvelles prises en charge n'est pas achevée. Un regard porté sur des acteurs tiers comme ceux du secteur pédopsychiatrique invite à explorer le déploiement qu'ils proposent autour des besoins individuels tout en cherchant à maintenir un lien avec l'établissement scolaire de l'élève. Le maintien du lien autour de ces jeunes et entre les adultes qui en ont la charge est un effort constant à fournir qui pourrait être facilité par le partage d'une approche globale de ces jeunes et par la mise en place de formations continues interprofessionnelles et intersectorielles territorialisées. L'action conduite par le secteur pédopsychiatrique devrait être considérée comme un regard nouveau tant sur les jeunes concernés que sur les moyens à mettre en œuvre pour l'aider à retrouver une appétence scolaire. Est alors souvent mis en question le temps de présence dans l'établissement scolaire, la nécessité de « temps vides d'école » pour laisser des espaces faisant l'interface entre l'école et la santé. Mais la prise en compte de ce temps de latence ne peut se faire sans une réflexion sociétale sur « l'étanchéité » du parcours linéaire de formation initiale qui pourrait amener à concevoir des passages fluides avec des voies de remédiation et des voies de professionnalisation, sans stigmatiser les parcours longs.

Force est de constater qu'une partie des jeunes suivis décrocheraient de nouveau s'ils devaient refaire leur parcours, parce qu'ils ne sont plus disponibles pour continuer leur parcours de formation. Le temps nécessaire pour redevenir disponible est rarement compatible avec le calendrier scolaire et est plutôt imprévisible pour l'institution. Son articulation avec un objectif général d'accès à une formation ou à qualification paraît alors compromise. Au regard des évaluations présentées, seul le secteur pédopsychiatrique est en mesure de prendre en compte ce temps de latence et de garder la place de l'individu, même lorsqu'il est absent du dispositif pendant un certain temps, plutôt que de la considérer comme une place vacante ou une chance à redistribuer.

Concevoir les limites et les potentialités de chacune des expérimentations participe de la démarche évaluative. Celle que nous avons mise en œuvre n'est pas exempte de travers et si nous devons refaire ce travail, alors trois changements seraient à envisager.

La dénomination et l'utilisation du vocable de l'évaluation dans le rapport contractuel avec le « porteur de projet » et le FEJ nous ont encouragés à envisager un protocole d'évaluation par trop « rigide ». Il s'est avéré que chaque obstacle dans la mise en œuvre des évaluations était dépassé dès lors que l'on « reprenait » une démarche de recherche, plutôt qu'une démarche d'évaluation. La tension était palpable dès lors que nous avons programmé une analyse statistique à partir des bases de gestion des institutions partenaires (Parcours 3, la Base Élèves Académique ou encore les données de la DRAAF). Les demandes d'autorisation, la justification de ces demandes, puis la négociation pour la signature de convention spécifique à la transmission de ces données n'assuraient pas l'effectivité de la réception des données demandées. Au lieu d'alléger les négociations, les autorisations et les conventions signées apportaient plus de méfiance et de résistance de la part de certains responsables de ces bases de données. Le suivi du protocole d'évaluation s'en trouvait menacé, puisque le délai pour la transmission des rapports n'était pas déplaçable. Si c'était à refaire, nous mettrions en place un recueil de données statistiques plus indépendant des bases de gestion des institutions.

La deuxième limite est un regard trop étroit porté sur les familles des jeunes suivis. Apporter plus d'attentions à ces familles aurait apporté un autre point de vue sur l'accompagnement proposé. Même si les acteurs font état de difficultés pour les contacter, leur prise en compte en aurait fait des acteurs à part entière.

Enfin, une troisième limite est la mise en question du genre des décrocheurs repérés et des décrocheurs suivis dans les dispositifs mis en place. Une attention aux différentes procédures de signalements aurait apporté des éléments de visibilité ou d'invisibilité du décrochage féminin.

Cette thèse qui se proposait d'aborder l'interaction entre la lutte contre le décrochage scolaire et la démarche d'expérimentation sociale, n'a pas la prétention d'avoir fait le tour des expérimentations sociales. Elle invite néanmoins à concevoir à partir de ces différentes expériences d'évaluation embarquée de nouvelles pistes de recherche, notamment sur la nécessité de la rupture scolaire dans certaines conditions et sur le temps de latence propice à l'individu en situation de décrochage scolaire pour envisager une démarche de rattachage.

Bibliographie

- Agence Française du Développement (2012), « Compte-rendu des débats », p. 18.
- Agence nouvelle des solidarités actives (2007), « Expérimenter dans les départements pour favoriser le retour à l'emploi ».
- Aron R. (1967), *Les étapes de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard, Tel.
- Avvisati F., Gurgand M., Guyon N. et Maurin E. (2010), « Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges? Les enseignements d'une expérimentation contrôlée », Rapport pour le Haut Commissaire à la Jeunesse, Paris, J-PAL Europe - École d'économie de Paris.
- Bablet M. (2003), « Le programme départemental de travail contre le décrochage scolaire du département du Val-de-Marne: Décrochage scolaire et déscolarisation », *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°24, p. 55-63.
- Bachman J.G. et Levin H.M. (1972), « The Effects of Dropping Out. The costs to the Nation of Inadequate Education: A Report Prepared for the Select Committee on Equal Educational Opportunity of the United States Senate: Excerpts from Youth in Transition, volume 3: Dropping out: problem or symptom? », Washington, congress of the U.S., Washington, D.C. Senate Select Committee on Equal Educational Opportunity.
- Baker J. et Sansone J. (1990), « Interventions with Students at Risk for Dropping out of School: A High School Responds », *The Journal of Educational Research*, vol. 83, n°4, p. 181-186.
- Banerjee A.V. et Duflo E. (2009), « L'approche expérimentale en économie du développement », *Revue d'économie politique*, vol. 119, n°5, p. 691-726.
- Barone A. et O'Higgins N. (2010), « Fat and out in Salerno and its province: Adolescent obesity and early school leaving in Southern Italy », *Economics & Human Biology*, vol. 8, n°1, p. 44-57.
- Bautier E. (2003), « Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours: Prévenir les ruptures scolaires », *VEI enjeux*, n°132, p. 30-45.
- Beillerot J. et Collette S. (2003), « Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002) », *Carrefours de l'éducation*, vol. 16, n°2, p. 138-181.
- Bellamy E. (1888), *Cent ans après, ou l'An 2000*, Librairie de la Société des Gens de Lettres.
- Bernard C. (1865), *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Chicoutimi, J.-M. Tremblay.
- Bernard P.-Y. (2007), « La construction du décrochage scolaire comme problème public », La fabrique de populations problématiques par les politiques publiques, Nantes, 15 juin 2007.
- Bernard P.-Y. (2011), *Le décrochage scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, Que Sais-Je?
- Bernard P.-Y. et Michaut C. (2009), « La place de la certification dans le traitement du décrochage scolaire L'exemple de la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale », *Education et sociétés*, vol. 24, n°2, p. 127-142.
- Berthelot J.-M. (1945-2006) (Auteur) (1996), *Les vertus de l'incertitude*, Paris, Presses universitaires de France, Sociologie d'aujourd'hui.

- Berthet T. (2008), « Les enjeux de l'évaluation territoriale des politiques publiques », *Informations sociales*, vol. 150, n°6, p. 130-139.
- Berthet T. (2010), « Focus — Territorialisation et changements dans l'action publique locale en matière sociale : l'exemple de la formation professionnelle », *Informations sociales*, vol. 157, n°1, p. 90-92.
- Berthet T., Borrás I., Boudesseul G., Coinaud C., Grelet Y., Legay A., Romani C. et Vivent C. (2008), *Les choix d'orientation à l'épreuve du temps*,.
- Beuscart J.-S. et Peerbaye A. (2006), « Histoires de dispositifs », *Terrains & travaux*, vol. 11, n°2, p. 3-15.
- Bidart C. (2006), « Crises, décisions et temporalités: autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 120, n°1, p. 29-57.
- Bier, B. (dir.) (2000), *Le décrochage scolaire : une fatalité ?*, Paris, CNDP, VEI.
- Blaya C. (2010), *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- Bloch M.-C. et Gerde B. (1998), *Les Lycéens Décrocheurs - De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique Sociale, Pédagogie Formation.
- Bonnéry S. (2003a), « Paroles de décrochés : Visite guidée : Décrochage scolaire et déscolarisation », *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°24, p. 117-124.
- Bonnéry S. (2003b), « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, n°1, p. 39-58.
- Bonnéry S. (2003c), « Décrochage scolaire et difficultés. Quelle construction de l'enfant en élève dans la confrontation à l'École ? : Décrochage scolaire et déscolarisation », *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°24, p. 47-54.
- Bonnéry S. (2004), « Le décrochage scolaire en France : un « problème social » émergent ? : Décrochages et raccrochages scolaires », *Revue internationale d'éducation*, n°35, p. 81-88.
- Boudesseul G., Grelet Y. et Vivent C. (2013), « Les risques sociaux du décrochage : vers une politique territorialisée de prévention ? », *Bref*, vol. 304, p. 4.
- Boudesseul G., Grelet Y., Vivent C. et Peuvrel M. (2011), « Favoriser la coordination du repérage et du suivi des décrocheurs par un logiciel interactif de partage d'informations », Rapport d'évaluation finale remis par le Céreq au Fonds d'Expérimentations pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets lancé en avril 2009 par le Ministère en charge de la Jeunesse n°AP1 494, Marseille, Céreq.
- Boudesseul G. et Lafitte L. (2012), « Ateliers pédagogiques de Nanterre », Rapport d'évaluation finale remis par le Céreq au Fonds d'expérimentations pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets lancé en 2009 par le Ministère en charge de la jeunesse n°AP1 301, Marseille, Céreq.
- Boudesseul G., Lafitte L., Peuvrel M. et Vivent C. (2012), « Prévenir le décrochage scolaire et organiser les collaborations dans l'Académie de Clermont-Ferrand », Rapport d'évaluation finale remis par le Céreq au Fonds d'expérimentations pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets lancé en 2009 par le Ministère en charge de la jeunesse n°AP1 391, Marseille, Céreq.

- Boudesseul G. et Vivent C. (2012), « Assure ton année ! », Rapport d'évaluation finale remis par le Céreq au Fonds d'expérimentations pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets lancé en 2009 par le Ministère en charge de la jeunesse n°AP1 452, Marseille, Céreq.
- Bourdieu, P. (dir.) (1993), *La misère du monde*, Paris, Seuil, Points.
- Bourdieu P. et Champagne P. (1992), « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 91, n°1, p. 71-75.
- Bourgeois L. (2010), *L'expérimentation, nouvel élixir de jouvence des politiques sociales? De l'aide au développement des pays du Sud aux politiques de la jeunesse en France: une analyse politique de l'expérimentation sociale*, mémoire de Master 2 Management des Politiques sanitaires et sociales, Grenoble, Université Pierre Mendès France.
- Broccolichi S. et Larguèze B. (1996), « Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège », *Éducation & formations*, vol. 48, p. 81-102.
- Brossier D. et Puyalet J. (2003), « Les dispositifs relais: enjeux et bilans: Le point de vue de la PJJ: Décrochage scolaire et déscolarisation », *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°24, p. 65-71.
- Brucy G. (2011), « Du diplôme comme aspiration au diplôme comme injonction », in *La société des diplômés*, Paris, La Dispute, p. 23-36.
- Bynner J. et Parsons S. (2002), « Social Exclusion and the Transition from School to Work: The Case of Young People Not in Education, Employment, or Training (NEET) », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 60, n°2, p. 289-309.
- Caille J.-P. (2004), « Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire: évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000 », *Éducation & formations*, vol. 69, p. 79-88.
- Campbell D.T. et Stanley J. (1963), *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, Wadsworth Publishing.
- Capelle J. (1966), *L'école de demain reste à faire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Castel R. (1999), *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*, Paris, Gallimard.
- Céreq (2008), *Quand l'école est finie... Premières pas dans la vie active de la Génération 2004*, Marseille, Céreq.
- Céreq (2012), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active d'une génération, enquête 2010*, Marseille.
- Chamayou G. (2008), *Les corps vils: experimenter sur les etres humains aux XVIIIe et XIXe siecles*, Paris, Decouverte, Empecheurs de penser en rond.
- Chelle E. (2012), « Expérimentation sociale: la tentation américaine », *Informations sociales*, vol. n° 174, n°6, p. 24-30.
- Cohen M.D., March J.G. et Olsen J.P. (1972), « A Garbage Can Model of Organizational Choice », *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, n°1, p. 1.
- Comité d'évaluation des expérimentations (2008), « Rapport d'étape sur l'évaluation des expérimentations rSa. », Synthèse.
- Comité national d'évaluation du rSa F. (2011), « Rapport final ».
- Comité scientifique du Haut Commissariat à la Jeunesse (2009), « Guide méthodologique pour l'évaluation des expérimentations sociales à l'intention des porteurs de projets »,.

- Commission sur la politique de la jeunesse (2009), « Livre vert. Pour une nouvelle politique de la jeunesse », Paris.
- Conseil d'Orientation pour l'Emploi (2009), « L'orientation scolaire et professionnelle des jeunes », Propositions du Conseil d'Orientation pour l'Emploi, Conseil d'Orientation pour l'Emploi.
- Crépon B. (2008), « L'apport des expérimentations dans l'évaluation de l'impact des dispositifs publics », *Informations sociales*, vol. 150, n°6, p. 56-67.
- Cristofoli, S. et Stefanou, A. (dir.) (2012), « L'absentéisme des élèves dans le second degré public en 2010-2011 », *Note d'information de la DEPP*, vol. 12.08.
- Cros F. (2005), « Innovation », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, p. 497-500.
- Crouzatier-Durand F. (2003), « Réflexion sur le concept d'expérimentation législative (à propos de la loi constitutionnelle du 28 mars 2003 relative à l'organisation décentralisée de la République) », *Revue française de droit constitutionnel*, vol. 56, n°4, p. 675-695.
- Deaton A. (2010), « Instruments, Randomization, and Learning about Development », *Journal of Economic Literature*, vol. 48, n°2, p. 424-455.
- Degenne A. (2011), « Les apports de l'analyse longitudinale à l'évaluation »,.
- Dehue T. (2001), « Establishing the Experimenting Society: The Historical Origin of Social Experimentation According to the Randomized Controlled Design », *The American Journal of Psychology*, vol. 114, n°2, p. 283-302.
- Desrosières A. (2005), « Décrire l'État ou explorer la société : les deux sources de la statistique publique », *Genèses*, vol. 58, n°1, p. 4-27.
- Develay M. (1989), « Sur la méthode expérimentale », *Aster*, vol. 8, n°Expérimenter, modéliser, p. 1-15.
- Dewey J. (2011), *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.
- Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (2011), « Méthodes d'évaluation des politiques publiques : actes du séminaire », rapport public, ÉTUDES ET STATISTIQUES.
- Dorn S. (1996), *Creating the dropout: an institutional and social history of school failure*, Westport, Praeger.
- Dorn S. et Johanningmeier E.V. (1999), « Dropping out and the Military Metaphor for Schooling », *History of Education Quarterly*, vol. 39, n°2, p. 193-198.
- Douat É. (2007), « La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000 », *Déviance et Société*, vol. 31, n°2, p. 149-171.
- Douat É. (2010), « Au nom de la lutte contre l'absentéisme scolaire », *Mouvements*, vol. 62, n°2, p. 99-107.
- Douat É. (2011), *L'école buissonnière*, Paris, L'enjeu scolaire.
- Dubet, F. (dir.) (1997), *École, familles : Le malentendu*, Paris, Textuel.
- Dubet F. (2006), « Institution » Sylvie Mesure et Patrick Savidan (dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines*, p. 633-635.
- Dubois J.-M. et Podevin G. (2011), « Entre indépendance et connivence, la délicate posture de "l'évaluateur embarqué" », *Bref*, vol. 294-1.

- Dubreuil P., Fort M., Morin É. et Ravat J.-C. (2005), « Sorties sans qualification. Analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier », Rapport remis au Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche n°2005-074, Paris, IGEN, IGAENR.
- Duflo E. (2005), « Évaluer l'impact des programmes d'aide au développement : le rôle des évaluations par assignation aléatoire », *Revue d'économie du développement*, vol. 19, n°2-3, p. 185-226.
- Durkheim É. (1999), *Éducation et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat M., Bastard-Landrier S.L., Piquée C. et Suchaut B. (2004), « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire », *Revue française de sociologie*, vol. 45, n°3, p. 441-468.
- Eber N. et Willinger M. (2005), *L'économie expérimentale*, Paris, La Découverte, Repères.
- Esterle-Hédibel M. (2006), « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes », *Déviance et Société*, vol. 1, n°30, p. 41-65.
- Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (1975), *L'école abandonnée : rapport d'une recherche sur le vécu scolaire de dropouts et d'élèves d'écoles secondaires*, Ste-Foy, Québec, Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec.
- Filiod J.-P. (2012), « L'innovation en mode pluriel et relatif », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie [En ligne]*, vol. 7.
- Finck N. (2012), « Les expérimentations législatives et réglementaires prévues par les articles 37-1 et 72-4 de la Constitution », *Le Courrier Juridique des Finances et de l'Industrie - La documentation Française*, vol. 67, p. 2-9.
- Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (2012), « Rapport d'activité 2009-2011 », Paris, Ministère des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative.
- Fortin L. et Picard Y. (1999), « Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n°2, p. 359-374.
- Fortin L., Royer É., Potvin P., Marcotte D. et Yergeau É. (2004), « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 36, n°3, p. 219-231.
- Fouquet A. (2010), « L'usage des statistiques : de l'aide à la décision à l'évaluation des politiques publiques », *Revue française des affaires sociales*, vol. 1-2, n°1-2, p. 307-322.
- Garçon A.-F., Colliou C., Aranda R., Dillmann P., Vivet J.-B., Pellequer S., Girault N. et Ploquin A. (2008), « Vents et fours en paléométallurgie du fer. Du minerai à l'objet »,.
- Gasquet C. (2008), « Y a-t-il de plus en plus de non diplômés et qui sont-ils ? », in *Les relations formation-emploi en 55 questions*, Paris, Dunod, p. 64-69.
- Geay B. (2003a), « Catégorisation des trajectoires et méconnaissance institutionnelle », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol. 2, p. 21-42.
- Geay B. (2003b), « Du "cancre" au "sauvageon" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 149, n°4, p. 21-31.

- Geay B. et Meunier A. (2003), « Enjeux et usages de la “déscolarisation” », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol. 2, p. 7-19.
- Gigerenzer G. (1991), « From tools to theories: A heuristic of discovery in cognitive psychology. », *Psychological Review*, vol. 98, n°2, p. 254-267.
- Gigerenzer G. et Murray D.J. (1987), *Cognition as intuitive statistics*, Hillsdale (N.J.) ; London, Royaume-Uni, L. Erlbaum.
- Glasman D. (2000), « Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle », *VEI enjeux*, n°122, p. 10-25.
- Glasman, D. et Œuvrard, F. (dir.) (2011), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute.
- Gomel B. et Serverin E. (2009), « Expérimenter pour décider? Le RSA en débat. », *Document de travail*, vol. 119.
- Grelet Y. (2006), « Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes », *Bref*, vol. 228.
- Grelet Y. (2011), « Au fil des parcours, de l'orientation à l'insertion... », *Bref*, vol. 287.
- Grelet Y. et Vivent C. (2011), « La course d'orientation des jeunes ruraux », *Bref*, vol. 292.
- Guedj C. (2001), *Motivation scolaire : un dispositif prend le relais*, Montpellier, CRDP du Languedoc-Roussillon.
- Guigue M. (1998), « Le décrochage scolaire », in Marie-Cécile Bloch et Bernard Gerde (dir.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, La chronique sociale, p. 25-38.
- Gurtner J.-L., Gulfi A., Monnard I. et Schumacher J. (2006), « Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence? », *Revue française de pédagogie*, vol. 155, n°2, p. 21-33.
- Haecht A. Van et Baugard D. (1993), « Autour du décrochage scolaire : du savoir local au savoir global. Naissance, vie et mort d'une recherche financée par le Ministère de l'Éducation », in Agnès Henriot-Van Zanten, Éric Plaisance et Régine Sirota (dir.), *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan.
- Haslam S.A. et Mc Garty C. (2001), « A 100 years of certitude? Social psychology, the experimental method and the management of scientific uncertainty », *British Journal of Social Psychology*, vol. 40, n°1, p. 1-21.
- Hassenteufel P. (1998), « Introduction au numéro spécial : Think Social, Act Local - La territorialisation comme réponse à la “crise de l'État-Providence” ? », *Politiques et management public*, vol. 16, n°3, p. 1-11.
- Hathaway S.R., Reynolds P.C. et Monachesi E.D. (1969), « Follow-up of 812 girls 10 years after high school dropout », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 33, n°4, p. 383-390.
- Haut Conseil de l'Éducation (2011), « Les expérimentations réalisées dans le cadre des projets d'école ou d'établissement article 34 de la loi du 23 avril 2005 », Notes sur les expérimentations.
- Haut Conseil de l'Éducation (2012), « Rapport 2012 », Paris.
- Hewitt J.D. et Johnson W.S. (1979), « Dropping out in “Middletown” », *The High School Journal*, vol. 62, n°6, p. 252-256.
- Hillau B. (2011), « Lutter contre le décrochage scolaire et pour le retour en formation : le local comme échelon de construction de l'action publique ».

- Hirsch M. (2005), « Au possible, nous sommes tenus. La nouvelle équation sociale. 15 résolutions pour combattre la pauvreté des enfants », rapport de la Commission Familles, vulnérabilité, pauvreté, Ministère des solidarités, de la santé et de la famille.
- Hughes E.C. (1996), *Le regard sociologique. Essais choisis. Textes choisis et présentés par Jean-Michel Chapoulie*, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, Recherches d'histoire et de sciences sociales.
- Hugon M.-A. (2003), « À propos de trois propositions pour les classes relais et pour le collège en général... : Décrochage scolaire et déscolarisation », *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°24, p. 85-93.
- Hugon M.-A. (2010), « Lutter contre le décrochage scolaire: quelques pistes pédagogiques », *Informations sociales*, vol. 161, n°5, p. 36-45.
- Hussenet A. et Santana P. (2004), « Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire », Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école n°13, Haut Conseil de l'Éducation.
- Janosz M. (2000), « L'abandon scolaire chez les adolescents: Perspective Nord-Américaine », *VEI enjeux*, n°122, p. 105-127.
- Janosz M. et Leblanc M. (1996), « Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire », *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 25, n°1, p. 61-88.
- Jimerson S., Egeland B., Sroufe L.A. et Carlson B. (2000), « A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development », *Journal of School Psychology*, vol. 38, n°6, p. 525-549.
- Kieffer A., Fournier-Mearelli I. et Duru-Bellat M. (1997), « Le diplôme, l'âge et le niveau: sens et usages dans les comparaisons de systèmes éducatifs », *Sociétés contemporaines*, vol. 26, n°2, p. 45-72.
- Kingdon J.W. (2010), *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, New York, Pearson.
- L'Horty Y. et Petit P. (2011), « L'évaluation aléatoire: un succès qui ne doit rien au hasard », *La Vie des idées*.
- Labadie F. (2012), « Inégalités entre jeunes sur fond de crise », Rapport de l'Observatoire de la jeunesse, Paris, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire Observatoire de la jeunesse et des politiques de jeunesse.
- Lascoumes P. et Galès P. Le (2007), *Une sociologie politique de l'action publique*, Paris, Armand Colin, 128 la collection universitaire de poche.
- Lassonde S.A. (1998), « Should I Go, or Should I Stay? Adolescence, School Attainment, and Parent-Child Relations in Italian Immigrant Families of New Haven, 1900-1940 », *History of Education Quarterly*, vol. 38, n°1, p. 37-60.
- Legendre F. (2012), « Le recours croissant aux expérimentations sociales en économie », *Informations sociales*, vol. n° 174, n°6, p. 13-22.
- Lessard A., Fortin L., Joly J., Royer E., Marcotte D. et Potvin P. (2007), « Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n°3, p. 647-662.
- Levin H.M. (1972), *The costs to the nation of inadequate education. Study prepared for the Select Committee on Equal Educational Opportunity*, Washington, DC: U.S, Government Printing Office.
- Lévy J. et Lussault M. (2003), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin.

- Liddle G.P. (1962), « Psychological Factors Involved in Dropping out of School », *The High School Journal*, vol. 45, n°7, p. 276-280.
- Loncle-Moriceau P. (1998), « Les politiques locales de jeunesse : laboratoire d'expérimentations territoriales ou politiques publiques transversales ? », *Politiques et management public*, vol. 16, n°3, p. 93-115.
- Longstreth L.E., Shanley F.J. et Rice R.F. (1964), « Experimental evaluation of a high-school program for potential dropouts », *Journal of Educational Psychology*, vol. 55, n°4, p. 228-236.
- Maesschalck M. (2011), « Les enjeux du tournant contextualiste et pragmatiste en éthique », in Marc Maesschalck et Alain Loute (dir.), *Nouvelle critique sociale Europe, Amérique Latine: aller-retour*, Monza, Polimetria International Scientific Publisher, Collana di filosofia politica, p. 43-64.
- Marcotte D., Fortin L., Royer E., Potvin P. et Leclerc D. (2001), « L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n°3, p. 687-712.
- Martins D. (2011), « Le Conseil constitutionnel face aux expérimentations », Atelier 5 « Où en sont les juges constitutionnels ? », Montpellier, 10 septembre 2011.
- Masquelet A.C. (2010), « Evidence based medicine (EBM) : quelle preuve a-t-on que la médecine basée sur la preuve apporte un réel bénéfice ? », *e-mémoires de l'Académie Nationale de Chirurgie*, vol. 9, n°3, p. 27-31.
- Maurel É. (2005), « Avant-propos. Les politiques de la jeunesse à l'épreuve de la question sociale », in *La place des jeunes dans la cité. Tome 1 De l'école à l'emploi ?*, Paris, L'Harmattan, Logiques sociales ; Série Cahiers du GRIOT, p. 17-27.
- McNeal R.B. (1995), « Extracurricular Activities and High School Dropouts », *Sociology of Education*, vol. 68, n°1, p. 62-80.
- Melnik E. et Verdier É. (2010), « France : des "Élèves sortant sans qualification" aux "Sans diplômes" de la stratégie de Lisbonne », in *Les élèves sans qualification : la France et les pays de l'OCDE*, Haut Conseil de l'Éducation, p. 103-130.
- Merle P. (2002), « L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves », *Revue française de pédagogie*, vol. 139, n°1, p. 31-51.
- Merle P. (2012), *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte, Repères.
- Millet M. et Thin D. (2003), « Une déscolarisation encadrée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 149, n°4, p. 32-41.
- Ministère de l'Éducation nationale et Dgesco (2011), « Lutte contre le décrochage scolaire. Organisation et mise en oeuvre des articles L. 313-7 et L. 313-8 du code de l'Éducation », *Bulletin officiel*.
- Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement (2006), « Décret n° 2006-151 du 13 février 2006 instituant une délégation interministérielle à l'innovation, à l'expérimentation sociale et à l'économie sociale », p. 2264.
- Morin D. (2012), « Expérimenter le métal et le feu. Expérimentation archéologique et médiation scientifique : la technique et le geste. », *Médiation des sciences : perspectives internationales, enjeux et stratégies*, http://www.jhc2012.eu/images/test/morin_denis.pdf.

- Muller P. (2000), « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », *Revue française de science politique*, vol. 50, n°2, p. 189-208.
- Pain J. (2000), « Pour problématiser la déscolarisation », *VEI enjeux*, n°122, p. 26-35.
- Peeters H. et Charlier P. (1999), « Introduction. Contributions à une théorie du dispositif », *Hermès*, vol. 25 Le dispositif entre usage et concept, p. 15-24.
- Perret B. (2008), *L'évaluation des politiques publiques*, La découverte.
- Pialoux M. (1979), « Jeunes sans avenir et travail intérimaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 26, n°1, p. 19-47.
- Piketty T. et Valdenaire M. (2006), « L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français. Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995 », Les dossiers évaluations et statistiques n°173, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Piron M. (2003), « Rapport sur le projet de loi expérimentation par les collectivités territoriales », au nom de la Commission des lois constitutionnelles, de la législation et de l'administration générale de la république sur le projet de loi organique, (n°855) n°955, Paris, Présidence de l'Assemblée nationale.
- Poncet P. et Alluin F. (2004), « Le suivi et le devenir des élèves accueillis en dispositifs-relais. Année scolaire 2002-2003 », *Note évaluation de la DEP*, vol. 08, p. 6.
- Raffnsøe S. (2008), « Qu'est-ce qu'un dispositif? L'analytique sociale de Michel Foucault », *Symposium (Canadian Journal of Continental Philosophy / Revue canadienne de philosophie continentale)*, vol. 12, n°1, p. 44-66.
- Ravinet P. (2010), « Fenêtre d'opportunité. Analyse du processus de mise sur agenda et déconstruction de la rationalité », *Dictionnaire des politiques publiques*, p. 274-282.
- Ravon B. (2000), *L'« échec scolaire »*. *Histoire d'un problème politique*, Paris, In Press Éditions.
- Reuter Y., Bart D., Boulanger L., Condette S. et Lahanier-Reuter D. (2011), « Rapport sur les expérimentations liées à l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'école de 2005 », Rapport remis au Haut Conseil de l'Éducation, Université Lille 3 Théodile-CIREL (ÉA 4354).
- Rhun B. Le (2012), « Sortants sans diplôme et sortants précoces - Deux estimations du faible niveau d'études des jeunes », *Note d'information de la DEPP*, vol. 12.15.
- Rosenthal B.S. (1998), « Non-school correlates of dropout: An integrative review of the literature », *Children and Youth Services Review*, vol. 20, n°5, p. 413-433.
- Rouaud P. et Sulzer E. (2011), « Les démarches d'évaluation en question », *Bref*, vol. 281.
- Rumberger R.W. (1987), « High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence », *Review of Educational Research*, vol. 57, n°2, p. 101-121.
- Samuelson C.O. et Pearson Sr. D.T. (1956), « Interest scores in identifying the potential trade school dropout », *Journal of Applied Psychology*, vol. 40, n°6, p. 386-388.
- Scudder M.T. (1899), « A Study of High School Pupils », *The School Review*, vol. 7, n°4, p. 197-214.
- Sicot F. (2011), « La scolarisation dans les dispositifs atypiques », in *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, p. 163-180.

- Siggen M. (2006), *La méthode expérimentale selon Aristote : reconstruction doctrinale de l'épistémologie aristotélicienne*, Paris, L'Harmattan.
- Soulet M.-H. (2009), « Changer de vie, devenir autre : essai de formalisation des processus engagés », in *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, Recherches, p. 273-288.
- Steedman H. (2013), « Le décrochage scolaire à faible ou sans qualification : en France, en Angleterre et dans les pays de l'OCDE », in Gérard Boudesseul (dir.), *Du décrochage scolaire à la réussite scolaire. Expériences françaises et internationales*, Paris, L'Harmattan, Savoir et formation.
- Stern D., Dayton C., Paik I.-W. et Weisberg A. (1989), « Benefits and Costs of Dropout Prevention in a High School Program Combining Academic and Vocational Education: Third-Year Results from Replications of the California Peninsula Academies », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 11, n°4, p. 405-416.
- Strauss A.L. (1992), *Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme*, Paris, Métailié.
- Thélot C. (2004), « Pour la réussite de tous les élèves », La Documentation française, Commission du débat national sur l'avenir de l'école.
- Thévenot L. (1994), « Statistique et politique. La normalité du collectif », *Politix*, vol. 7, n°25, p. 5-20.
- Thin D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Verdier É. (2008), « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n°1, p. 195.
- Verdier É. (2010), « Postface. L'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée », *Formation emploi*, vol. 109, n°1, p. 113-126.
- Verdier É. (2011), « Synthèse. La lutte contre le décrochage scolaire : repérer de jeunes individus "à risques" ou refonder l'école ? »,.
- Verdier É. (2013), « La lutte contre le décrochage scolaire : repérer de jeunes individus "à risques" ou refonder l'école ? », in *Du décrochage à la réussite - expériences françaises et internationales*, Paris, L'Harmattan, p. 215-224.
- Weber M. (1971), *Économie et société 1. Les catégories de la sociologie*, Paris, Plon.
- Weber M. (1997), *Le savant et le politique*, Paris, 10/18.
- Zaccaï-Reyners N. (2006), « Expérience vécue », *Le dictionnaire des sciences humaines*, p. 439-441.

Table des figures

| | |
|--|-----|
| Tableau 1 répartition des types d'évaluations parmi les expérimentations sélectionnées par le FEJ..... | 121 |
| Tableau 2 Les trois niveaux de partenariat..... | 146 |
| Figure 1 Déroulement de l'expérimentation et de l'évaluation | 151 |
| Tableau 3 résultats des extractions de données et du nombre de questionnaires remplis à l'enquête ad hoc..... | 152 |
| Figure 2 Organisation du parcours de formation ATA..... | 154 |
| Figure 3 Positionnement des statistiques de décrochage scolaire..... | 178 |
| Tableau 4 Flux et stocks de jeunes sortis de formation sans diplôme..... | 183 |
| Tableau 5 Les 16 cantons bas-normands les plus exposés (par ordre décroissant) aux ruptures de scolarité..... | 190 |
| Tableau 6 Les 15 cantons auvergnats les plus exposés (par ordre décroissant) aux ruptures de scolarité..... | 193 |
| Carte 1 Les zones à risques de sortie précoce de formation initiale de l'académie de Caen | 199 |
| Carte 2 Zones à risques de sortie précoce de formation initiale dans l'académie de Clermont-Ferrand..... | 201 |
| Graphique 1 Répartition des PCS des parents de tous les élèves du secondaire et des jeunes en situation de décrochage (MGI) (%) (Sources : MGI, BCP) | 205 |
| Graphique 2 Le niveau de diplôme selon l'âge et le sexe (Source : MGI)..... | 207 |
| Tableau 7 Les refus de vœux d'orientation (source : enquête Céreq) | 209 |
| Tableau 8 L'image de soi (source : enquête Céreq)..... | 209 |
| Graphique 3 Nombre d'établissements du secondaire fréquentés (%) (source : enquête Céreq)..... | 210 |
| Tableau 9 Fréquence des sanctions déclarées (source : enquête Céreq) | 211 |
| Tableau 10 Les raisons de décrochage scolaire (%) (source : enquête Céreq) | 213 |
| Graphique 4 Nombre moyen d'entretiens selon l'institution de signalement. Présentation par type de zone avant et pendant l'expérimentation. (Source: MGI)..... | 228 |

Liste des abréviations

| | |
|----------|---|
| AIO | Accueil, information, orientation |
| API | Allocation de parent isolé |
| ASE | Aide Sociale à l'Enfance |
| ATProjet | Assure ton année ! |
| BEA | Base élèves académique |
| BEP | Brevet d'enseignements professionnels |
| CAD | Centre d'aide à la décision |
| CAP | Certificat d'aptitudes professionnelles |
| CATTP | Centre d'Ateliers Thérapeutiques à Temps Partiel |
| Céreq | Centre d'études et de recherche sur les qualifications |
| CFA | Centre des formations des apprentis |
| CFC | Conseiller formation continue |
| CFG | Certificat de formation générale |
| CHSP | Centre Hospitalier Spécialisé en Psychiatrie |
| CIO | Centre d'information et d'orientation |
| CLEPT | Collège et lycée élitaires pour tous |
| CMP | Centre Médico-psychologique |
| CNAF | Centre national des affaires familiales |
| CNED | Centre national d'enseignement à distance |
| CNIL | Commission nationale de l'informatique et des libertés |
| COE | Conseil d'orientation de l'emploi |
| COP | Conseiller d'orientation psychologue |
| CSAIO | Chef du service académique de l'information et de l'orientation |
| CVE | Cellule de veille éducative |
| DAET | Délégué académique aux enseignements techniques |
| DAFPIC | Délégation académique à la formation professionnelle initiale et continue |
| DCIO | Directeur des CIO |
| DEP | Direction de l'évaluation et de la prospective |
| DEPP | direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective |
| DESCO | Direction de l'enseignement scolaire |
| DIRECCTE | Directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi |
| DNB | Diplôme national du brevet |
| DPI | Dropout Prediction Index |
| DPJJ | Direction de la protection judiciaire de la jeunesse |
| DRAAF | Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt |
| EEP | École d'économie de Paris |
| EPL | Établissement Public local d'enseignement |

| | |
|--------|--|
| EPP | Évaluation de politique publique |
| FEJ | Fonds d'expérimentation pour la jeunesse |
| GAB | Groupe d'appui de bassin |
| GAIN | Groupe d'aide à l'insertion |
| GIP | FTLV- Groupement d'intérêt public pour la Formation Tout au Long de la Vie – Insertion |
| IP | Professionnelle |
| GRETA | Groupement régional d'enseignement |
| HCE | Haut conseil de l'éducation |
| HCJ | Haut Commissariat à la Jeunesse |
| IEN-IO | Inspecteur de l'Éducation nationale - inspection d'orientation |
| IME | Institut Médico-éducatif |
| ITEP | Instituts Thérapeutiques, Éducatifs et Pédagogiques |
| j-PAL | Jameel-Poverty Action Lab |
| LAP | Lycée autogéré de Paris |
| LEGT | Lycée d'enseignement général et technologique |
| LP | Lycée professionnel |
| LYCAM | Le lycée ça m'intéresse ! |
| MFR | Maison familiale rurale |
| MGI | Mission générale d'insertion |
| MIT | Massachusetts institute of technology |
| NEET | Not in education, in employment or training |
| OCDE | Organisme |
| ONG | Organisme non gouvernemental |
| PAI | Projet d'aide individualisé |
| PAIO | Permanence d'accueil, d'information et d'orientation |
| PJJ | Protection judiciaire de la jeunesse |
| PRDF | Plan régional de développement des formations |
| PRPJ | Plan régional de professionnalisation des jeunes |
| PSAD | Plate-forme de suivi et d'appui aux décrocheurs |
| RMI | Revenu minimum d'insertion |
| rSa | Revenu de solidarité active |
| SAIO | Service académique d'information et d'orientation |
| SDO | Suivi de l'orientation |
| SEGPA | Section d'enseignements généraux et professionnels adaptés |
| SFE | Société Française de l'Évaluation |
| SIAC | Service informatique de l'académie de Caen |
| SIEI | Système interministériel d'échange d'informations |
| SRFD | Service régional de la formation et du développement |

Annexes

Annexe 1 Liste des données recueillies lors des expérimentations sociales

| | | expérimentation 1 (Nanterre) | expérimentation 2 (Centre) | expérimentation 3 (Basse-Normandie) | expérimentation 4 (Au- vergne) |
|-----------------------------|---|---|---|--|---|
| Partenariat et coordination | entretiens avec les acteurs | 8 (2 enseignants, 3 éducateurs, 1 psy stagiaire, 1 psychiatre, 1 infirmier + 5 acteurs externes (2 principaux (collège + segpa); 1 assistant social; 1 infirmier; 1 instituteur spécialisé) | 8 (1 coordonnateur MGI acad, 2 coordonnateurs MGI départ, 2 référents MGI, 2 CFC, 1 directeur de lycée) | | 7 (1 proviseur LP, 1 directeur CIO, 2 coordonnateurs mission locales, 3 coordinateurs MGI départ.) 23 entretiens avec des membres des EPLE |
| | réunion de travail avec les acteurs | 7 | 2 | 3 | 2 |
| | comité de pilotage | 3 | 2 + 2 réunions publiques | 1 | 6 |
| | observation situation échange de mails | 7 ateliers 51 | 83 | 10 | 7 CVE 93 |
| Public | entretiens avec les bénéficiaires | 21 entretiens avec 18 jeunes | | | |
| | base de données sollicitées et obtenues | base récapitulative des jeunes inscrits aux ateliers pédagogiques | Parcours 3, Base Élèves, base des CAD | signalements des établissements | Parcours 3, Base de données de la MGI, base Élèves |
| | questionnaires exploitables | | 31 | | 381 |

Annexe 2 : questionnaire commun pour l'enquête des publics dans les expérimentations 2 et 4

Les questions en rouge n'ont pas été posées pour l'expérimentation 4

Guide de lecture :

<> : données issues de la base de coordonnées

[] : précisions sur le traitement des réponses

→blabla : consignes de passation

➤ **Titre** : titres du questionnaire à ne pas citer pour la passation

Bonjour Madame/ Monsieur, Céline Vivent/ Laurence Lafitte, du CEREQ. Je souhaite parler à <prénom> <nom> s'il vous plaît ?

Si jeune : Nous réalisons une étude sur le devenir des jeunes de votre région et votre avis est très important. Je souhaite seulement vous parler quelques instants. Nous vous avons envoyé un courrier il y a quelques jours. Vous êtes d'accord ?

Si tiers : Nous réalisons une étude sur le devenir des jeunes de votre région et l'avis de <pré-nom> <nom> est très important. Nous vous avons envoyé une lettre pour vous informer de cette enquête. Je souhaite seulement lui parler quelques instants. Pourriez-vous m'indiquer un moment où je puisse le/la joindre à ce numéro s'il vous plait ?

➤ Le parcours scolaire

Vous êtes bien : <prénom> <nom>, vous êtes né(e) le <date de naissance> nous allons retracer ensemble votre parcours scolaire. En 2009-2010, vous étiez bien dans <nom etab> à <ville etab>.

Si c'est écrit « hors académie », demander : dans quel établissement étiez vous ? Dans quelle ville ? (le département ou le pays (ou DOM, TOM) si hors France).

Dans quelle classe étiez-vous ?

Avant cette classe, dans quelle classe étiez-vous ? [réponse en clair]. Était-ce dans le même établissement ? oui non, si non lequel ? [réponse en clair]

→ On reprend ces deux questions jusqu'à ce que le jeune remonte jusqu'à sa première classe de 6^e ou de 6^e SEGPA.

Avez-vous redoublé lorsque vous étiez à l'école primaire ? oui non, si oui quelle(s) classe(s) : [réponse en clair]

1. Au cours de vos études, avez-vous obtenu un ou des diplômes ? oui non
 - a. Si oui lesquels ? [réponse en clair]
2. Vous est-il arrivé qu'un vœu d'orientation vous soit refusé ? oui non
 - a. Si oui lequel ? [2 réponses maxi]
 - i.l'entrée en 4e ou 3e générale ;
 - ii.le choix de la spécialité de CAP, précisez :
 - iii. le choix de la spécialité de BEP, précisez :
 - iv.l'entrée en 2e générale ou techno ;
 - v.l'entrée en 2^e professionnelle, précisez :

- vi.l'entrée en 1e d'adaptation;
- vii.l'entrée en 1e générale ou techno ;
- viii.l'entrée en CFA ;
- ix.l'entrée en lycée pro ;
- x.l'entrée en lycée agricole ;
- xi.autre, précisez :

3. Par le passé, vous est-il déjà arrivé :

a. D'avoir une heure de retenue ?

→ remplacer par « heure de colle » si le jeune ne comprend pas.

- i. Jamais
 - ii. Une fois
 - iii. Rarement
 - iv. Souvent
- b. De passer devant le conseil de discipline ?
- i. Jamais
 - ii. Une fois
 - iii. Rarement
 - iv. Souvent
- c. D'être exclu temporairement de l'établissement ?
- i. Jamais
 - ii. Une fois
 - iii. Rarement
 - iv. Souvent
- d. D'être exclu définitivement de l'établissement ?
- i. Jamais
 - ii. Une fois
 - iii. Rarement
 - iv. Souvent
- e. En général, estimiez-vous que c'était justifié ? oui non
- i. Pouvez-vous nous dire pourquoi ? oui non [cocher puis enregistrer la réponse sans noter]

4. Pendant vos études, y a-t-il des personnes qui vous ont aidé ou soutenu dans vos choix, pour votre orientation ? (3 réponses maxi)

- a. le professeur principal
- b. un professeur
- c. un conseiller d'orientation
- d. un CPE
- e. le coordinateur MGI
- f. un conseiller de la Mission locale
- g. le principal ou le proviseur de l'établissement
- h. votre maître de stage ou d'apprentissage
- i. votre père
- j. votre mère
- k. quelqu'un de votre famille (autre que les parents)
- l. des amis de la famille
- m. des copains, des copines
- n. un éducateur
- o. autre : précisez

5. Pendant vos études, y a-t-il des personnes qui vous ont freiné ou découragé dans votre orientation ? (3 réponses maxi)
- le professeur principal
 - un professeur
 - un conseiller d'orientation
 - un CPE
 - le coordinateur MGI
 - un conseiller de la Mission locale
 - le principal ou le proviseur de l'établissement
 - votre maître de stage ou d'apprentissage
 - votre père
 - votre mère
 - quelqu'un de votre famille (autre que les parents)
 - des amis de la famille
 - des copains, des copines
 - un éducateur
 - autre : précisez

Parlons maintenant de la classe que vous avez fréquentée en **<année scolaire du signalement>**:

6. Était-elle votre choix de spécialité? oui non

7. Était-elle votre choix de filière ? oui non

→ On entend par filière : enseignement professionnel, apprentissage, enseignement adapté type SEGPA.

8. Est-ce que cela correspondait à l'établissement de votre choix ? oui non

9. Vous sentiez-vous bien dans votre classe ? oui non

10. Vous sentiez-vous bien avec vos professeurs ? oui non

11. Aviez-vous des amis dans l'établissement ? oui non

12. Diriez-vous que vous étiez plutôt : (une seule réponse)

Un élève qui avait de grosses difficultés,

Un élève qui avait un peu de difficultés,

Un assez bon élève,

Un bon élève,

Un excellent élève

➤ **Les raisons du décrochage scolaire**

13. À quel moment avez-vous commencé à avoir des problèmes à l'école ? mois/année

→ Si le jeune n'arrive pas à y mettre de date, demander : pouvez-vous me dire à partir de quelle classe vous avez commencé à avoir des problèmes à l'école ?

13.bis Est-ce qu'à un moment donné, vous avez arrêté d'aller à l'école ? oui non

Si oui, à quel moment ? mois/année (ou quelle classe)

→ La question 13bis est une question filtre pour les questions 17 à 19 (cf. ces questions). Mais tout le monde répond aux questions 14-15-16 et 20.

14. À ce moment-là, est-ce que vos problèmes à l'école étaient liés à : (3 réponses maxi parmi les items i, ii, iii, etc.)

→ Pour cette question, lister d'abord les items a, b, c et d et dès qu'un item est coché, proposer les items i, ii, etc.. qui lui correspondent

- a. Des raisons scolaires : oui non. Si oui précisez :
 - i. vos résultats scolaires étaient insuffisants,
 - ii. vous étiez découragé,
 - iii. votre filière/ spécialité ne vous plaisait pas,
 - iv. vos vœux d'orientation ont été refusés,
 - v. vous avez été exclus de votre établissement,
 - vi. à cause de difficultés avec votre maître d'apprentissage
- b. Des raisons de santé : oui non. Si oui précisez :
 - i. vous avez été hospitalisé pour une longue maladie ou un accident,
 - ii. vous ne vous sentiez pas bien dans votre peau,
 - iii. vous attendiez ou vous avez eu un enfant,
- c. pour des raisons familiales : oui non. Si oui précisez :
 - i. votre famille n'avait pas les moyens de financer des études plus longues
 - ii. cela vous aurait obligé à déménager
- d. pour d'autres raisons : précisez

15. À propos de ces raisons, pouvez-vous nous en dire un peu plus ? oui non [cocher puis enregistrer la réponse sans noter]

16. Vos parents (ou tuteurs) ont-ils été avertis de vos difficultés scolaires ? oui non

a. Si oui, par qui ? quand ?

→ Si Q13bis=oui, poser les questions 17, 18, 19.

Si Q13bis=non, aller directement à la question 20.

17. Vos parents (ou tuteurs) étaient-ils en accord avec la décision d'arrêter les études ? oui non pourquoi ?

18. Des personnes vous ont-elles dit qu'il fallait continuer les études? oui non

a. Si oui lesquelles ?

19. Des personnes vous ont-elles dit qu'il fallait que vous arrêtiez les études ? oui non

a. si oui lesquelles?

20. Selon vous, quelle a été la décision d'orientation la plus importante ? [réponse en clair : enregistrer la réponse sans noter]

➤ **Le calendrier mensuel**

(fichier excel calendrier v.2)

Nous allons maintenant remplir le tableau qui était envoyé avec la lettre. L'avez-vous ?

Si oui : il décrit beaucoup de situations que vous avez pu vivre ou non. C'est la colonne bleue sur la gauche. Il y a une ligne bleue dans le haut de la feuille qui donne tous les mois depuis janvier 2008 jusqu'à décembre 2010. Je vais vous lire chaque situation. Vous me direz si cela vous concerne et sur quels mois entre janvier 2008 et décembre 2010.

Si non : ce n'est pas grave, j'ai le même tableau sous les yeux. Je vais vous lire différents événements ou situation que vous avez pu vivre. Vous me direz si cela vous concerne et sur quels mois entre janvier 2008 et décembre 2010.

Pour commencer, habitez-vous toujours chez vos parents ? Oui, Non. Si non, depuis quand vous n'habitez plus ou pas chez vos parents ?

Etc.

➤ Les pratiques sociales et les pratiques addictives

Nous allons maintenant aborder vos habitudes de vie, vos activités extrascolaires ou en dehors du travail.

21. Quand vous vous déplacez, le plus souvent c'est : (2 réponses maxi)

- À pied ou à vélo
- Avec votre propre véhicule (voiture, scooter, moto, mobylette)
- En conduisant la voiture de vos parents ou de quelqu'un d'autre
- Quelqu'un vous emmène
- En train
- Avec les transports en commun (bus, tram)
- En stop
- Autre, précisez :

22. Parmi les activités suivantes, pourriez-vous préciser celles qui vous concernent ? [une seule case par ligne]

| | Jamais | rarement | souvent | Tous les jours ou presque | Ne sait pas, ne répond pas Ne pas citer |
|--|--------|----------|---------|---------------------------|--|
| Faire un tour en voiture, en mobylette ou en moto juste pour s'amuser | | | | | |
| Jouer à des jeux vidéos (console, ordinateur, en réseau) | | | | | |
| Surfer sur internet (sans jouer en réseau) | | | | | |
| Lire des livres, revues, journaux... | | | | | |
| Sortir pour la soirée (en discothèque, au café, à une fête) entre copains | | | | | |
| Fumer des cigarettes | | | | | |
| Voir des jeunes de votre entourage consommer du cannabis ou autres | | | | | |
| Regarder la télé | | | | | |
| Dessiner, écrire, danser ou chanter | | | | | |
| Rester sans rien faire | | | | | |
| Faire du sport | | | | | |
| Consommer de l'alcool | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Écouter de la musique | | | | | |
| Jouer d'un instrument de musique | | | | | |

23. u cours des 30 derniers jours, avez-vous au moins une fois :
- Discuté avec votre mère oui non
 - Discuté avec votre père oui non
 - Discuté avec vos deux parents en même temps oui non
 - Eu des contacts avec des membres de votre famille autre que vos parents oui non
 - Été voir des amis chez eux oui non
 - Invité des amis à venir chez vous oui non
 - Rencontré de nouvelles personnes oui non

Suppression de la question sur les affaires avec la police

24. Faites-vous partie d'une association ou d'un club de sport ? oui non

25. Souffrez-vous de maladie ou de handicap qui pourraient vous empêcher de suivre une scolarité classique ?

Oui. Pouvez-vous préciser : non

26. Souffrez-vous de maladie ou de handicap qui pourraient vous empêcher d'accéder à certains emplois?

Oui. Pouvez-vous préciser : non

27. Avez-vous le permis de conduire ?

- oui /
- je suis en train d'apprendre à conduire
- non

➤ **À propos de votre entourage**

Nous allons maintenant parler de votre entourage.

28. À propos de votre père :

- il travaille (salarié, intérimaire)
- il travaille à son compte
- il est à la retraite
- il ne travaille pas et recherche un emploi
- il ne travaille pas et ne recherche pas d'emploi
- autre, précisez :

29. la profession de votre père ou dernier emploi occupé : [réponse en clair]

30. connaissez-vous le plus haut diplôme obtenu de votre père :

- oui : précisez
- il n'a pas de diplôme
- non, je ne sais pas

31. À propos de votre mère :

- elle travaille (salarié, intérimaire)
- elle travaille à son compte
- elle est à la retraite
- elle ne travaille pas et recherche un emploi
- elle ne travaille pas et ne recherche pas d'emploi
- autre, précisez :

32. La profession de votre mère ou dernier emploi occupé : [réponse en clair]

33. Connaissez-vous le plus haut diplôme obtenu de votre mère :

- d. oui : précisez
- e. elle n'a pas de diplôme
- f. non, je ne sais pas

➤ **Le suivi**

→Si Q13bis=oui, poser les questions 34, 35 et 36.

Si Q13bis=non, poser les questions 34bis, 35, 36bis.

34. Nous avons maintenant quelques questions à propos des personnes que vous avez pu rencontrer depuis vous avez arrêté l'école. Avez-vous rencontré :

- a. un conseiller d'orientation : oui non
- b. le principal ou le proviseur de l'établissement : oui non
- c. une personne de la MGI : oui non
- d. un conseiller de la Mission locale : oui non
- e. un conseiller de Pôle Emploi : oui non
- f. une assistante sociale : oui non
- g. un éducateur de la PJJ : oui non

34.bis. Nous avons maintenant quelques questions à propos des personnes que vous avez pu rencontrer quand vous avez eu vos problèmes à l'école. Avez-vous rencontré :

- h. un conseiller d'orientation : oui non
- i. le principal ou le proviseur de l'établissement : oui non
- j. une personne de la MGI : oui non
- k. un conseiller de la Mission locale : oui non
- l. un conseiller de Pôle Emploi : oui non
- m. une assistante sociale : oui non
- n. un éducateur de la PJJ : oui non

35. Avez-vous revu en entretien une de ces personnes ?

- a) oui. La ou lesquelles [parmi la liste proposée pour Q34 et Q34bis]
- b) non

36. Quand vous avez quitté l'école, vos parents ou vos tuteurs ont-ils été contactés ou convoqués pour un rendez-vous ? Oui non

- a) Si oui, avec qui ? [réponse en clair]
- b) Si oui, sont-ils allés à ce rendez-vous ? oui non

36.bis Quand vous avez eu vos problèmes à l'école, vos parents ou vos tuteurs ont-ils été contactés ou convoqués pour un rendez-vous ? Oui non

- c) Si oui, avec qui ? [réponse en clair]
- d) Si oui, sont-ils allés à ce rendez-vous ? oui non

37. Vous a-t-on demandé de monter un projet professionnel ? oui non

- a) Si oui, quel est ce projet ?
- b) Si oui, avez-vous pu le faire ? oui non

38. Avez-vous fait un stage dans une entreprise ? oui non

- a) si oui laquelle ?
- b) est-ce que le stage vous a :
 - i) un peu aidé,

- ii) beaucoup aidé,
- iii) pas du tout aidé.

39. Maintenant, avez-vous une idée de ce que vous voulez faire ? [réponse en clair : enregistrer la réponse sans noter]

➤ **La situation actuelle**

40. Aujourd'hui, avez-vous repris une nouvelle formation ? oui non → si non, aller Q42

a) Précisez l'intitulé du diplôme : [réponse en clair]

41. Est-ce :

- a) un contrat d'apprentissage
- b) un contrat de professionnalisation
- c) un retour au collège ou au lycée

→ Aller Q43

42. Avez-vous un emploi ? oui non

a) si oui lequel ?

43. Globalement, si c'était à refaire, est-ce que vous referiez les mêmes choix ?

- a. oui, j'aurais quand même arrêté l'école
- b. non, j'aurais continué d'aller à l'école
- c. non, précisez : [cocher puis enregistrer la réponse sans noter]

Nous vous remercions beaucoup de votre participation et vous souhaitons une bonne continuation.

Annexe 3 : guide d'entretien adolescents, expérimentation n°1

À l'atelier pédagogique :

Globalement, quand tu es à l'Atelier Pédagogique, tu es :



Très content



Content



Pas content



Pas content du tout

Au collège ou à l'école :

Dis-moi si tu es très content, content, pas content, pas content du tout...

Quand l'instituteur ou un professeur explique une leçon :



Très content



Content



Pas content



Pas content du tout

Quand tu fais un exercice :



Très content



Content



Pas content



Pas content du tout

À l'école / au collège :

Globalement, quand tu es à l'Atelier Pédagogique, tu es :



Très content



Content



Pas content



Pas content du tout

À l'atelier pédagogique :

Dis-moi si tu es très content, content, pas content, pas content du tout...

Quand Patricia ou Caroline expliquent une leçon :



Très content



Content



Pas content



Pas content du tout

Quand tu fais un exercice :



Très content



Content



Pas content



Pas content du tout

Questionnement principal adolescents

À l'atelier pédagogique

Questions principales

Relance 1

Relance 2

Est-ce que ça t'arrive de ne pas comprendre la leçon ou l'exercice ?

Si oui, qu'est-ce qui se passe alors

Est-ce que tu demandes à Caroline ou Patricia ou Djamel de te re-expliquer ?

Est-ce que ça te bloque/ t'énerve ?

Est-ce que tu demandes à tes voisins/ copains ?

Est-ce que tu apprends des choses nouvelles à l'atelier pédagogique ?

Est-ce que ce sont des choses déjà vues avant ?

Par exemple : l'accord du participe passé, les triangles, lire le journal, tenir un cahier...

Quand ton voisin/ copain ne comprend pas la leçon ou se trompe à l'exercice, qu'est-ce que cela te fait ?

Rien
Je me moque de lui
J'essaie de l'aider

Quand ton voisin/ copain chahute, fait le bazar pendant le cours, qu'est-ce que cela te fait ?

Rien
Je le fais avec lui
Ça me gêne pour le cours
J'essaie de l'aider à se calmer

Pendant les pauses, qu'est-ce que tu fais ?

Avec qui tu es ?

Est-ce que tu discutes souvent avec Djamel ? Avec Patricia ? Avec Caroline ? Avec Nathalie ?

De quoi ? Ou pourquoi ?

Est-ce que tes parents sont contents que tu ailles à l'atelier pédagogique ?

Est-ce que tu leur racontes ce que tu fais ?

Depuis que tu viens à l'atelier pédagogique, est-ce que cela a changé quelque chose au collège/ à l'école ?

Au collège, à l'école :

Questions principales

Relance 1

Relance 2

Est-ce que ça t'arrive de ne pas comprendre la leçon ou l'exercice ?

Si oui, qu'est-ce qui se passe alors

Est-ce que tu demandes à l'instituteur ou au professeur de te re-expliquer ?

Est-ce que ça te bloque/ t'énerve ?

Est-ce que tu demandes à tes voisins/ copains ?

Est-ce que tu apprends des choses nouvelles au collège/ à l'école ?

Est-ce que ce sont des choses déjà vues avant ?

Par exemple : l'accord du participe passé, les triangles, lire le journal, tenir un cahier...

Quand ton voisin de classe/ copain ne comprend pas la leçon ou

se trompe à l'exercice, qu'est-ce que cela te fait ?

Rien

Je me moque de lui

J'essaie de l'aider

Quand ton voisin de classe/ copain chahute, fait le bazar pendant le cours, qu'est-ce que cela te fait ?

Rien

Je le fais avec lui

Ça me gêne pour le cours

J'essaie de l'aider à se calmer

Pendant les récréations, qu'est-ce que tu fais ?

Avec qui tu es ?

Est-ce que tu discutes souvent avec un/ les surveillant(s) ? Avec l'instituteur ou un professeur ? Avec l'infirmière ?

De quoi ? Ou pourquoi ?

Est-ce que tes parents sont contents que tu ailles à l'école ou au collège ?

Est-ce que tu leur racontes ce que tu fais ?

Pour finir,

Qu'est-ce que tu veux faire plus tard ?



PREMIER MINISTRE
LE HAUT COMMISSAIRE À LA JEUNESSE

CONVENTION PLURIANNUELLE D'EXPERIMENTATION

Entre

L'Etat représenté par la Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative ci-après dénommée « **DJEPVA** » ou « l'administration »,
située 95, avenue de France - 75650 Paris Cedex 13
représentée par Monsieur Yann DYEUVRE, Directeur de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, dûment mandaté par le Conseil de gestion du Fonds d'expérimentations pour la jeunesse

Et

Le Groupement d'intérêt public Formation et Insertion Professionnelle d'Auvergne, ci-après dénommé « **le GIP Auvergne** » ou « le porteur de projet »
dont le statut juridique est celui de groupement d'intérêt public
N° SIRET : 186 309 092 00010
Code APE : 8559A
dont le siège est situé 43 boulevard François Mitterrand 63 000 Clermont-Ferrand (adresse postale : 3 avenue Vercingétorix 63 033 Clermont-Ferrand cedex 1)
représenté par Monsieur Gérard MARTY, agissant en qualité de Directeur ;

Et

Le Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, ci-après dénommée « **le CEREQ** » ou « l'évaluateur »
dont le statut juridique est celui d'établissement public national à caractère administratif
N° SIRET : 180 043 036 00029
Code APE : 7220Z
dont le siège social est situé 10 place de la Joliette - BP 21321 - 13567 Marseille cedex 02
représenté par Monsieur Alberto LOPEZ agissant en qualité de Directeur par intérim et ayant tous pouvoirs à l'effet des présentes ;

conjointement dénommés « les bénéficiaires ».

Vu la décision du Conseil de gestion du Fonds d'expérimentations pour la jeunesse en date du 9 juillet 2009.

Il est convenu ce qui suit :

La présente convention est constituée de 25 pages, dont 18 qui composent les annexes.

Préambule

L'article 25 de la loi généralisant le RSA du 1er décembre 2008 a prévu la création d'un « fonds d'expérimentations pour la jeunesse ». Ce fonds est « doté de contributions de l'Etat et de toute personne morale de droit public ou privé qui s'associent pour définir, financer et piloter un ou plusieurs programmes expérimentaux visant à améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de seize à vingt-cinq ans ».

Le fonds doit permettre d'impulser et de soutenir des initiatives, sur différents territoires et selon des modalités variables et évaluées. Cette approche vise à préparer dès la phase expérimentale les conditions d'une généralisation ultérieure. Le fonds fonctionne principalement sur le mode d'appels à projets portant sur des thématiques ciblées et qui ont vocation à couvrir une grande partie du champ de la politique menée en faveur des jeunes.

L'expérimentation sociale est en développement dans notre pays. Ce développement se réalise avec un certain retard par rapport aux démocraties anglo-saxonnes qui ont structuré depuis le milieu des années 1960 un réseau important de porteurs de projets expérimentaux et d'organismes d'évaluation.

Pour promouvoir cette nouvelle forme d'intervention dans le domaine des politiques de jeunesse, le Haut Commissaire à la jeunesse a lancé un programme national d'expérimentations en faveur des jeunes, constitués de 14 programmes portant sur les axes suivants :

- réduire les sorties prématurées du système de formation initiale : il s'agit de lutter contre le décrochage et l'échec scolaires par la prévention, l'orientation active et l'accompagnement vers la qualification et l'insertion professionnelle, notamment par la collaboration des acteurs et des services de l'Etat ;
- améliorer la transition entre formation et emploi : il s'agit de proposer des actions innovantes pour améliorer l'insertion professionnelle à l'université, notamment par le développement de partenariats avec les acteurs professionnels ;
- prévenir les ruptures : il s'agit d'agir en faveur de l'autonomie des jeunes pris en charge par l'aide sociale à l'enfance et la Protection judiciaire de la jeunesse, par des parcours de formation et d'insertion professionnelle. Il s'agit également de sécuriser l'accès au logement des jeunes par de nouvelles formes de colocation ou par la conversion de locaux occupés par des services publics ;
- soutenir les initiatives des jeunes : notamment par le micro crédit et le soutien à la mobilité internationale.

Ces différents axes s'inscrivent tous, à des degrés divers, dans une démarche d'intérêt général qui consiste à rechercher les meilleures conditions et les dispositifs les plus efficaces, répondant à des obligations de service public, pour assurer l'insertion des jeunes dans la société. Il s'agit d'une part de favoriser en général les actions permettant aux jeunes d'acquiescer de l'autonomie (accès au logement, mobilité internationale) et de franchir les différentes étapes qui les conduisent du monde scolaire au monde professionnel (orientation, transition formation-emploi, développement du micro-crédit). Il s'agit d'autre part de veiller à prévenir les accidents de parcours et de permettre aux jeunes qui rencontrent des difficultés de retrouver les conditions de la réussite et donc leur place dans la société.

Publié sur le site internet www.lagenerationactive.fr le 10 avril 2009, cet appel à projet a permis à des collectivités territoriales, des associations, des établissements publics, des services de l'Etat de présenter conjointement avec des équipes de recherche privées ou publiques, des projets en vue de mettre en œuvre des protocoles d'expérimentations dont les enseignements, tirés de leur évaluation, pourront venir nourrir la réflexion collective sur les moyens de soutenir les politiques de jeunesse.

Les projets sélectionnés ont été étudiés par des jurys, composés de scientifiques, d'acteurs de terrains et de personnalités qualifiées, qui ont principalement jugé la qualité de l'expérimentation et de l'évaluation envisagées. Seuls les projets pour lesquels le recours à la technique expérimentale a été utilisée ont été retenus, c'est-à-dire des projets innovants conduits de telle façon qu'ils pourront être évalués de façon rigoureuse et qui sont de nature à être reproduits pour d'autres publics ou dans d'autres parties du territoire.

Le projet qui est soutenu dans le cadre de cette convention est l'un des 169 projets retenus par le Conseil de gestion du Fonds, lors de sa réunion du 9 juillet 2009.

Il s'intègre dans le premier axe cité, et répond au programme concernant la prévention du décrochage scolaire et l'organisation des collaborations pour suivre les jeunes décrocheurs. Intitulé « Prévenir le décrochage scolaire et organiser les collaborations pour suivre les jeunes décrocheurs et les jeunes sortis du système scolaire depuis moins d'un an », il a pour objectif d'améliorer le repérage des jeunes sortis du système scolaire sans qualification ou en situation de décrochage en mutualisant les démarches, d'améliorer la connaissance, l'accompagnement et le suivi des jeunes en confortant le partenariat, de favoriser la démarche de prévention du décrochage.

Article 1 : Objet de la convention pluriannuelle

Par la présente convention, le **GIP Auvergne** s'engage à son initiative et sous sa responsabilité, à conduire en cohérence avec les orientations des politiques de jeunesse mentionnées en préambule, l'expérimentation « Prévenir le décrochage scolaire et organiser les collaborations pour suivre les jeunes décrocheurs et les jeunes sortis du système scolaire depuis moins d'un an » comportant les obligations de service public définies en préambule et à l'annexe 1. Le projet sera mené conjointement avec le Rectorat de l'Académie de Clermont-Ferrand et le réseau régional des Missions Locales, dans le cadre d'une convention de partenariat ad hoc.

Le **CEREQ** s'engage à évaluer l'expérimentation selon les modalités détaillées à l'annexe 2, tous deux selon le budget prévu à l'annexe 3.

Dans ce cadre, la **DJEPVA** s'engage, sous réserve des disponibilités du Fonds d'expérimentations pour la jeunesse, à soutenir financièrement la réalisation de ce projet, en subventionnant les moyens de fonctionnement qu'il requiert.

Article 2 : Durée de la convention

La présente convention prendra effet rétroactivement à compter du 1^{er} octobre 2009 jusqu'au 31 décembre 2011.

Toute modification de la durée de la convention doit faire l'objet d'un avenant.

Article 3 : Obligations des parties

Des annexes faisant partie intégrante à la présente convention précisent :

- Annexe n° 1 : Le programme de l'expérimentation visée à l'article 1 que le **GIP Auvergne** s'engage à mener en conformité avec les dispositions de l'article 1;
- Annexe n° 2 : Les modalités de réalisation de l'évaluation prévue à l'article 1, que le **CEREQ** s'engage à mener en conformité avec les dispositions de l'article 1;
- Annexe n° 3 : Le budget prévisionnel global du projet détaillant :
 - les coûts générés par le projet ;
 - les autres financements attendus en distinguant les apports des différentes administrations de l'Etat, ceux des collectivités territoriales, des établissements publics, des fonds communautaires, les ressources propres, etc. ;
 - les contributions non financières dont l'organisme dispose pour la réalisation de l'objectif mentionné à l'article 1 (mise à disposition de locaux, de personnel...).

Article 4 : Financement et conditions de paiement

4.1 : Montant :

Le montant prévisionnel global de la subvention allouée au projet s'élève à la somme de 766 864 euros conformément aux budgets prévisionnels figurant à l'annexe 3, répartis ainsi qu'il suit :

- **GIP Auvergne : 676 832 €**
- **CEREQ: 90 032 €.**

Pour 2009, sera versée une subvention de 158 738 € répartie comme suit :

- au profit du **GIP Auvergne : 140 732 €**
- au profit du **CEREQ: 18 006 €**

Pour 2010 et 2011, le versement des montants fera l'objet d'une notification annuelle et sera subordonné, d'une part aux crédits disponibles sur le Fonds et d'autre part, à la présentation par le **GIP Auvergne** et **CEREQ** des documents mentionnés aux articles 5 et 6. Ces montants pourront être modifiés par voie d'avenant pour tenir compte de l'exécution de la convention et de la vérification par l'administration que le montant de la subvention n'excède pas le montant de l'action conformément aux dispositions de l'article 8.

Pour les années suivantes, les montants prévisionnels s'établissent à :

Pour 2010 : 304 063 € répartis comme suit :

- subvention versée au **GIP Auvergne : 268 050 €**
- subvention versée au **CEREQ : 36 013 €**

Pour 2011 : 304 063 € répartis comme suit :

- subvention versée au **GIP Auvergne : 268 050 €**
- subvention versée au **CEREQ: 36 013 €**

Les montants indiqués peuvent tenir compte de la TVA à 19,6% applicable le cas échéant.

4.2 : Modalités de versement :

Les versements seront crédités selon les modalités ci-dessous pour chaque partie :

Pour 2009 : un versement unique du montant de la subvention annuelle dans le mois suivant la signature de la présente convention.

Pour 2010 et 2011, sous réserve du respect des obligations mentionnées aux articles 5 et 6 :

- un premier versement de 50% du montant de la subvention annuelle à la signature des notifications annuelles visées à l'article 4.1;
- un second versement de 50 % du montant de la subvention annuelle au plus tard le 15 octobre.

La dépense est imputée sur les crédits du Fonds d'expérimentations pour la jeunesse.

Les versements seront effectués, sur ordre du Directeur de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, par la Caisse des dépôts et consignations dépositaire du Fonds d'expérimentations pour la jeunesse.

Pour le **GIP Auvergne**, les versements seront effectués par virement au compte ouvert au nom de : Monsieur l'Agent comptable du GIP Auvergne

Banque : Trésor Public Clermont

Code banque : 10071

Code Guichet : 63000

N° compte : 00001004037

Clé RIB : 62

Pour le **CEREQ**, les versements seront effectués par virement au compte ouvert au nom de : Monsieur l'Agent comptable du CEREQ

Banque : Trésor Public Marseille

Code banque : 1007

Code Guichet : 13000

N° compte : 00001005471

Clé RIB : 24

En cas de changement de coordonnées bancaires, il appartient au **GIP Auvergne** et au **CEREQ** d'en informer la DJEPVA dans les meilleurs délais, par lettre recommandée avec accusé de réception accompagnée d'un relevé d'identité bancaire.

Article 5 : Obligations comptables

Le **GIP Auvergne** et le **CEREQ** transmettront à la DJEPVA, chaque année au plus tard 30 jours après la clôture de l'exécution de l'année précédente, un compte-rendu financier qui retrace l'emploi des fonds alloués, signé par la personne habilitée à cet effet, permettant à la DJEPVA de s'assurer de l'utilisation effective de la subvention, en conformité avec les obligations de service public précisées dans le préambule, les objectifs et modalités de déroulement de l'action tels que définis à l'article 1 et dans les annexes.

Un compte rendu financier d'étape sera demandé par la DJEPVA en vue du second versement annuel.

Par ailleurs, le **GIP Auvergne** et le **CEREQ** transmettront à la DJEPVA leurs comptes annuels et, le cas échéant, le rapport du commissaire aux comptes.

Article 6 : Autres engagements

6.1 Pilotage, suivi et coordination

Le porteur de projet organisera régulièrement un comité de pilotage de l'expérimentation qui réunira l'évaluateur, les parties-prenantes (partenaires financiers et opérationnels), et l'Etat.

Il devra également participer aux comités de suivi et de coordination des expérimentations organisés au niveau régional et, le cas échéant, au niveau national.

6.2 Remise des rapports

Le **GIP Auvergne** et le **CEREQ** transmettent chacun, chaque année à la DJEPVA, en 2010 et 2011 :

- au plus tard le 31 janvier, un rapport d'étape signé par la ou les personne(s) habilitée(s) à cet effet, accompagné d'une note de synthèse dont le format sera défini par la DJEPVA ;
- au plus tard le 31 juillet, la note de synthèse précitée portant sur les 6 premiers mois de l'année concernée.

Le rapport final est transmis dans les trois mois suivant la fin de la présente convention.

En particulier, le **CEREQ** transmet à la DJEPVA les résultats d'évaluation (données chiffrées et analyse) sur support électronique dans les conditions fixées au démarrage de l'expérimentation. La DJEPVA est autorisée à en faire utilisation aux fins de rendre compte des expérimentations et des évaluations auxquelles elles ont donné lieu.

Le **GIP Auvergne** et le **CEREQ** communiqueront en outre, systématiquement à la DJEPVA, les résultats des réflexions, travaux, expérimentations et publications qui résulteront des actions financées dans le cadre de la présente convention.

En cas de retard pris dans l'exécution de la présente convention, le **GIP Auvergne** et le **CEREQ** en informent la DJEPVA qui juge des suites éventuelles à donner à ce retard conformément à l'article 7.

6.3 Publication des résultats des évaluations

Après la remise du rapport final, le **CEREQ** pourra utiliser les résultats des évaluations prévues à l'annexe 2 à des fins de publication. Elle en informe préalablement la DJEPVA.

Le rapport d'évaluation conclut sur la nécessité ou non d'envisager la généralisation de l'expérimentation à l'ensemble du territoire. Si l'expérimentation est considérée comme concluante, le rapport d'évaluation du projet contient des propositions à destination des pouvoirs publics pour réaliser cette généralisation. L'ensemble du rapport d'évaluation est rendu public sans délai.

Le **GIP Auvergne** et le **CEREQ** s'engagent à faire figurer la mention suivante dans les publications concernant le projet : *«Ce projet est l'un des projets soutenus dans le cadre de l'appel à projets pour des expérimentations en faveur de la jeunesse mis en œuvre par le haut commissaire à la jeunesse»*.

Article 7 : Sanctions

En cas de non-exécution, de retard significatif ou de modification substantielle sans l'accord écrit de la DJEPVA des conditions d'exécution de la convention, et sans préjudice des dispositions prévues à l'article 11, la DJEPVA peut suspendre ou diminuer le montant des avances et autres versements, remettre en cause le montant de la subvention ou exiger le reversement de tout ou partie des sommes déjà versées au titre de la présente convention. La sanction intervient après audition préalable et examen des justificatifs présentés par les bénéficiaires. La DJEPVA en informe les bénéficiaires par lettre recommandée avec accusé de réception.

Article 8 : Contrôle de l'utilisation du financement

L'administration contrôle annuellement et à l'issue de la convention que la contribution financière n'excède pas le coût de la mise en œuvre de l'action. Elle peut exiger le reversement de la quote-part équivalente de la subvention si elle excède le coût de la mise en œuvre du programme défini en annexe 1.

Le **GIP Auvergne** et le **CEREQ** s'engagent à faciliter, à tout moment, le contrôle par la DJEPVA de la réalisation de l'objectif, notamment par l'accès à toute pièce justificative des dépenses et tout autre document dont la production serait jugée utile.

Au terme de la convention, un contrôle sur place peut éventuellement être réalisé par la DJEPVA, en vue de vérifier l'exactitude des comptes-rendus financiers transmis.

Article 9 : Conditions de renouvellement de la convention

La conclusion éventuelle d'une nouvelle convention est subordonnée au dépôt des conclusions de l'évaluation prévue à l'article 6 et au contrôle prévu à l'article 8.

Article 10 : Avenant

La convention ne peut être modifiée que par voie d'avenants qui ne peuvent conduire à remettre en cause les objectifs généraux définis à l'article 1^{er}.

Conformément aux dispositions de l'article 4-1, la modification éventuelle du montant de la subvention allouée pour les années suivant celle de la signature se fera par voie d'avenant à la présente convention.

Article 11 : Résiliation de la convention

En cas de non-respect par l'une des parties des engagements respectifs inscrits dans la présente convention, celle-ci pourra être résiliée de plein droit par l'une des parties à l'expiration d'un délai de deux mois suivant l'envoi d'une lettre recommandée avec accusé de réception valant mise en demeure de se conformer aux obligations contractuelles et restée infructueuse.

Article 12 : Recours

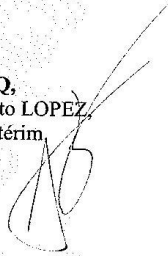
Tout litige résultant de l'exécution de la présente convention est du ressort du Tribunal administratif de Paris.

Fait à Paris, le 26 FEV. 2010

Pour le GIP Auvergne,
Monsieur Gérard MARTY,
Directeur



Pour le CEREQ,
Monsieur Alberto LOPEZ,
Directeur par intérim



Pour la DJEPVA,
Monsieur Yann DYEUVRE,
Directeur de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative,
dûment mandaté par le Conseil de gestion du Fonds d'expérimentations pour la jeunesse

