



Les nouvelles ségrégations scolaires et professionnelles

**XVIII^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans
l'analyse du marché du travail, Toulouse, 19-20 mai 2011**

éreq

*Catherine Béduwé
Mireille Bruyère
Thomas Couppié
Jean-François Giret
Yvette Grelet
Philippe Lemistre
Patrick Werquin
(éditeurs)*

RELIEF.34

Échanges du Céreq

mai 2011



Les nouvelles ségrégations scolaires et professionnelles

**XVIII^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans
l'analyse du marché du travail, Toulouse, 19-20 mai 2011**

*Catherine Béduwé
Mireille Bruyère
Thomas Couppié
Jean-François Giret
Yvette Grelet
Philippe Lemistre
Patrick Werquin
(éditeurs)*

organisées par
le Centre d'Etude et de Recherche Travail Organisation Pouvoir
CERTOP - UMR 5044 et Centre Associé Régional du CEREQ

XVIII^e

Journées d'études

SUR LES DONNÉES LONGITUDINALES DANS L'ANALYSE DU MARCHÉ DU TRAVAIL

Les nouvelles ségrégations scolaires et professionnelles



Conception graphique: Benoit Colas, UPM/CPRS - UMS 338. Illustration: © Hannah Lemire.

Toulouse
19 et 20 mai 2011

<http://w3.certop.univ-tlse2.fr>



Avant-propos

Jean-Lin Chaix – Directeur scientifique du Céreq

Alors que la pression des médias accentue chaque année un peu plus la course à la nouveauté, alors que l'horizon des décideurs se raccourcit régulièrement, alors que le contexte de crise conduit à saisir l'inflexion au plus tôt, plus qu'à en comprendre la construction, la portée et l'ampleur, le Céreq tient à affirmer cette année encore la nécessité d'adapter le choix des outils d'observation aux questionnements et aux champs observés.

Le temps long reste celui privilégié pour l'explication structurelle, systémique et dynamique d'évolutions sociales.

Pour les questions touchant à la construction des parcours individuels, à la transition du monde éducatif vers l'emploi stable ou à la construction de phénomènes ségrégatifs, l'observation longitudinale est en phase avec l'évolution réelle des phénomènes.

Créées en 1994, les Journées du longitudinal ont pour vocation de présenter des travaux qui font ressortir l'importance et les apports des approches longitudinales dans le champ de l'emploi et de la formation.

Le Céreq a largement participé à cette initiative, et soutenu son développement au fil des années, car ce lieu est important à plus d'un titre. Lieu d'information et d'échange sur les méthodes et des pratiques, lieu transdisciplinaire, lieu d'ouverture sur l'international et sur la recherche universitaire, lieu de renouvellement et de construction de nouvelles collaborations.

Cependant, si le longitudinal constitue et doit continuer à constituer la « marque de fabrique du Céreq », il ne va pas de soi et nécessite régulièrement de s'interroger plus fondamentalement sur l'épistémologie, les fondements et le sens des méthodes et dispositifs utilisés.

Toutes les études qualifiées de longitudinales ont en commun qu'elles considèrent un même individu ou une cohorte d'individus non pas ponctuellement, mais dans son évolution temporelle (soit en l'observant à intervalles répétés, soit en la reconstituant de façon rétrospective). On les oppose souvent aux études en coupe transversale qui rendent compte de l'état d'une population à un moment donné : la différence est qu'entre deux observations, les compositions des populations observées ont changé, si bien qu'on n'a pas le moyen de connaître les parcours individuels, et d'expliquer les changements d'état (du chômage à l'emploi, par exemple). Est-ce que cela peut suffire à définir la méthode ? Encore doit-on préciser la façon dont sont menés ces examens en fonction du problème à résoudre, en fixer la finalité : études exploratoires ? Confirmatoires ? Prédicatives -l'état observé en période n , me permet-il d'expliquer une évolution ou un résultat en période $n+1,2,3...$? Ou dynamique, c'est-à-dire les stades, étapes, vitesse, parcours, systémiques ou lois ? Et examiner, parmi les méthodes statistiques adaptées au traitement des données longitudinales, leurs forces et leurs limites.

Pour le Céreq, la XVIIIème édition des JdL est une invitation à s'interroger sur ce que veut dire l'analyse longitudinale dans toutes ses dimensions, aujourd'hui, sur ses objets ; c'est-à-dire à un retour épistémologique fondamental visant à l'amélioration et/ou la refondation des outils en fonction de ses sujets et de l'évolution des moyens et des techniques.

Introduction

Philippe LEMISTRE

Si les ségrégations peuvent s'exercer dans de nombreux domaines, système éducatif et marché du travail constituent les deux champs retenus pour les 18èmes Journées d'études sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. Pour l'analyse des ségrégations, l'approche longitudinale est essentielle à plus d'un titre. Tout d'abord, pour mettre en évidence la récurrence des situations au fil du temps. Ensuite, pour examiner les déterminants des parcours qui conduisent à se situer dans tel ou tel groupe dans le système éducatif ou sur le marché du travail.

La ségrégation s'opère dès lors que certaines caractéristiques ou leur combinaison divisent les populations au sein du système éducatif et/ou du marché du travail en groupes relativement identifiables. Elle apparaît lorsque l'appartenance à l'un de ces groupes conduit à une situation difficilement réversible de fait. En d'autres termes, la ségrégation reflète une segmentation relativement pérenne de la population active ou scolaire qui ne s'explique pas uniquement par des différences en termes de dotations initiales (par exemple, les aptitudes à l'entrée dans le système éducatif, ou le diplôme à l'entrée sur le marché du travail). Les déterminants qui conduisent à tel ou tel groupe sont individuels, institutionnels, sociaux, territoriaux, etc.

Les groupes ségrégués peuvent donc être identifiés selon des critères différents et à des niveaux d'analyse distincts. Plusieurs problématiques traversent donc le champ des ségrégations. Quatre types de ségrégations ont fait l'objet des communications et structurent cet ouvrage : les ségrégations spatiales (Chapitre 1) ou sociales (Chapitre 2), celles liées à la segmentation du marché du travail (Chapitre 3) et les ségrégations de genre (Chapitre 4). Il va de soit que toutes se recoupent, mais les investigations empiriques en privilégient toujours une.

Les caractéristiques territoriales limitent l'accès à l'emploi ou à certains emplois à de nombreux individus, voire « enferment » les individus dans certains espaces¹. Les ségrégations spatiales demeurent un objet d'étude encore peu abordé en France via des données longitudinales, même si les ségrégations urbaines ont fait l'objet d'une attention renouvelée récemment², particulièrement s'agissant du rôle des ségrégations urbaines dans l'accès à l'emploi³. Dans ce contexte de relative pénurie des études empiriques, l'analyse longitudinale visant tant à identifier qu'à expliquer les ségrégations spatiales est d'un apport majeur.

Plusieurs textes viennent enrichir la recherche dans ce domaine, particulièrement à travers les parcours d'insertion des jeunes issus des quartiers ségrégués (Yaël Brinbaum, Christine Guégnard, Emmanuel Duguet, Yannick L'horty, Pascale Petit, Florent Sari, Loïc Parquet). Les ségrégations spatiales sont également abordées à travers une profession spécifique, les assistantes maternelles (Fabrice Iraci), ou un territoire particulier : la région Parisienne (Lise Bourdeau, Elisabeth Tovar, Florent Sari).

Concernant les ségrégations sociales, l'égalité des chances à l'école - *même possibilité pour les jeunes d'accéder au plus haut niveau d'études, quelle que soit leur origine sociale* - a longtemps été considérée comme le vecteur de l'égalité des chances sur le marché du travail - *même possibilité d'accéder aux emplois les plus qualifiés, quelle que soit l'origine sociale*. Depuis les années 90, l'expansion scolaire a conduit à séparer la problématique d'égalité des chances à l'école, de celle d'égalité des chances à l'entrée sur le marché du travail. La hausse des niveaux d'éducation a, en effet, eu pour conséquence une augmentation du déclassement - *qualification de l'emploi obtenu inférieure à celle correspondant au niveau d'études*. Ce constat amène certains à dénoncer une « inflation scolaire » qui irait contre l'égalité des chances⁴. De plus, des comparaisons intergénérationnelles mettent en avant un nombre croissant de situations où, par rapport à leurs enfants, les parents avaient un emploi plus qualifié au même âge, malgré

¹ Maurin E., 2004, « Le Ghetto français », Le république des idées, Seuil ed.

² Jaillet M-C, Pérrin, E. Ménard F., 2008, « Diversité sociale, ségrégation urbaine, mixité », Paris, Puca.

³ Dos Santos M., L'Horty Y., Tovar E., 2010, « Ségrégations urbaines et accès à l'emploi », numéro spécial de la Revue d'Economie Régionale et Urbaine, n°1.

⁴ Duru-Bellat M., 2006, « L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie », Le république des idées, Seuil ed.

un niveau d'études plus faible⁵. D'autres montrent néanmoins qu'à long terme, l'égalité des résultats scolaires semble toujours favoriser une mobilité sociale tendanciellement ascendante⁶. L'égalité des chances est donc au cœur de nombreux débats, théoriques notamment, que seules les investigations longitudinales peuvent permettre d'argumenter.

Un premier ensemble de contributions traite conjointement des ségrégations sociales et spatiales (Danièle Trancart, Sandrine Nicours, Olivia Samuel, Sylvie Vilter, Véronique Marchand). Quant aux travaux produits dans cet ouvrage sur le lien entre formation initiale et ségrégation, leur originalité est de se référer pour plusieurs contributions, au-delà du niveau de formation ou du diplôme, aux parcours d'études (Christine Mainguet, Isabelle Reginster, Béatrice Ghaye, Nathalie Jauniaux, Marc Demeuse, Nathanaël Friant, Jonathan Hourez, Sabine Soetewey, Noémie Olympio, Valérie Germain, Elodie Alet, Liliane Bonnal). Les autres travaux proposent des états des lieux originaux, sur les systèmes éducatifs en Tunisie (Fkhi Boutheina, Ben Abelkrim Oussama), sur l'université au Canada (Amélie Groleau) et le retour aux études dans ce pays (Pierre Canisius Kamanzy, Benoît Laplante, Constanza Street).

Sur le marché du travail, le corollaire de la ségrégation est sa segmentation. La segmentation s'opère principalement entre « salariés à carrière » versus « précaires » et « exclus »⁷. Les évolutions en cours interrogent les anciennes représentations du marché du travail en deux segments : primaire et secondaire. Elles s'inscrivent au sein des traductions nationales de l'objectif européen de « flexicurité » destiné principalement à limiter la segmentation du marché du travail (Commission européenne ligne directrice 21 – 2008)⁸. Cette actualité du thème de la segmentation du marché du travail invite à réinterroger et mieux identifier les découpages entre catégories, plus particulièrement en mettant en évidence, d'une part, la manière dont les individus accèdent ou n'accèdent pas aux différents segments du marché du travail et d'autre part, la nature des irréversibilités, notamment durant les périodes de crise économique.

Un état des lieux général de la segmentation en France est proposé sur longue période (Magali Jaoul), puis à court terme en regard des effets de la crise (Laurence Lizé, Nicolas Prokovas). Il est complété par l'examen des discriminations salariales qui concernent les premières années de vie active (Mathieu Bunel, Jean-Pascal Guironnet). Le Japon fait ensuite l'objet d'une investigation qui apporte un point de comparaison intéressant (Tomo Nishimura). Quant à la segmentation, sa réduction est envisagée via l'examen de l'efficacité de dispositifs régionaux (Nathalie Beaupère, Gérard Podevin, Laetitia Poulain, Anne Cazeneuve) et européens (Bernard Conter, Philippe Lemistre).

Les filières éducatives et les emplois sont fortement sexués selon des logiques de sélection et d'auto-sélection résultant souvent de choix contraints et/ou de discrimination. Les travaux récents mettent en avant une séparation entre ségrégation de genre au sein du système éducatif et sur le marché du travail, les deux formes de ségrégation ne se recoupant plus⁹. Par ailleurs, les segmentations du marché du travail par genre tendent à se transformer et néanmoins à se maintenir¹⁰. Même si les différences entre hommes et femmes sur le marché du travail et dans le système éducatif ont été largement documentées, les constats récents nécessitent de mobiliser l'analyse longitudinale afin de réinterroger la dynamique des ségrégations de genre ; qu'il s'agisse de faire le point sur les disparités d'orientation (Sylvie Fernandes), le lien entre ségrégation et salaires (Thomas Coupié, Arnaud Dupray, Stéphanie Moullet) ou encore d'examiner la place des filles au sein des formations techniques (Clotilde Lemarchant). L'exemple des ségrégations au sein du système universitaire des Etats-Unis apporte également un éclairage un peu « décalé » par rapport aux recherches françaises (Stéphanie Charrière).

Plusieurs communications qui ont été présentées aux journées ne sont pas publiées dans cet ouvrage, compte tenu de problèmes de délais ou de publication dans d'autres supports. Les titres de ces communications figurent après le sommaire avec les coordonnées des auteurs auprès desquels le lecteur pourra se procurer la communication. Les auteurs de ces communications sont pour les ségrégations

⁵ Chauvel L., 2006, « Les classes moyennes à la dérive », Le république des idées, Seuil ed.

⁶ Vallet L.-A., 1999, « Quarante années de mobilité sociale en France. L'évolution de la fluidité sociale à la lumière de modèles récents », Revue Française de Sociologie, vol. 40, n° 1, pp. 5-64.

⁷ Castel R., 2009, « La montée des incertitudes », Seuil ed.

⁸ Gautié J., 2009, « De la sécurité de l'emploi à la flexicurité ? », In L'ancienneté professionnelle à l'épreuve de la flexicurité Conter B., Lemistre P. et Reynes B. (Eds.), Presses de l'Université des Sciences Sociales.

⁹ Coupié T. et Epiphane D., 2006, « La ségrégation des hommes et des femmes dans les métiers : entre héritage scolaire et construction sur le marché du travail », Formation Emploi, n° 93, pp. 11-28.

¹⁰ Lapeyre N. et Le Feuvre N., 2009, « Féminisation des groupes professionnels : Acquis récents et nouveaux défis », Sociologie des groupes professionnels. In Demazière D. et Gadéa C. Eds., La découverte, collection "Recherches".

spatiales : Mathieu Bunel et Elisabeth Tovar ; pour le thème « ségrégations et marché du travail » : Isabelle Marion, Isabelle Recotillet, Jean-Claude Sigot, Mickaël Portela, Nathalie Chauvac ; pour les ségrégations sociales : Simon Beck, Thierry Kamionka, Nadia Nakhili, Laure Hadj, Gaël Lagadec, Catherine Ris ; et enfin pour le genre : Dominique Epiphane, Nathalie Moncel, Virginie Mora, Thomas Coupié, Céline Gasquet.

Souhaitons que ces journées aient apporté, à tous les participants comme aux lecteurs du présent ouvrage, des éléments de réflexion sur les ségrégations scolaires et professionnelles, ségrégations qui ne cessent de se transformer et souvent de se renforcer comme en témoignent les investigations longitudinales, d'un apport essentiel dans ce domaine.

Sommaire

Avant-propos

Jean-Lin CHAIX, Directeur scientifique du Céreq

Introduction

Philippe LEMISTRE

Chapitre I - Ségrégations spatiales

Parcours d'insertion et sentiment de discrimination des secondes générations en Zus..... 1
Yaël BRINBAUM et Christine GUÉGNARD

Faut-il accompagner les jeunes des quartiers ségrégués dans leur première expérience professionnelle ?
Une évaluation aléatoire..... 15
Yannick L'HORTY, Emmanuel DUGUET, Pascale PETIT

Le cœur de l'Île-de-France à la dérive. Une mesure des disparités spatiales du bien-être à l'aide
de l'approche par les capacités..... 23
Lise BOURDEAU-LEPAGE, Élisabeth TOVAR

Expliquer les déplacements domicile-travail en Île-de-France : Le rôle de la structure urbaine
et des caractéristiques socio-économiques 39
Florent SARI

Les effets du lieu de résidence sur l'accès à l'emploi : une expérience contrôlée sur des jeunes qualifiés
en Île-de-France..... 59
Yannick L'HORTY, Emmanuel DUGUET, Loïc DU PARQUET Pascale PETIT et Florent SARI

L'importance de la localisation des assistantes maternelles dans l'exercice de leur profession..... 79
Fabrice IRACI

Chapitre II - Ségrégations sociales..... 91

Ségrégations socio-spatiales et inégalités scolaires 93
Danièle TRANCART

Inégalités de territoires, inégalités sociales dans deux établissements d'enseignement supérieur
de la région parisienne ; Quels effets sur les parcours de formation ?..... 105
Sandrine NICOURD, Olivia SAMUEL, Sylvie VILTER

Contributions de l'analyse spatiale des parcours scolaires par commune de domicile à la description des
ségrégations scolaires en Communauté française de Belgique..... 117
Béatrice GHAYE, Christine MAINGUET, Isabelle REGINSTER, Nathalie JAUNIAUX

Le comportement individuel des élèves, une clé pour modéliser la dynamique du système éducatif 131
Jonathan HOUREZ, Nathanaël FRIANT, Sabine SOETEWY, Marc DEMEUSE

Les retours aux études. Un mode de dépassement des ségrégations sociales ? 147
Benoît LAPLANTE, Pierre Canisius KAMANZI, Pierre DORAY, Constanza STREET

Parcours scolaires en France et espace d'opportunités : une analyse à l'aune de la théorie
des capacités de Sen..... 163
Noémie OLYMPIO, Valérie GERMAIN

<i>Les nouvelles ségrégations scolaires et professionnelles</i>	
Les marchés de Roubaix : territoires urbains d'une ségrégation socio-éthnique.....	175
<i>Véronique MARCHAND</i>	
Améliorer la qualité de l'éducation dans les pays en voie de développement : le cas de la Tunisie	185
<i>Oussama Ben ABDELKARIM, Boutheina FKIH</i>	
« Déclassement » scolaire intergénérationnel et perception rétrospective des acteurs.....	205
<i>Amélie GROLEAU</i>	
Apprentis et lycéens professionnels : deux profils d'élèves équivalents ?	217
<i>Elodie ALET, Liliane BONNAL</i>	
Chapitre III - Ségrégations liées à la segmentation du marché du travail	227
L'accompagnement renforcé vers la qualification, objectif d'un nouveau dispositif régional : les inégalités d'accès sont-elles de la ségrégation involontaire ?	229
<i>Nathalie BEAUPÈRE, Gérard PODEVIN, Laetitia POULAIN</i>	
Un dispositif de lutte contre les inégalités : le cas de la remise à niveau à l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées.....	243
<i>Anne CAZENEUVE</i>	
Flexicurité : quels indicateurs pour quelles transitions ?	253
<i>Bernard CONTER, Philippe LEMISTRE</i>	
L'évolution de la segmentation du marché du travail en France : 1973 – 2007	267
<i>Magali JAUL-GRAMMARE</i>	
Does the narrowing gap in working conditions between regular and non-regular employees result in productivity improvement? An empirical study of the Japanese labour market.....	281
<i>Tomo NISHIMURA</i>	
Chômage et sélectivité du marché du travail : l'effet de la crise	293
<i>Laurence LIZÉ, Nicolas PROKOVAS</i>	
Wage Gaps and Discriminations: a Multilevel Modeling Applied to the French Case	305
<i>Matthieu BUNEL, Jean-Pascal GUIRONNET</i>	
Chapitre IV - Ségrégations de genre.....	319
Genre et formations techniques : une approche par les trajectoires atypiques	321
<i>Clotilde LEMARCHANT</i>	
Les effets de moyen-terme de la ségrégation professionnelle selon le genre sur le salaire des hommes et des femmes	331
<i>Thomas COUPPIÉ, Arnaud DUPRAY, Stéphanie MOULLET</i>	
La ségrégation de genre dans l'élite universitaire aux États-Unis : entre méritocratie et reproduction secrète	357
<i>Stéphanie Grousset-CHARRIÈRE</i>	
Filles/garçons : disparités d'orientation et ségrégation professionnelle	367
<i>Sylvie FERNANDES</i>	

Les Communications Hors Actes

Plusieurs communications qui ont été présentées aux journées ne sont pas publiées dans cet ouvrage, compte tenu de problèmes de délais ou de publication dans d'autres supports. Les titres de ces communications figurent ci-dessous avec les coordonnées d'un correspondant par communication, auprès desquels le lecteur pourra se procurer la publication ou les références de la publication correspondante.

Ségrégations spatiales :

- Ségrégation résidentielle, accessibilité, et probabilité d'emploi : une étude sur micro-données exhaustives
BUNEL Mathieu, TOVAR Elisabeth
mathieu.bunel@unicaen.fr
- De l'insertion à l'emploi de qualité : Analyse dynamique du parcours d'insertion des jeunes sans diplôme en France.
PORTELA Mickaël
mickael.portela@univ-paris1.fr

Ségrégations sociales :

- Évolution des déterminants de la réussite scolaire et de l'accès à l'emploi. Efficacité de vingt ans de politiques de rééquilibrage en Nouvelle-Calédonie
HADJ Laure, LAGADEC Gaël, RIS Catherine
catherine.ris@univ-nc.nc

Ségrégations liées à la segmentation du marché du travail :

- Mobilités, Inégalités et Trajectoires Professionnelles
BECK Simon, Kamionka Thierry
thierry.kamionka@ensae.fr
- Formation et mobilité professionnelle au cours des 10 premières années de vie active
MARION Isabelle, RECOTILLET Isabelle, SIGOT Jean-Claude
recotillet@cereq.fr
- L'embauche, une histoire de relations ? Modes d'accès à l'emploi et conséquences en termes d'inégalités.
CHAUVAC Nathalie, LISST CERS Univ Toulouse 2.
chauvac@univ-tlse2.fr
- Des parcours d'études à l'emploi : ségrégation des parcours, rôle de la formation et du réseau de relation
NAKHILI Nadia, LSE Univ Joseph Fourier.
nadia.nakhili@ujf-grenoble.fr

Ségrégations de genre :

- Femmes au bord de la crise...
EPIPHANE Dominique, MONCEL Nathalie, MORA Virginie
epiphane@cereq.fr
- Insertion professionnelle des jeunes issus des quartiers défavorisés : l'exception féminine ?
COUPPIE Thomas, GASQUET Céline
couppie@cereq.fr

Chapitre I

Ségrégations spatiales

Parcours d'insertion et sentiment de discrimination des secondes générations en Zus
BRINBAUM Yaël; GUEGNARD Christine

Faut-il accompagner les jeunes des quartiers ségrégués dans leur première expérience professionnelle ?
Les enseignements d'une évaluation aléatoire
DUGUET Emmanuel, L'HORTY Yannick, PETIT Pascale

Le cœur de l'Île-de-France à la dérive. Une mesure des disparités spatiales du bien-être
à l'aide de l'approche par les capacités
BOURDEAU Lise, TOVAR Elisabeth

Disparités d'accessibilité aux emplois et navettes domicile-travail : une exploration en région parisienne
SARI Florent

Ségrégation résidentielle, accessibilité, et probabilité d'emploi : une étude sur micro-données exhaustives
BUNEL Mathieu, TOVAR Elisabeth (Hors Actes)

Les effets du lieu de résidence sur l'accès à l'emploi :
une expérience contrôlée sur des jeunes qualifiés en Île-de-France
DUGUET Emmanuel, L'HORTY Yannick, PETIT Pascale, SARI Florent, PARQUET Loïc

Impact du lieu de résidence des assistantes maternelles dans l'exercice de leur profession
IRACI Fabrice

Parcours d'insertion et sentiment de discrimination des secondes générations en Zus

Yaël BRINBAUM et Christine GUEGNARD[†]

Introduction

En France, les études se sont multipliées sur les situations des immigrés et de leurs descendants, soulignant des disparités, voire des difficultés, d'insertion professionnelle des jeunes, notamment lorsqu'ils sont originaires du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne (Silberman, Fournier, 1999, 2006 ; Frickey, Primon, 2002, 2006 & Murdoch 2004 ; Brinbaum, Werquin, 2004 ; Meurs, Pailhé, Simon, 2006 ; Joseph, Lopez, Ryk, 2008 ; Frickey 2010). Ces écarts s'expliquent pour partie par les niveaux d'éducation atteints fortement corrélés eux-mêmes aux origines sociales. Cependant, le parcours de formation et le lieu de résidence de ces jeunes sont plus rarement pris en compte de façon détaillée dans l'analyse de leur entrée sur le marché du travail.

Or, les jeunes issus de l'immigration résident souvent dans des quartiers moins favorisés et cette organisation spatiale peut pénaliser leur insertion dans la vie active (Couppié, Gasquet, 2007, 2009, 2011 ; Okba, 2009 ; Rathelot, 2010). Les inégalités sociales et économiques s'inscrivent dans l'espace territorial : les zones urbaines sensibles (ZUS) déterminent "*pour une large part des conditions d'insertion plus difficiles pour les jeunes issus de ces quartiers*" et l'appartenance à une ZUS a un effet propre sur les conditions d'insertion, une fois contrôlées les caractéristiques des jeunes (Couppié, Gasquet, 2007). À niveaux de diplôme équivalents, les personnes résidant en ZUS sont moins protégées contre le chômage et ce risque augmente pour les personnes immigrées (Okba, 2009). Quels sont donc les effets du lieu d'habitation sur les débuts professionnels des secondes générations et sur leur sentiment de discrimination à l'embauche ?

1. Zones urbaines sensibles et secondes générations

Les zones urbaines sensibles (ZUS) sont des quartiers reconnus comme les plus défavorisés en termes socio-économiques (Fitoussi *et alii*, 2004), qui recouvrent près de 8 % de la population de France métropolitaine, selon le dernier rapport de l'Observatoire national des zones urbaines sensibles (Onzus, 2010). La part des jeunes y est plus élevée que sur le reste du territoire (Quantin, 2010), et leur taux de chômage est presque deux fois supérieur (31 % contre 18 % en 2007). Plusieurs arguments sont avancés pour expliquer ces difficultés. Freinant l'acquisition du capital humain (Bénabou 1993 ; Borjas 1995 ; Goux & Maurin, 2007), ces quartiers rassemblent des populations fragilisées, des jeunes de famille défavorisée, en difficultés scolaires, entraînant un effet négatif sur la réussite scolaire et leur insertion future (Destéfanis *et alii*, 2004). L'hypothèse du "*spatial mismatch*" (Kain, 1968) est très largement reprise par plusieurs auteurs, un mauvais appariement de l'offre et de la demande (Gobillon *et alii*, 2007), avec moins de perspectives d'emploi, davantage d'obstacles pour trouver du travail, liés au manque d'informations et à une moindre mobilité de la population (Choffel, Delattre, 2003). Pour les chômeurs, ce processus est vérifié : lorsque les adultes d'un quartier sont massivement au chômage, l'incitation pour un jeune à rechercher un emploi est plus faible (Gobillon, Selod, 2007). La faiblesse des réseaux sociaux et personnels de ces quartiers est un autre facteur explicatif des difficultés sur le marché du travail. Des études soulignent les bénéfices de ces réseaux sociaux (Granovetter, 1974). Silberman & Fournier (1999)

[†] Yaël Brinbaum et Christine Guégnard, Institut de Recherche sur l'Éducation, sociologie et économie de l'éducation, Iredu/CNRS, Centre associé régional au Céreq, Université de Bourgogne, Pôle AAFE, Esplanade Erasme, BP 26513, 21065 Dijon Cedex
Tel. : 0380395450, Fax : 0380395479, yael.brinbaum@u-bourgogne.fr, christine.guegnard@u-bourgogne.fr

montrent, par exemple, que les jeunes d'origine portugaise travaillent plus souvent que les populations issues du Maghreb dans une entreprise dans laquelle ils ont des relations personnelles.

De plus, le comportement de discrimination territoriale des employeurs envers les habitants de certains quartiers est aussi souligné (Borjas 1995). Au regard de la littérature économique, la notion de discrimination intentionnelle n'est pas nouvelle avec les travaux fondateurs de Becker (1957), qui interprète la discrimination en termes de goût, avec pour origine la volonté de certains acteurs (employeurs, employés ou clients) de ne pas être en contact avec des minorités. Les modèles de discrimination statistique présentés par Phelps (1972) et Arrow (1973) sont axés sur la problématique d'information imparfaite quant à la productivité des candidats à l'embauche. Ce dernier a formalisé le premier l'hypothèse que les employeurs, face à l'incertitude des capacités productives futures de leurs salariés, vont avoir recours à d'autres informations lors de la décision d'embauche. Dans cette perspective, la théorie du signalement présentée par Spence (1973) peut intervenir. Partant d'un postulat d'incertitude et d'une collecte coûteuse de l'information, l'employeur va recruter d'après son expérience un individu muni de caractéristiques multiples. Certaines sont inaltérables telles que l'origine ethnique ou le sexe (sous forme d'indices), alors que d'autres sont modifiables (par exemple l'éducation, le lieu de résidence) comme des signaux. Ainsi, des tests d'embauche (audit ou testing) montrent des différences de traitement des candidatures pénalisant les jeunes d'origine nord-africaine, résidant dans des banlieues défavorisées, avant d'être reçus en entretien par l'employeur (Cédiey, Foroni, 2007 ; Duguet *et alii*, 2007, 2010).

Ces différents éléments invitent à une étude approfondie sur les dynamiques formation emploi dans ces territoires particuliers, les zones urbaines sensibles. Dans cette communication, il s'agit d'appréhender l'effet de l'organisation de l'espace sur les opportunités des secondes générations et sur leur sentiment de discrimination. En effet, *certaines territoires* regroupent des populations d'origine étrangère. Les trajectoires des jeunes se construisent sur des marchés locaux du travail (Grelet, 2006 ; Thomas, Gasquet, 2010) ; et ceci est d'autant plus vrai que leur niveau de formation est faible, les moins diplômés étant les moins mobiles géographiquement. Le contexte joue-t-il de la même façon pour les jeunes nés en France de parents immigrés et les Français d'origine ? Le sentiment de discrimination perçu par les jeunes femmes et les jeunes hommes évolue-t-il en fonction de la résidence en zone urbaine sensible ? Telles sont les questions principales auxquelles nous tenterons de répondre, en mobilisant l'enquête Génération 2004 du Céreq, base de données privilégiée pour l'analyse de l'entrée des jeunes dans la vie active (encadré 1).

Encadré 1 **LES DONNEES**

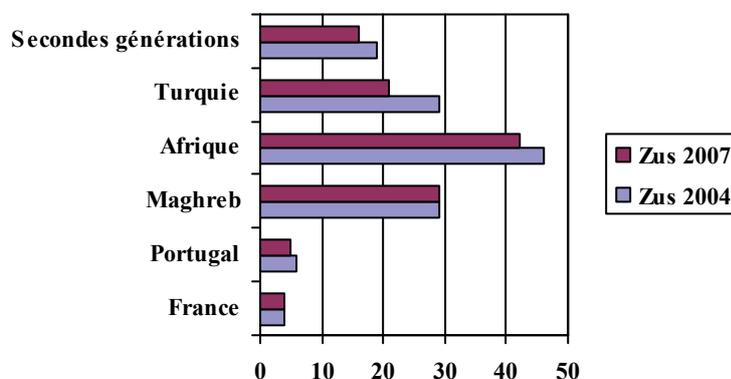
L'analyse est basée sur l'exploitation de l'enquête Génération réalisée par le Céreq en 2007 qui concerne un échantillon national de 33 655 jeunes sortis du système éducatif en 2004, de tous niveaux et spécialités de formation, représentatif des 750 000 sortants. Cette enquête longitudinale a l'avantage de fournir de nombreuses informations individuelles, sociales et démographiques, des données rétrospectives sur les trois premières années de vie active des jeunes au regard du parcours scolaire réalisé, et de renseigner sur leurs sentiments de discrimination à l'embauche.

Des variables de migration ont été construites avec le pays de naissance, la nationalité des parents et le lieu de naissance du jeune, afin de comparer les jeunes issus de l'immigration nés en France dits "secondes générations" et les jeunes Français d'origine. Dans cette perspective, les jeunes nés à l'étranger ont été exclus de l'échantillon (1 513 jeunes). Les personnes dont les deux parents sont originaires du même pays sont ainsi différenciées (tableau en annexe). La première catégorie réunit les personnes dont les deux parents sont français de naissance nés en France ; la deuxième distingue les enfants dont les deux parents sont immigrés et nés dans le même pays étranger (Portugal, Turquie...), avec un regroupement pour l'Asie, l'Afrique subsaharienne ; la troisième catégorie rassemble les jeunes dont l'un des parents est immigré et l'autre né en France (nommés mixtes) ; la dernière catégorie concerne les autres origines géographiques (indiquées autres). Les jeunes dont les parents ont migré plus récemment en provenance d'Afrique subsaharienne, d'Asie et de Turquie ont été distingués lorsque les effectifs le permettaient. Le lieu de résidence est appréhendé par l'appartenance à une zone urbaine sensible (ZUS) grâce au codage réalisé par le Secrétariat Général du Comité interministériel des villes, à partir des adresses des jeunes. 751 ZUS ont été instituées, comme cibles prioritaires de la politique de la ville sur la base de difficultés socio-économiques que connaissent les habitants de ces territoires : "*Les zones urbaines sensibles (ZUS) sont considérées par la présence de grands ensembles ou de quartiers d'habitat dégradés et par un déséquilibre accentué entre l'habitat et l'emploi*" (Loi du 14 novembre 1996 in Fitoussi *et alii*, 2004). Nous prenons en compte les lieux de résidence à la fin des études en 2004, et lors de l'interrogation en 2007. De nombreuses incohérences ou erreurs d'adresses sont apparues, ne permettant pas de déterminer l'appartenance à une ZUS pour 15 % de la population enquêtée (tableau 8 en annexe).

Selon l'enquête du Céreq, environ 7 % des sortants du système éducatif sont domiciliés dans une zone urbaine sensible à la fin des études en 2004 (graphique 1), et 40 % des jeunes issus de l'immigration habitent une ZUS en Île-de-France. En réalité, 18 % des secondes générations résident dans ces quartiers

défavorisés avec des écarts importants en fonction du pays d'origine : à peine 6 % des jeunes d'origine portugaise, pour près du quart des originaires du Maghreb et de Turquie, et plus de 40 % de ceux d'Afrique subsaharienne. Ces chiffres évoluent un peu au fil du temps. Trois ans après leur sortie de formation, 80 % des secondes générations demeurent toujours dans ces quartiers, contre 60 % des jeunes français d'origine. La mobilité géographique paraît plus forte chez ces derniers.

Graphique 1
PART DES JEUNES RESIDANT EN ZUS SELON LE PAYS D'ORIGINE



Source : enquête Génération 2004, Céreq.

Lecture : La part des jeunes originaires d'Afrique subsaharienne résidant en ZUS est de 46 % en 2004 et de 42 % en 2007.

Les jeunes des quartiers sensibles présentent un profil spécifique. Ils sont plus souvent issus d'un milieu populaire, d'une famille immigrée, représentant 44 % des jeunes sortants du système éducatif en 2004 (contre 14 % sur l'ensemble de la population enquêtée). Ces jeunes sont aussi moins diplômés : 34 % quittent le collège ou le lycée sans diplôme contre 16 % pour les autres jeunes, et le quart d'entre eux possèdent un diplôme du supérieur (contre 41 %). Si les jeunes issus de l'immigration bénéficient du mouvement de démocratisation de l'accès au baccalauréat même en ZUS (Onzus, 2010), les abandons et sorties sans diplôme sont encore nombreux dans le secondaire (Brinbaum, Kieffer, 2009 ; Brinbaum, Guégnard, 2010) et le supérieur (Frickey, Primon, 2002, 2006 ; Brinbaum, Guégnard, 2011).

Les jeunes originaires du Maghreb se distinguent par une répartition des diplômés semblable quel que soit le lieu d'habitation : le tiers de non-diplômés, 17 % de diplômés du technique court (CAP ou BEP), le quart de bacheliers, et 22 % de diplômés de l'enseignement supérieur (tableau 1). Le contraste le plus saisissant apparaît pour la population d'origine africaine subsaharienne : environ 40 % quittent l'école sans diplôme quel que soit le territoire, 31 % possèdent un CAP-BEP en ZUS, alors que 27 % sont bacheliers hors ZUS, et le nombre de diplômés du supérieur est divisé par deux en ZUS. Quant aux jeunes français d'origine, les différenciations portent sur la part plus élevée des non-diplômés parmi les habitants de ZUS, et la part des diplômés du supérieur plus importante pour les résidents des autres quartiers.

Tableau 1
PARCOURS D'ETUDES ET DIPLOMES SELON L'ORIGINE ET LE QUARTIER EN 2004 (EN %)

Pays d'origine	Sans diplôme	CAP BEP	Bac Pro	Bac général technologique	Bac Pro + dip sup.	BTS DUT écoles santé	Licence et +
Portugal							
ZUS	5	32	14	-	6	10	32
Non ZUS	13	25	10	13	7	14	18
Maghreb							
ZUS	33	17	14	13	2	10	11
Non ZUS	33	18	13	11	2	9	14
Afrique sub.							
ZUS	43	31	7	11	1	2	5
Non ZUS	39	17	11	17	-	4	12
France							
ZUS	29	21	8	11	1	11	19
Non ZUS	14	19	12	12	3	16	24

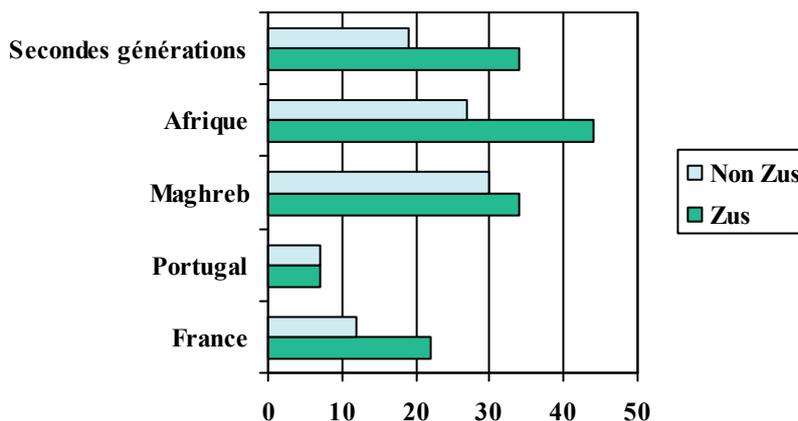
Source : enquête Génération 2004, Céreq. Champ : ensemble des sortants.

Lecture : parmi les jeunes d'origine d'Afrique subsaharienne habitant en ZUS, 43 % sont sortis du collège ou du lycée sans diplôme, parmi les non-résidents en ZUS 39 % sont sortis non diplômés du système éducatif.

2. Une vulnérabilité marquée en Zus

La population des zones urbaines sensibles est particulièrement exposée au chômage. Au moment de l'enquête du Céreq, les secondes générations ont davantage de difficultés d'accès au marché du travail que les Français d'origine, et de manière accentuée s'ils résident en ZUS : 34 % sont au chômage contre 19 % trois ans après leur sortie de formation. Une exception qui confirme les études antérieures, les jeunes originaires du Portugal connaissent des conditions d'entrée dans la vie active plus favorables, avec le chômage le plus faible (graphique 2).

Graphique 2
TAUX DE CHOMAGE EN 2007 SELON LE PAYS D'ORIGINE



Source : enquête Génération 2004, Céreq.

Lecture : le taux de chômage des jeunes originaires d'Afrique subsaharienne est de 44 % s'ils résident en ZUS en 2007, et de 27 % hors ZUS.

Nous avons estimé un risque de chômage par le biais de modèles économétriques, à caractéristiques individuelles, de parcours d'études et de zones d'habitation comparables (tableau 2). Les jeunes issus de l'immigration sont davantage pénalisés pour trouver un emploi, de manière accentuée lorsqu'ils sont originaires du Maghreb, d'Afrique subsaharienne, et résident dans des quartiers défavorisés. À niveau et parcours d'études équivalents, leur risque de chômage est deux fois supérieur à celui des jeunes français d'origine, trois ans après leur sortie de formation.

Le parcours d'études joue fortement sur l'accès à l'emploi, auquel s'ajoute l'effet des spécialités, les formations de la production offrant davantage de débouchés. Les plus fragiles sur le marché du travail sont les sortants de lycée et de collège sans diplôme, avec une propension au chômage multipliée par 3,3 par rapport à un bachelier professionnel. Or, les échecs au lycée professionnel sont deux à trois fois plus importants chez les jeunes d'origine maghrébine, d'Afrique subsaharienne ou encore de Turquie, par rapport aux élèves français d'origine (Brinbaum, Guégnard, 2010). Avoir un diplôme de l'enseignement supérieur est un atout. Chez les garçons, les bacheliers généraux et technologiques, dont certains ont tenté des études supérieures sans succès, se démarquent négativement. Et surtout, le risque de chômage est multiplié par 1,6 si le jeune, fille ou garçon, a connu une orientation contrariée en troisième de collège. Les jeunes dont les deux parents sont ouvriers, indépendants ou cadres sont moins souvent au chômage. L'activité de la mère et celle du père diminuent la probabilité du chômage, les réseaux familiaux favorisant l'obtention d'un emploi. En fait, les parents immigrés d'Afrique subsaharienne ou du Maghreb, plus souvent au chômage ou retraités pour les pères et inactifs pour les mères, n'ont pas les réseaux dont pourraient bénéficier leurs enfants sur le marché du travail.

Tableau 2
LE RISQUE DE CHOMAGE DES JEUNES EN 2007

	Ensemble	Jeunes femmes	Jeunes hommes
Origine culturelle : France (Réf.)			
Portugal	n.s.	n.s.	n.s.
Maghreb	1.7***	1.9***	1.6***
Afrique subsaharienne	2.0***	1.9*	2.1***
Turquie	n.s.	n.s.	n.s.
Autres	n.s.	n.s.	n.s.
Mixtes	1.3**	1.3*	1.4*
Hommes (Réf.)/Femmes	1.2***	-	-
Professions parents : Ouv.+ Employés (Réf.)			
Ouvriers	-0.8***	n.s.	-0.8***
Professions intermédiaires	n.s.	n.s.	n.s.
Indépendants	-0.8**	n.s.	-0.8**
Cadres	-0.9*	n.s.	-0.9*
Inconnus	n.s.	1.4*	n.s.
Activité Mère : En emploi (Réf.)			
Toujours Inactive (au foyer)	1.2***	1.4***	1.1*
Ancienne active (Inactive+chômage)	1.5***	1.5***	1.5***
Autres	1.3*	n.s.	1.3*
Activité Père : En emploi (Réf.)			
Inactivité	1.2***	1.1***	1.3***
Spécialités : Production (Réf.)			
Services	1.2***	-0.7***	1.3***
Générales	2.0***	1.3***	2.0***
Parcours d'études : Bac Pro (Réf.)			
Sans diplôme	3.3***	3.2***	3.6***
CAP BEP	1.5***	1.4***	1.6***
Bac Pro + sup	-0.3***	-0.3***	-0.4***
Baccalauréat Général et Technologique	0.2*	n.s.	1.6***
BTS, DUT, écoles santé-social	-0.5***	-0.3***	n.s.
Licence et +	-0.6***	-0.5***	-0.7*
Région Île-de-France (Réf.)/autres régions	1.3***	1.4***	n.s.
Orientation collègue : Conforme 2 nd e (Réf.)			
Non conforme	1.6***	1.6***	1.5***
Autres (non concernés)	n.s.	n.s.	-1.1***
Résidence : hors ZUS 2007 (Réf.)			
ZUS en 2007	1.5***	n.s.	1.7***
Autres (inconnues)	-0.8***	-0.7**	-0.7***
Constante	-2.795***	-2.287***	-2.728***
Somers'D	0.42	0.47	0.39

Source : enquête Génération 2004, Céreq. Champ : ensemble des sortants (32 132 jeunes).

Seuils de significativité : ***=significatif à 0,01 ; **=significatif à 0,05 ; *=significatif à 0,10 ; n.s.= non significatif. Les résultats du modèle sont présentés en *odds ratios* (rapports de chances).

Lecture : toutes choses égales par ailleurs, un jeune d'origine maghrébine a une plus forte probabilité (+1,7) d'être au chômage par rapport à un jeune Français d'origine (le coefficient est positif et significatif).

Les différences de dotation en capital humain ne sont donc pas les seules sources des difficultés d'accès à l'emploi. L'origine ethnique apparaît bien comme un indice négatif fort pour les employeurs (Spence, 1973), le lieu d'habitation étant un deuxième indice de moindre ampleur : le risque de chômage est multiplié par 1,5 pour les jeunes domiciliés en ZUS. Les jeunes originaires du Maghreb et d'Afrique subsaharienne sont surexposés au chômage laissant encore la place aux explications en termes de discrimination (Silberman, Fournier, 1999). La modélisation menée séparément pour la population féminine et masculine révèle une probabilité de chômage chez les garçons plus importante s'ils habitent en zone urbaine sensible (1,7). Les garçons issus de l'immigration cumulent ainsi un double effet défavorable à leur insertion professionnelle, lié à leur quartier et à leur origine culturelle. Pour un même niveau d'études, les filles se trouvent davantage à la recherche d'un emploi, confirmant leur vulnérabilité sur le marché du travail (Brinbaum, Werquin, 2004 ; Frickey, Primon, 2004 ; Meurs, Pailhé, Simon, 2006, 2008). Mais, ce risque n'est pas plus important si elles habitent en ZUS. En revanche, le fait de résider en Île-de-France leur donne un avantage en termes d'opportunités professionnelles. L'influence d'une localisation dans un quartier sensible sur les premières années de vie active, différenciée selon le niveau

de diplôme, le sexe, le pays d'origine des jeunes, confirme les travaux de Couppié et Gasquet (2007, 2009, 2011). De quelle manière ces difficultés d'entrée dans le monde du travail sont-elles ressenties par les jeunes eux-mêmes ?

3. Un sentiment de discrimination soutenu

Le quart des descendants d'immigrés estiment avoir été victimes d'une discrimination à l'embauche contre 10 % des jeunes d'origine française¹. Ce ressentiment est trois fois plus élevé pour les habitants d'une ZUS (34 %), et quatre fois plus intense pour les jeunes originaires du Maghreb (tableau 3). Quant aux jeunes d'origine d'Afrique subsaharienne, ils perçoivent tout aussi vivement cette discrimination, quel que soit leur lieu d'habitation. Interrogés sur le motif, ces derniers identifient toujours en premier la couleur de la peau. Chez les jeunes d'origine maghrébine, le nom est cité en premier, puis la couleur de la peau, ensuite le lieu de résidence (graphique 3). Ces résultats sont similaires à ceux de l'enquête Génération 98 (Silberman, Fournier, 2006) et de l'enquête Trajectoires et Origines (TeO menée en 2008 par l'Ined et l'Insee), où le quart des filles et fils d'immigrés pensent avoir subi des traitements inégaux et citent avant tout leur nationalité et la couleur de leur peau ; *"les minorités visibles sont en première ligne"* (Beauchemin *et alii*, 2010). Les réponses des jeunes d'origine maghrébine se différencient en fonction de leur domicile : 36 % des résidents en ZUS citent le nom et 24 % la couleur de la peau, contre 30 % et 19 % des non-résidents respectivement. Au sentiment de discrimination lié à l'origine, s'ajoute la stigmatisation liée à leur quartier défavorisé.

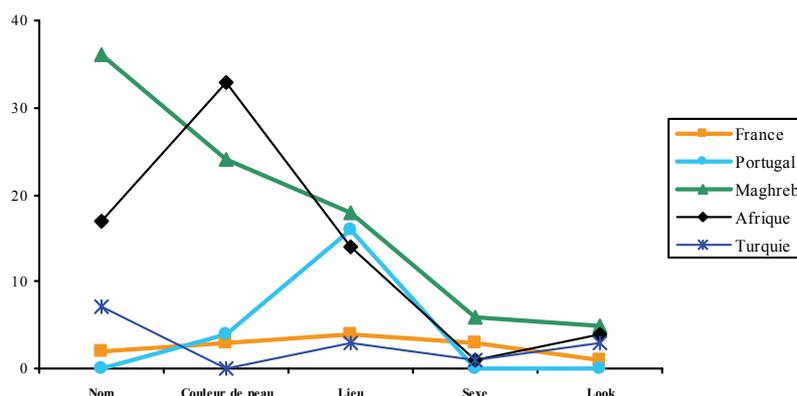
Tableau 3
SENTIMENT DE DISCRIMINATION DES JEUNES (EN %)

Pays d'origine	ZUS	Non ZUS	Ensemble
Portugal	4	11	10
Maghreb	43	39	41
Afrique sub.	35	38	36
France	14	10	10
Secondes générations	34	23	25

Source : enquête Génération 2004, Céreq.

Lecture : 43 % des jeunes d'origine maghrébine habitant en ZUS en 2004 et 39 % des non-résidents en ZUS estiment avoir été victimes au moins une fois de discrimination à l'embauche.

Graphique 3
MOTIFS DE DISCRIMINATION CITES PAR LES RESIDENTS EN ZUS (EN %)



Source : enquête Génération 2004, Céreq. Champ : ensemble des sortants.

Lecture : parmi les jeunes d'origine maghrébine résidant en ZUS en 2004, 36 % estiment avoir été victimes de discrimination à l'embauche à cause de leur nom, 24 % à cause de leur couleur de peau, 18 % du fait du lieu de résidence...

¹ Dans l'enquête, il existe une question : *"Dans votre parcours professionnel depuis 2004, estimez-vous avoir été victime au moins une fois, d'une discrimination à l'embauche ?"*. Elle est suivie de deux autres interrogations portant sur le nombre de fois où les personnes pensent en avoir été victimes (une fois, plusieurs fois, très souvent) et les motifs supposés (nom, couleur de peau, lieu de résidence, sexe, apparence physique, expérience...) ; pour chaque item le jeune répondait par oui ou non.

Les secondes générations évoquent davantage leur lieu de résidence que les Français d'origine (7 % contre 1%), notamment les garçons pour près de 8 % d'entre eux (Brinbaum, Guégnard, 2011). En fait, sur l'ensemble de la population, seuls 2 % des jeunes domiciliés hors ZUS déclarent avoir été victimes au moins une fois d'une discrimination à l'embauche ; ce chiffre évolue à 11 % pour les habitants des ZUS, et à 16 % pour les secondes générations y résidant ; il est entre deux et trois fois plus fort en ZUS, quel que soit le pays d'origine (tableau 4).

Tableau 4
SENTIMENT DE DISCRIMINATION LIE AU LIEU DE RESIDENCE (EN %)

Pays d'origine	ZUS	Non ZUS	Ensemble
Portugal	4	2	2
Maghreb	18	7	11
Afrique sub.	14	7	10
France	4	1	1
Secondes générations	16	4	6

Source : enquête Génération 2004, Céreq.

Lecture : 18 % des jeunes d'origine maghrébine habitant en ZUS en 2004 et 7 % des non-résidents estiment avoir été victimes au moins une fois de discrimination à l'embauche.

Quel est l'impact du lieu de résidence sur le sentiment de discrimination des jeunes une fois entrés sur le marché du travail ? Pour répondre à cette question, nous avons estimé par le biais de modèles économétriques, l'influence respective des caractéristiques sociodémographiques, du parcours scolaire, du lieu de résidence et des trajectoires² professionnelles (tableau 5). Ce ressenti est exprimé quel que soit le pays d'origine, sauf pour les descendants du Portugal : il est multiplié par 5,5 pour les jeunes d'origine maghrébine, par 4,3 pour les jeunes originaires de l'Afrique subsaharienne et 2,5 pour ceux originaires de Turquie. Il est aussi ressenti par les résidents des ZUS, mais avec une intensité moins élevée que pour le pays d'origine (1,2). De plus, une orientation professionnelle non conforme au vœu initial à la fin du collège, et des trajectoires instables sur le marché du travail comme un chômage persistant, renforcent le sentiment de discrimination à l'embauche. Or, la majorité de la population interrogée accède durablement à un emploi (47 % des secondes générations pour 61 % des Français d'origine). Mais, 20 % des jeunes originaires du Maghreb et d'Afrique subsaharienne, filles et garçons, commencent leur vie active par un chômage récurrent contre 7 % des Français d'origine (Brinbaum, Guégnard, 2011), et expriment davantage l'existence de discrimination à l'embauche.

La modélisation logistiquée menée séparément pour les filles et les garçons souligne des écarts (tableau 5). Pour les garçons, toutes les origines ont un impact, même pour les jeunes descendants du Portugal, d'une forte intensité pour les originaires du Maghreb (7,6), et la zone de résidence n'a là aucun effet. En revanche, seules les filles originaires du Maghreb, d'Afrique subsaharienne, de couples mixtes, perçoivent ce sentiment de discrimination, avec une intensité plus élevée si elles habitent dans un quartier sensible. Ces résultats confirment ceux obtenus par Couppié et Gasquet (2007) à partir de l'enquête Génération 98. Avoir fait des études supérieures après l'obtention du baccalauréat professionnel, ou être diplômée d'une formation professionnelle supérieure (BTS, écoles de santé-social) tend à réduire la perception négative des filles ; alors que chez les garçons, seule la licence ou un diplôme supérieur diminue le sentiment de discrimination. De plus, sortir d'une spécialité de la production atténue ce sentiment pour les garçons et le renforce pour les filles.

La modélisation centrée sur le motif de discrimination lieu de résidence (tableau 6) permet d'affiner ces constats. Toutes choses égales par ailleurs, le sentiment de discrimination est 2,5 fois plus élevé pour les jeunes des ZUS, davantage chez les filles (3,6) que chez les garçons (2,5). Pour ces derniers, toutes les origines jouent, même pour les jeunes descendants du Portugal, alors que seules les filles originaires du Maghreb, d'Afrique subsaharienne ou de couples mixtes l'éprouvent. Le fait d'habiter en province plutôt qu'en Île-de-France diminue cette perception, soulignant l'intensité d'une ségrégation plus élevée sur l'aire

² Le Céreq a regroupé les trajectoires en six grands types selon la méthode du Laboratoire Interdisciplinaire de recherche sur les Ressources Humaines et l'Emploi (LIRHE) de l'université de Toulouse 1 Capitole : accès rapide et durable à l'emploi, accès différé dans l'emploi, décrochage de l'emploi, persistance du chômage, dominante de reprise d'études, inactivité.

francilienne (Domingues Dos Santos *et alii*, 2009). Les parcours scolaires, notamment une orientation contrariée dans l'enseignement professionnel, renforcent le sentiment de discrimination, pour les garçons comme pour les filles, mais de manière accentuée pour les premiers lorsqu'ils évoquent le lieu de résidence. Ainsi, les effets de la ségrégation scolaire urbaine (Van Zenten, 2001) et de l'offre de formation se cumulent à ceux des origines sociales et culturelles dans les zones défavorisées.

Tableau 5
SENTIMENT DE DISCRIMINATION ET ZUS

	Ensemble	Jeunes femmes	Jeunes hommes
Origine culturelle : France (Réf.)			
Portugal	n.s.	n.s.	1.5*
Maghreb	5.5***	4.0***	7.6***
Afrique subsaharienne	4.3***	4.9***	3.7***
Turquie	2.5***	n.s.	3.5***
Autres	1.3**	n.s.	1.5**
Mixtes	2.1***	1.7***	2.5***
Hommes (Réf.)/Femmes	1.3***	-	-
Professions parents : Ouv.+ Employés (Réf.)			
Ouvriers	1.2**	1.2*	1.2*
Professions intermédiaires	n.s.	n.s.	n.s.
Indépendants	n.s.	n.s.	n.s.
Cadres	1.1*	n.s.	1.2*
Inconnus	n.s.	n.s.	n.s.
Activité Mère : En emploi (Réf.)			
Toujours Inactive (au foyer)	n.s.	n.s.	n.s.
Ancienne active (Inactive+chômage)	n.s.	0.8*	1.2*
Autres	n.s.	n.s.	n.s.
Activité Père : En emploi (Réf.)			
Inactivité	1.1*	1.2*	n.s.
Spécialités : Production (Réf.)			
Services	n.s.	-0.5***	1.6**
Générales	n.s.	-0.6***	1.4***
Parcours d'études : Bac Pro (Réf.)			
Sans diplôme	n.s.	n.s.	n.s.
CAP BEP	n.s.	n.s.	n.s.
Bac Pro + sup	-0.7*	-0.5***	n.s.
Baccalauréat Général et Technologique	n.s.	n.s.	n.s.
BTS, DUT, écoles santé-social	n.s.	-0.8*	n.s.
Licence et +	n.s.	n.s.	-0.7***
Région Île-de-France (Réf.)/autres régions			
n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Orientation collège : Conforme 2 ^{nde} (Réf.)			
Non conforme	1.6***	1.4***	1.7***
Autres (non concernés)	n.s.	n.s.	n.s.
Résidence : hors ZUS 2004 (Ref.)			
ZUS en 2004	1.2**	1.4**	n.s.
Autres (inconnues)	n.s.	n.s.	n.s.
Trajectoire : Accès rapide emploi (Réf.)			
Accès différé à l'emploi	2.5***	2.5***	1.3***
Décrochage de l'emploi	2.1***	2.2***	2.8***
Chômage persistant	2.8***	2.6***	3.7***
Formation ou études	1.4***	n.s.	1.9***
Inactivité durable	1.9***	1.7***	3.5***
Constante	-2.858***	-2.073***	-2.968***
Somers'D	0.41	0.38	0.47

Source : enquête Génération 2004, Céreq. Champ : ensemble des sortants (32 132 jeunes).

Les résultats du modèle sont présentés en *odds ratios* (rapports de chances). Seuils de significativité : ***=significatif à 0,01 ; **=significatif à 0,05 ; *=significatif à 0,10 ; n.s.= non significatif.

Lecture : toutes choses égales par ailleurs, un jeune d'origine maghrébine a une plus forte probabilité (+5,5) d'exprimer un sentiment de discrimination par rapport à un jeune Français d'origine (le coefficient est positif et significatif).

Tableau 6
SENTIMENT DE DISCRIMINATION LIÉ AU LIEU DE RESIDENCE ET ZUS

	Ensemble	Jeunes femmes	Jeunes hommes
Origine culturelle : France (Réf.)			
Portugal	n.s.	n.s.	2.7*
Maghreb	5.5***	4.2***	5.9***
Afrique subsaharienne	4.3***	n.s.	4.3***
Turquie	2.5*	n.s.	3.5**
Autres	1.3**	2.2**	2.1**
Mixtes	2.1***	2.7***	2.6***
Hommes (Réf.)/Femmes	-1.3***	-	-
Professions parents : Ouv.+ Employés (Réf.)			
Ouvriers	1.2*	n.s.	1.4*
Professions intermédiaires	n.s.	n.s.	n.s.
Indépendants	n.s.	n.s.	n.s.
Cadres	n.s.	n.s.	n.s.
Inconnus	n.s.	n.s.	n.s.
Activité Mère : En emploi (Réf.)			
Toujours Inactive (au foyer)	n.s.	n.s.	1.3*
Ancienne active (Inactive+chômage)	n.s.	n.s.	n.s.
Autres	n.s.	n.s.	n.s.
Activité Père : En emploi (Réf.)			
Inactivité	n.s.	n.s.	n.s.
Spécialités : Production (Réf.)			
Services	1.4**	n.s.	1.8**
Générales	1.6**	n.s.	1.1**
Parcours d'études : Bac Pro (Réf.)			
Sans diplôme	n.s.	n.s.	n.s.
CAP BEP	n.s.	n.s.	n.s.
Bac Pro + sup	-0.8*	n.s.	-0.4*
Baccalauréat Général et Technologique	n.s.	n.s.	n.s.
BTS, DUT, écoles santé-social	n.s.	n.s.	n.s.
Licence et +	n.s.	n.s.	n.s.
Région Île-de-France (Réf.)/autres régions	-0.6***	-0.6***	-0.6***
Orientation collège : Conforme 2 ^{nde} (Réf.)			
Non conforme	1.6***	n.s.	2.5***
Autres (non concernés)	n.s.	n.s.	n.s.
Résidence : hors ZUS 2004 (Réf.)			
ZUS en 2004	2.9**	3.6***	2.5***
Autres (inconnues)	1.3*	1.4*	n.s.
Trajectoire : Accès rapide emploi (Réf.)			
Accès différé à l'emploi	2.7***	2.8***	2.7***
Décrochage de l'emploi	2.1***	2.9***	1.5*
Chômage persistant	2.3***	2.6***	2.1***
Formation ou études	1.5*	1.7*	n.s.
Inactivité durable	1.7*	n.s.	3.3***
Constante	-4.579***	-4.561***	-4.968***
Somers'D	0.55	0.51	0.61

Source : enquête Génération 2004, Céreq. Champ : ensemble des sortants (32 132 jeunes).

Seuils de significativité : ***=significatif à 0,01 ; **=significatif à 0,05 ; *=significatif à 0,10 ; n.s.= non significatif. Les résultats du modèle sont présentés en *odds ratios* (rapports de chances).

Lecture : toutes choses égales par ailleurs, un jeune d'origine maghrébine a une plus forte probabilité (+5,5) d'exprimer un sentiment de discrimination lié au lieu de résidence par rapport à un jeune Français d'origine (coefficient positif et significatif).

Conclusion et perspectives

L'itinéraire professionnel des jeunes est influencé par de multiples contraintes qui tiennent à leurs caractéristiques, à leur cursus scolaire antérieur et aussi à l'espace social et économique dans lequel ils évoluent. Une fois contrôlées, les différences de caractéristiques sociodémographiques, de parcours d'études et de trajectoires sur le marché du travail, un effet marqué du pays d'origine persiste. Cette approche territoriale souligne l'importance des échelles d'analyse locale en mettant en relief un impact des quartiers défavorisés sur l'insertion professionnelle et sur le sentiment de discrimination des secondes générations. Les résultats attestent que le contexte ne joue pas de la même manière pour les jeunes issus de l'immigration et les Français d'origine. En effet, l'influence du domicile en ZUS sur les débuts professionnels se combine avec l'impact des origines culturelles renforçant d'autant plus le sentiment de discrimination.

L'expérience scolaire des jeunes a un impact sur les trajectoires ultérieures : une orientation contrariée en fin de troisième de collège et un cursus scolaire plus sinueux renforcent le sentiment de discrimination à l'embauche, vivement ressenti par les secondes générations. De ce fait, il sera intéressant de poursuivre cette recherche en mesurant les effets du lieu de résidence sur les types d'études, l'offre de formation, les parcours scolaires, en fonction des aspirations éducatives des familles immigrées (Brinbaum, Kieffer, 2005, 2009). On s'interrogera aussi sur la capacité des jeunes à être mobiles au regard de l'espace réduit dans lequel ils étudient et cherchent un emploi. Cette faible mobilité n'entraînera-t-elle pas une nouvelle forme de discrimination entre les jeunes mobiles avec un niveau de qualification supérieure et ceux qui demeurent enfermés dans certains espaces territoriaux ?

Bibliographie

- Arrow K. (1973), « The Theory of Discrimination », in Ashenfelter O., Rens A. eds, *Discrimination in Labour Markets*, Princeton University Press.
- Beauchemin C., Hamel C., Lesné M. & Simon P. (2010), « Les discriminations : une question de minorités visibles », *Population & Sociétés*, n°466, Ined, avril.
- Becker G. (1957), *The Economics of Discrimination*, University of Chicago Press.
- Bénabou R. (1993), « Workings of a City: Location, Education, and Production », *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 108, pp. 619-652.
- Borjas G. J. (1992), « Ethnic Capital and Intergenerational Mobility », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 107, n° 1, pp. 123-150.
- Brinbaum Y. & Guégnard C. (2010), « Orientation, parcours de formation et insertion : quelles relations pour les jeunes issus de l'immigration ? », *Relief*, n° 30, Céreq, Mai, pp. 323-338.
- Brinbaum Y. & Guégnard C. (2011), « Parcours de formation et insertion des jeunes issus de l'immigration. De l'orientation au sentiment de discrimination », *document Net.Doc n° 78*, Céreq.
- Brinbaum Y. & Kieffer A. (2005), « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance. Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième », *Éducation & Formations*, n° 72, pp. 53-75.
- Brinbaum Y. & Kieffer A. (2009), « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », *Population*, n° 3, pp. 561-609.
- Brinbaum Y. & Werquin P. (2004), « Des parcours semés d'embûches : l'insertion professionnelle des jeunes d'origine maghrébine en France », in *Marché du travail et genre – Maghreb-Europe*, in Actiy L., De Henau J. et al. (dir), Éditions du Dulba, Bruxelles, 414 p.
- Cédiey E. & Feroni F. (2007), *Les discriminations à raison de 'l'origine' dans les embauches en France. Une enquête nationale par tests de discriminations selon la méthode du bureau international du travail*, Genève, Bureau International du travail.
- Choffel P. & Delattre E. (2003), « Habiter un quartier défavorisé : quels effets sur la durée du chômage? », *Premières Synthèses*, n° 43.1, Dares, octobre.
- Couppié T. & Gasquet C. (2007), « L'insertion professionnelle des jeunes originaires de ZUS », in *l'Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles (2007), Rapport 2006*, Editions de la DIV, Paris, pp. 210-232.
- Couppié T., Gasquet C. (2009), « Quartiers défavorisés : relégation pour certains jeunes, insertion sociale et professionnelle pour d'autres », *Bref n°26*, Céreq, février.
- Couppié T. & Gasquet C. (2011), « Les jeunes des ZUS inégalement pénalisés au moment de l'insertion », *Net.Doc*, 79, Céreq, février.
- Destéfani M., Mathey-Pierre C. & Dugué E. (2004), « De l'école à l'emploi : quels chemins dans les ZUS », *Connaissance de l'Emploi*, n° 10, Centre d'études de l'emploi, décembre.
- Domingues Dos Santos M., L'Horty, Y. & Tovar E. (2009), « Ségrégation urbaine et accès à l'emploi : une introduction », *Documents de travail du Centre d'études de l'emploi*, 2009.
- Duguet E., L'Horty Y., Parquet L., Petit P. & Sari F. (2010), « Discriminations à l'embauche des jeunes franciliens et intersectionnalité du sexe et de l'origine : les résultats d'un testing », *Relief*, n° 30, Céreq, mai, pp. 11-20.
- Duguet E., L'Horty Y. & Sari F. (2009), « Sortir du chômage en Île-de-France : Disparités territoriales, *Spatial Mismatch* et ségrégation résidentielle », *Revue économique*, vol. 60, n° 4.
- Fitoussi J.P. et alii (2004), *Ségrégation urbaine et intégration sociale, Rapport du Conseil d'Analyse Économique n°45*, Éditions La Documentation française, Paris.

- Frickey A. (2010), « Les inégalités de parcours scolaires des enfants d'origine maghrébine résultent-elles de discriminations ? », *Formation Emploi*, n° 112, la Documentation française, pp. 21-37.
- Frickey A., Primon J.L. (2006), « Une double pénalisation pour les non-diplômés du supérieur d'origine nord-africaine ? », *Formation Emploi*, n° 94, la Documentation française, pp. 17-43.
- Frickey A., Murdoch J. & Primon J.L. (2004), « Les débuts dans la vie active des jeunes issus de l'immigration après des études supérieures », *Notes Emploi Formation*, n° 9, Céreq.
- Gobillon L. & Selod H. (2007), « Les déterminants locaux du chômage en région parisienne », *Économie et Prévision*, n° 180-181, pp. 19-38.
- Gobillon L., Selod H., Zenou Y. (2007), « The Mechanisms of Spatial Mismatch », *Urban Studies*, vol. 44, n° 12, pp. 2401-2427.
- Goux D. & Maurin E. (2007), « Close Neighbours Matter: Neighbourhood Effects on Early Performance at School », *Economic Journal*, Vol. 117, issue 523, pp. 1193-1215.
- Granovetter M. (1973), « The Strength of Weak Ties », *American Journal of Sociology*, 78(6), pp. 1360-1380.
- Grelet Y. (2006), « Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes », Bref, n°228, Céreq, mars
- Joseph O., Lopez A., Ryk F. (2008), « Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture », *Bref*, n°248, Céreq, janvier.
- Kain J. (1968), « Housing Segregation, Negro Employment, and Metropolitan Decentralization », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 82, n° 2, pp. 175-197.
- Meurs D., Pailhé A. (2008), « Descendantes d'immigrés en France : une double vulnérabilité sur le marché du travail ? », *Travail, Genre et Sociétés*, n°20, pp. 87-107.
- Meurs D., Pailhé A. & Simon P. (2006), « Mobilité entre générations d'immigration et persistance des inégalités : l'accès à l'emploi des immigrés et leurs descendants en France », *Population*, n°5/6, pp. 763-801.
- ONZUS, Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles (2010), *Rapport 2010*, Éditions de la DIV, Paris.
- Okba M., (2009), « Habiter en ZUS et être immigré : un double risque sur le marché du travail », *Premières synthèses*, n°48.1, Dares.
- Phelps E.S. (1972), « The Statistical Theory of Racism and Sexism », *American Economic Review*, vol. 62, n° 4, pp. 659-661.
- Quantin (2010), « Les contrats aidés dans les zones urbaines sensibles en 2008 », *Analyses*, n°092, Dares, décembre.
- Rathelot R. (2010), « Origine et quartier. Expliquer le salaire et l'emploi de descendants d'immigrés », *Revue d'Économie régionale et urbaine*, n° 1, pp. 27-55.
- Silberman R. & Fournier I. (1999), « Les enfants d'immigrés sur le marché du travail. Les mécanismes d'une discrimination sélective », *Formation Emploi*, n° 65, janvier-mars, pp. 31-55.
- Silberman R. & Fournier I. (2006), « Les secondes générations sur le marché du travail en France : une pénibilité ancrée dans le temps. Contribution à la théorie de l'assimilation segmentée », *Revue française de sociologie*, 47-2, pp. 243-292.
- Spence M. (1973), « Job Market Signalling », *Quarterly Journal of Economics*, n° 3, pp. 355-374.
- Van Zanten A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, Le lien social, 274 p.

Annexe

Tableau 7
LA POPULATION ENQUETEE

Pays d'origine des parents	Échantillon	Ensemble (pondéré)	%
Portugal	385	8262	1
Maghreb	1252	32413	5
Afrique sub.	246	5902	1
Turquie	162	5052	1
Asie	128	3090	0.4
Mixtes	848	20403	3
Autres	1021	23487	3
France	28090	598835	86
Total	32132	697444	100

Source : enquête Génération 2004, Céreq. Champ : ensemble des sortants (697 444 jeunes). Lecture : parmi la population enquêtée, 385 jeunes sont d'origine portugaise, ce qui représente 8 262 jeunes avec la pondération.

Tableau 8
POPULATION ENQUETEE ET LIEU DE RESIDENCE

Résidence	Échantillon	Ensemble (pondéré)	%
ZUS en 2004	1414	36644	5
Non ZUS en 2004	25629	551900	79
Résidence inconnue	5091	108900	16
Total 2004	32132	697444	100
ZUS en 2007	1506	38250	5
Non ZUS en 2007	26046	551900	79
Résidence inconnue	4580	99571	14
Total 2007	32132	697444	100

Source : enquête Génération 2004, Céreq. Champ : ensemble des sortants.

Encadré 2
LE MILIEU SOCIAL ET FAMILIAL

Afin de prendre en compte le milieu social familial, une variable a été construite en associant la profession et catégorie socioprofessionnelle du père et de la mère avec pour point de départ la profession la plus élevée de l'un des deux parents au moment de la fin des études. Dans la mesure où les postes d'ouvriers et les employés dominent chez les immigrés, cinq catégories hiérarchisées ont été créées : deux parents ouvriers (14 %) ; un parent ouvrier et un employé ou deux parents employés (34 %) ; un ou deux parents en profession intermédiaire (10 %) ; un ou deux parents indépendants, agriculteurs, commerçants, artisans (14 %) ; un ou deux parents cadres (26 %).

La situation professionnelle des parents a aussi été prise en compte, en distinguant les actifs des inactifs (chômeurs et retraités) pour les pères et le rapport à l'inactivité pour les mères, les inactives ayant travaillé et celles n'ayant jamais travaillé, nombreuses parmi les immigrées. En l'absence du niveau d'éducation des parents, cette variable complète l'information relative aux catégories socioprofessionnelles. Pour exemple, parmi les migrants du Maghreb 28 % des pères sont retraités et 50 % des mères au foyer ne sont jamais entrées dans la vie active.

Faut-il accompagner les jeunes des quartiers ségrégués dans leur première expérience professionnelle ?

Une évaluation aléatoire

Yannick L'HORTY, Emmanuel DUGUET, Pascale PETIT[†]

Introduction

Depuis la rentrée 2005, tous les élèves de classe de 3^{ème} suivent un stage d'une semaine en entreprise appelé « séquence d'observation en milieu professionnel ». Pour le ministère de l'Education nationale qui l'organise, l'objectif est de sensibiliser les élèves « à l'environnement technologique, économique et professionnel en liaison avec les programmes d'enseignement, notamment dans le cadre de l'éducation à l'orientation » (Circulaire n°2008-092 du 11 juillet 2008). Ce stage constitue la première rencontre entre les jeunes et l'entreprise, qui coïncide avec la première formulation d'un choix d'orientation par l'élève en fin de 3^{ème}. Si les modalités peuvent différer selon les établissements, le stage s'étend généralement sur 5 jours consécutifs en dehors des vacances scolaires et a lieu dans une entreprise privée ou un établissement public (les élèves de moins de 14 ans ne peuvent effectuer leur séquence d'observation qu'au sein d'un établissement public¹).

Ce stage obligatoire pose un problème particulier dans les collèges qui relèvent de la géographie prioritaire de l'Education nationale. Après avoir été créés en 1981, les Zones d'Education Prioritaire ont été structurées en Réseaux d'Education Prioritaire en 1999 et ces derniers ont eux-mêmes été restructurés en Réseau Ambition Réussite en 2006. On dénombre aujourd'hui 254 collèges classés Réseau Ambition Réussite (RAR) parmi l'ensemble des 7000 collèges français (soit 3,6 % des établissements). Pour les collégiens en RAR, le stage obligatoire peut produire des effets qui vont à l'encontre de ceux poursuivis par le ministère de l'Education nationale. Ces jeunes peuvent éprouver plus de difficultés à trouver un stage que les autres jeunes, avantagés par leur réseau social. Certains peuvent échouer dans leur recherche de stage, beaucoup peuvent trouver des stages de mauvaise qualité qui ne vont pas leur ouvrir de nouvelles perspectives. Certains établissements peuvent même renoncer à mettre en place la séquence d'observation. Le sentiment d'échec et d'exclusion peut s'en trouver renforcé, ce qui va à l'encontre de l'objectif poursuivi par la politique publique.

Ces constats sont ceux des rectorats et du ministère de l'Education nationale. Ils rejoignent les travaux de la sociologie économique sur l'influence des réseaux sociaux sur la recherche d'emploi (Granovetter, 1995) qui trouvent de nombreuses applications en économie (Fontaine, 2006). Pour les jeunes qui résident dans des quartiers de la politique de la ville, les réseaux sociaux exerceraient donc très tôt un effet défavorable dans la trajectoire professionnelle. Dès la classe de 3^{ème}, la première rencontre des jeunes avec l'entreprise, organisée dans tous les collèges par l'Education nationale, produirait des effets contre-

[†] Yannick L'Horty, Université de Paris Est, ERUDITE, CEE et TEPP-CNRS. yannick.lhorty@cee-recherche.fr
Emmanuel Duguet, Université de Paris Est, ERUDITE, CEE et TEPP-CNRS. Emmanuel.duguet@gmail.com
Pascale Petit, Université d'Evry-Val d'Essonne, EPEE, CEE, et TEPP-CNRS. pascale.petit@univ-evry.fr

Ce travail a bénéficié du soutien du Fonds d'Expérimentation pour la jeunesse, dans le cadre de son appel à projet n°1 (Axe 1, prog 6 : Améliorer les dispositifs d'orientation et lutter contre l'échec scolaire). Il a bénéficié de remarques des participants à l'école thématique du CNRS « Evaluation des Politiques Publiques » (Aussois, mars 2011).

¹ Les dispositions de l'article L.4153-1 du code du travail ne permettent pas à un élève de moins de 14 ans d'effectuer la séquence d'observation dans les établissements de droit privé. Seuls les employeurs tels que les administrations, les établissements publics administratifs et les collectivités territoriales peuvent accueillir les élèves sans restriction d'âge.

productifs pour les jeunes situés dans les quartiers les plus défavorisés. Une politique nationale conçue pour faciliter l'orientation des jeunes et leur insertion professionnelle, renforcerait la ségrégation sociale et spatiale.

C'est la raison pour laquelle des rectorats d'académie ont décidé d'expérimenter un dispositif d'accompagnement spécifique pour la recherche de stage des jeunes collégiens qui résident dans les quartiers socialement défavorisés. L'accompagnement prend la forme de séances collectives avec les collégiens, animées par des professionnels venus du monde de l'entreprise dans le but d'aider à la recherche de stage. Nous nous intéressons plus particulièrement à un dispositif dont l'expérimentateur est une association qui intervient pour le compte du Conseil Général de l'Essonne, de la préfecture des Yvelines, de l'Inspection d'Académie de l'Essonne et de celle des Yvelines.

Dans cette étude, nous proposons d'évaluer les effets d'un dispositif d'accompagnement sur trois variables d'intérêt : le taux d'accès et la qualité du stage, qui sont les objectifs visés par le dispositif d'accompagnement, et les choix d'orientation, qui est l'objectif du stage lui-même. Nous procédons à une évaluation aléatoire avec un protocole qui nous permet de neutraliser les effets du lieu de résidence, des caractéristiques des établissements scolaires, et des caractéristiques des élèves et de leurs familles, pour n'évaluer que l'effet propre du dispositif d'accompagnement.

1. Le contenu de l'expérimentation et de l'évaluation

L'accompagnement dont bénéficient les élèves de troisième des établissements classés RAR consiste en quatre demi-journées passées avec un *coach* spécialisé issu du monde de l'entreprise. Les trois premières séances se déroulent avant le stage et visent 1) à faire émerger la représentation d'un stage idéal, et à créer l'envie de réaliser ce stage rêvé ; 2) à définir les moyens de trouver ce stage idéal ; 3) à valider que chaque jeune a obtenu son stage idéal ou le meilleur stage possible. Pendant toutes ces séances, le collégien tient à jour un dossier de recherche de stage et est immergé dans un groupe de recherche (avec deux groupes par classe). Il s'agit à la fois de soutenir la motivation du jeune à mener une recherche active et de lui apporter une aide effective qui prend la forme de mise à disposition d'adresses d'entreprises dans des secteurs d'activité ciblés par le jeune. La 4ème et dernière séance a lieu à l'issue du stage. Elle a pour thème l'élaboration du rapport de stage et fournit l'occasion d'un nouvel échange où les jeunes se projettent dans l'avenir

L'objectif de l'évaluation est de mesurer l'effet causal de ce dispositif d'accompagnement sur trois variables d'intérêt : le taux d'accès au stage, la qualité du stage et l'évolution des choix d'orientation. Les deux premières variables correspondent à l'objectif assigné à l'accompagnement. La troisième correspond aux objectifs assignés au stage lui-même.

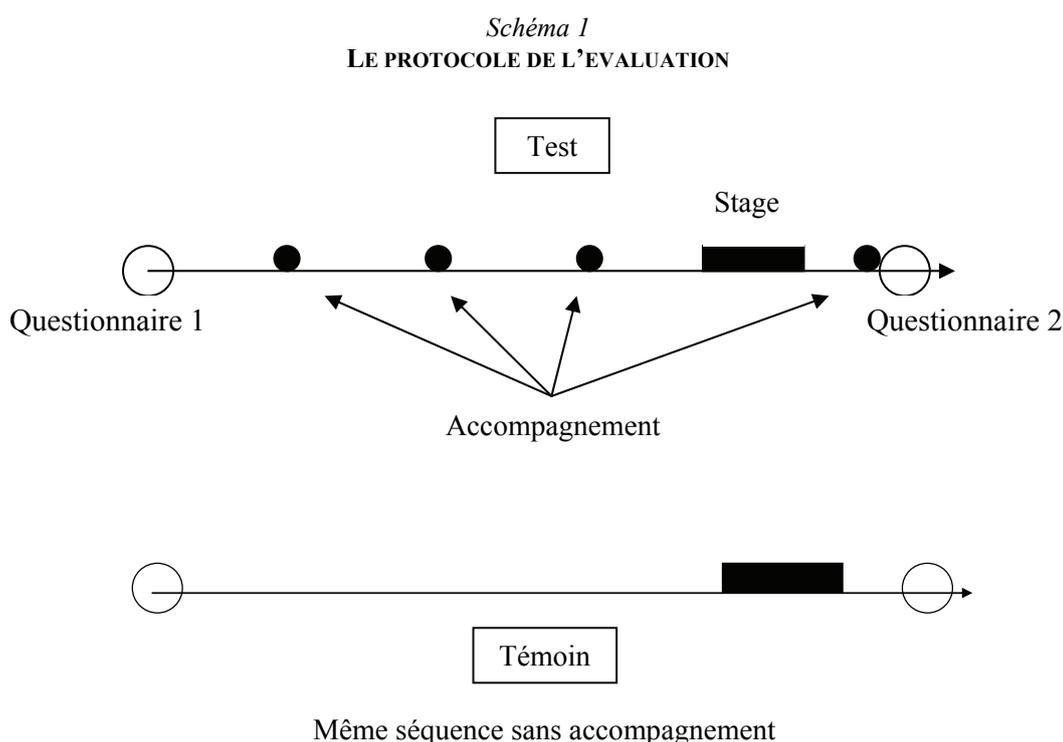
La difficulté de l'évaluation est de pouvoir mesurer l'effet spécifique de l'accompagnement, indépendamment de celui du stage, alors qu'il a lieu dans des collèges particuliers et pour des élèves particuliers, dont les caractéristiques peuvent influencer à la fois l'effet du stage et celui de l'accompagnement. De plus, on ne peut s'appuyer sur aucune base de données, dans la mesure où aucune source de données statistique ne couvre le suivi des stages des jeunes de 3^{ème} situés dans des quartiers prioritaires. Comment mesurer les effets de l'accompagnement en contrôlant à la fois de l'effet établissement et celui des caractéristiques des élèves (observables et non observables) ... sans données ?

Nous avons retenu une méthodologie d'évaluation aléatoire parce qu'elle peut s'appliquer à de petits échantillons et parce qu'elle permet effectivement de mesurer l'effet causal d'un programme social toutes choses égales par ailleurs (sur ces méthodologies cf. Heckman, 1992 ; Burtless, 1995 ; Banerjee et Duflo, 2008 ; L'Horty et Petit, 2011). Ce type de méthodologie est encore très peu utilisé en France, alors qu'il l'est dans de nombreux pays anglo-saxons et dans de nombreux pays émergents ou en développement. Notons qu'elle a été mise en œuvre avec succès sur des dispositifs d'accompagnement de demandeurs d'emploi dans une étude de Behaghel, Crépon et Gurgand (2009).

Afin de neutraliser les effets d'établissement, nous tirons au sort des classes dans des collèges. Par exemple, si un collège comprend 6 classes de 3ème, on procède un tirage aléatoire simple avec une probabilité de $\frac{1}{2}$, pour décider des classes qui seront effectivement accompagnées et de celles qui ne le seront pas (3 seront accompagnées, 3 seront non accompagnées et constitueront nos classes témoins). Pour que le tirage au sort des classes soit accepté par les enseignants et les principaux des collèges, toutes

les classes sont effectivement accompagnées, mais sur deux années, la moitié la première année, l'autre moitié la deuxième année. La collecte des données s'étale sur deux années et la présente étude exploite un échantillon à mi parcours. Au terme de l'évaluation, nous disposerons de deux fois plus d'observations.

Le schéma ci-dessous présente le protocole retenu pour l'évaluation. Nous avons réalisé deux questionnaires qui ont été administrés à l'ensemble des collégiens des classes test et témoins avant et après l'expérimentation. Le premier questionnaire permet de collecter des informations sociodémographiques sur les élèves et sur leur situation familiale, sur leurs résultats scolaires, sur leurs choix d'orientation, sur leurs attentes relativement au stage et sur leurs représentations du monde de l'entreprise. Le deuxième questionnaire complète ces informations par des variables sur le déroulement du stage, sur le ressenti de l'élève relativement à son stage et, à nouveau, sur ses choix d'orientation. Les traitements statistiques consistent à comparer les réponses données par les deux groupes aux deux questionnaires.



L'expérimentation a lieu sur deux années consécutives, de la rentrée 2009 à la fin de l'année scolaire 2010-2011. Dans la présente étude, nous n'exploitons que la première année d'expérimentation. L'échantillon des données est donc partiel et a vocation à être doublé au terme de l'évaluation. Il porte uniquement sur 5 collèges classés RAR, soit 24 classes et 460 élèves. Parmi ces élèves, 235 sont dans le groupe test, 225 sont dans le groupe témoin. Les collèges sont situés à Carrières sous Poissy (78), aux Mureaux (78) et à Evry (91). Nos résultats sont donc encore provisoires. Il s'agit d'une première exploitation de l'ensemble des données collectées à mi-parcours.

2. Qualité des témoins

Un premier travail statistique consiste à vérifier si le tirage au sort des classes a permis de produire un échantillon de bonne qualité. On souhaite surtout vérifier que les élèves des classes témoins ont bien les mêmes caractéristiques en moyenne que ceux des classes test. Sur les petits échantillons sur lesquels cette

étude a été réalisée, il y a risque non négligeable d'avoir tiré un « échantillon aberrant ». Pour le vérifier, nous comparons les réponses des deux groupes au premier questionnaire (Q1 : avant Expérimentation).

Les collégiens de l'expérimentation ont des caractéristiques très spécifiques. Leurs parents sont fréquemment bi-actifs et ils sont issus de fratries nombreuses. En moyenne, chaque élève a trois frères et sœurs. On dénombre 15 % d'enfants immigrés et les 2/3 ont des parents qui ne sont pas nés en France. Mais sur tous ces aspects, et plus généralement sur l'ensemble des variables sociodémographiques, il n'y a aucune différence significative entre le groupe test et le groupe témoin (selon le sexe, l'âge, l'activité des parents, les pays de naissance des parents, la moyenne générale des élèves...). Les tests de significativité ont été réalisés en recalculant les écart-types de chaque variable par une méthode de Bootstrap avec 100 000 tirages.

Il n'y a que deux variables pour lesquelles nous trouvons des différences significatives : on dénombre un peu plus de redoublants en primaire dans le groupe test et moins de pères qui travaillent. Ces différences pénalisent *a priori* le groupe test dans sa recherche de stage ce qui devrait plutôt conduire à sous-estimer les effets de l'accompagnement.

Les attentes vis-à-vis du stage et les attentes en matière d'orientation font l'objet d'un grand nombre de questions en fin de questionnaire. Près de 75 % des collégiens déclarent qu'ils ont besoin de renseignements sur leurs prochaines années de scolarité. La proportion de ceux qui déclarent avoir une idée du métier qu'ils veulent faire plus tard est identique. Notons également que plus de la moitié des collégiens ont un regard positif sur l'entreprise, et plus de 40 % ont un regard indifférent. Parmi près de 20 items décrivant ce qu'ils attendent du stage, le plus espéré est « une bonne ambiance de travail », suivi « d'un travail intéressant », puis « le respect des autres membres de l'entreprise » et « l'opportunité d'apprendre de nouvelles choses », « être traité de manière juste ». Le moins souhaité est « d'être dans un milieu d'adultes », « que les salariés me consacrent du temps », et « découvrir un autre univers ». Parmi une autre vingtaine d'items indiquant ce que les jeunes peuvent apporter à leur employeur, le plus cité est « respecter mes supérieurs », puis « respecter mes collègues ». Le moins cité est « aller chercher un café à mon tuteur s'il me le demande », ou « prendre des notes sur ce que je vois ».

Sur tous ces items, il n'y a aucune différence significative entre le groupe test et le groupe témoin. Nous retenons donc que la sélection du groupe témoin est globalement satisfaisante, dans la mesure où ses caractéristiques ne sont guères différentes du groupe traité, tant sur l'ensemble des variables sociodémographiques que sur les variables qui décrivent les attentes des collégiens avant l'expérimentation.

3. Les effets de l'expérimentation sur l'accès et la qualité du stage

Nous exploitons maintenant le deuxième questionnaire, qui est administré à l'issue de l'accompagnement. Pour chacune des questions, les différences significatives entre le groupe test et le groupe témoin peuvent être attribuées à l'effet causal de l'accompagnement. On constate globalement assez peu de différences significatives entre les groupes test et témoin, ce qui suggère un effet faible de l'accompagnement. Néanmoins, certaines différences instructives apparaissent. Pour présenter nos résultats, nous explorons successivement les trois aspects qui nous intéressent : l'effet de l'accompagnement sur le taux d'accès en stage, l'effet sur la qualité du stage, et l'effet sur les choix d'orientation.

Concernant le taux d'accès au stage, tout d'abord, on ne trouve pas de différence entre le groupe test et le groupe témoin. On dénombre plus de 95 % de stagiaires dans les 2 groupes. L'accompagnement n'exercerait donc aucun effet significatif sur les chances de trouver un stage. On trouve néanmoins une différence intéressante : les accompagnés déclarent plus fréquemment avoir trouvé leur stage par eux-mêmes (34 % contre 26,4 % chez les non traités). L'accompagnement augmente donc la capacité des jeunes à trouver eux-mêmes leur stage.

Concernant la qualité du stage, on est confronté à un problème de définition et de mesure. Nous avons choisi d'interroger les collégiens sur différentes dimensions de la qualité du stage, qui vont de la satisfaction globale à la découverte d'un métier, en passant par l'ambiance de travail. Il était demandé à chaque collégien d'indiquer dans le tableau la réponse qui correspondait le mieux à ce que qu'il pense, en se positionnant dans une échelle d'attitude à cinq cases (de pas du tout d'accord à tout-à-fait d'accord).

Tableau 1
LES MODALITES RETENUES POUR APPRECIER LA QUALITE DU STAGE

<i>Globalement, je suis satisfait par ce stage</i>
<i>Le stage m'a apporté des informations sur un métier</i>
<i>Le travail était intéressant</i>
<i>J'ai été soutenu par mon tuteur</i>
<i>J'ai pu communiquer de façon ouverte avec mon tuteur</i>
<i>Il y avait une bonne ambiance de travail</i>
<i>Les autres membres de l'entreprise ont fait preuve de respect vis-à-vis de moi</i>
<i>J'ai eu l'opportunité d'apprendre de nouvelles choses</i>
<i>J'ai maintenant une vision plus claire de ce que je veux faire</i>
<i>J'ai conforté mon choix d'orientation après la 3ème</i>
<i>J'ai participé aux activités de l'entreprise</i>
<i>J'ai découvert le métier que je veux faire plus tard</i>
<i>Je me sens plus adulte</i>
<i>Je sais ce que c'est que d'aller au travail</i>
<i>J'ai fait des choses plus concrètes qu'à l'école</i>
<i>J'ai eu une expérience du monde du travail</i>
<i>J'ai découvert un autre univers</i>
<i>J'ai vécu dans un milieu d'adultes</i>

Sur aucun de ces items, nous n'avons relevé de différence significative entre les classes accompagnées et celles qui ne l'ont pas été. D'autres questions visaient à apprécier de façon indirecte la qualité du stage ressentie par l'élève (« Conseillerais tu à un ami de faire le même stage que toi ? », « Est-ce que ce stage correspondait à ce que tu voulais faire ? », « Voudrais-tu refaire un autre stage comme celui-ci ? »). A nouveau, nous n'avons relevé aucune différence statistiquement significative (y compris au seuil de 10 %) entre les élèves accompagnés et ceux qui ne l'ont pas été. Nous retenons que l'accompagnement ne produit pas d'effet sur la qualité du stage telle qu'elle est appréciée par le collégien.

4. Les effets sur les choix d'orientation

En revanche, l'accompagnement produit des effets assez nets sur les choix d'orientation des collégiens. Tout d'abord, il modifie l'attitude des jeunes relativement aux filières professionnelles. A la question, « quelle est la meilleure filière pour réussir ? », la majorité des collégiens accompagnés indiquent une filière professionnelle (42 % vs 35,1 %), alors que la majorité des collégiens qui n'ont pas bénéficié de l'accompagnement indiquent une filière générale (49,4 % vs 39,4 %). Les écarts-types ont été estimés par Bootstrap sur 100 000 tirages et la différence d'attitude relativement à la meilleure filière pour réussir est effectivement significative. Les résultats détaillés figurent dans le tableau 2.

Leur attitude vis-à-vis du CAP a elle aussi été modifiée par l'accompagnement. Ils refusent moins fréquemment la perspective d'effectuer un CAP. A la question, « envisages-tu de faire un CAP ? », 73 % des accompagnés répondent NON, contre 81 % des non accompagnés. La différence est significative et elle l'est aussi sur la proportion des collégiens qui répondent « ne sais pas » à cette question (3 % des accompagnés contre 9 % des non accompagnés). Lorsqu'on leur demande pour quelles raisons ils envisagent un CAP, les jeunes accompagnés répondent majoritairement « Pour gagner de l'argent plus vite et être autonome », alors que ce n'est le cas que d'une minorité des non accompagnés. La aussi, la différence est significative entre les deux groupes.

Enfin, les accompagnés déclarent plus fréquemment avoir découvert le métier qu'ils veulent faire plus tard (40,1 % contre 29,2 %), et avoir une vision plus claire de ce qu'ils veulent faire. Ils indiquent moins fréquemment que les non accompagnés qu'ils attendent surtout d'un métier de prendre plaisir dans leur travail.

Conclusion

Dans cette étude, nous avons présenté les premiers résultats, encore provisoires, de l'évaluation aléatoire d'une expérimentation sociale consistant à mettre en œuvre un dispositif d'accompagnement pour aider les collégiens dans la recherche de leur stage obligatoire de 3ème. Nous montrons que ce dispositif n'a d'effet ni sur l'effectivité du stage, ni sur la qualité du stage, évaluée au travers de la satisfaction du stagiaire (qui sont les objectifs visés par le dispositif complémentaire).

En revanche, il joue un rôle sur les choix d'orientation des élèves (qui est l'objectif du dispositif principal, le stage obligatoire). Les élèves accompagnés, issus de quartiers ségrégués, refusent moins fréquemment l'orientation vers des filières courtes et professionnalisées.

Bibliographie

Banerjee A. & E. Duflo (2008), « The Experimental Approach to Development Economics ». Mimeo MIT J PAL.

Burtless G., (1995), « The Case for Randomized Field Trials in Economic and Policy Research », *Journal of Economic Perspectives*, Vol 9, n° 2, pp. 63-84.

Behaghel L., Crépon B. & Gurgand M. (2009), « Evaluation d'impact de l'accompagnement des demandeurs d'emploi par les opérateurs privés de placement et le programme Cap vers l'entreprise », Rapport final, Miméo, septembre.

Fontaine F. (2006), « Les réseaux de relations : quelles perspectives pour l'économie du marché du travail? », *Revue française d'économie*, Volume 21, n° 21-1, pp. 127-172.

Granovetter M. (1995), *Getting a job: A study of contacts and careers*, The University of Chicago Press,

Heckman J. (1992), « Randomization and social policy evaluation », in *Evaluating Welfare and Training Programs*, editors Charles Manski and I. Garfinkel. Cambridge, MA: Harvard University Press. (also available as NBER Technical Working Paper n° 107, 1991).

L'Horty Y. & P. Petit (2011), « Evaluation aléatoire et expérimentations sociales », *Revue Française d'économie*, à paraître.

Tableau 2
COMPARAISON ENTRE LES ELEVES AYANT FAIT UN STAGE

Comparaison Variable	Elèves accompagnés			Elèves non accompagnés			Ecart		
	Moyenne ou %	Ecart type*	Student	Moyenne ou %	Ecart type*	Student	Différence	Ecart type*	Student
Selon toi, quelle est la meilleure filière pour réussir ? Professionnelle Générale Technologique Ne sais pas	42,0%	0,036	11,67	35,1%	0,031	11,15	7,0%	0,048	1,45
	39,4%	0,036	11,05	49,4%	0,033	15,00	-10,0%	0,048	2,06
	0,5%	0,005	1,00	2,2%	0,010	2,27	-1,6%	0,011	1,49
	18,1%	0,028	6,41	13,4%	0,022	5,97	4,7%	0,036	1,29
Envisages- tu de faire un CAP ? Oui Non Ne sais pas	0,18	0,028	6,45	0,15	0,024	6,41	2,9%	0,037	0,80
	0,73	0,032	22,52	0,81	0,026	31,76	-8,5%	0,041	2,06
	0,09	0,021	4,32	0,03	0,012	2,87	5,6%	0,024	2,31
Si Oui, peux tu préciser pourquoi ? Pour gagner de l'argent plus vite et être autonome Pour arrêter l'école plus tôt Parce que je n'ai pas vraiment d'autres choix Pour faire le métier dont j'ai envie Autre	0,65	0,082	7,90	0,43	0,084	5,12	21,8%	0,117	1,87
	0,06	0,041	1,45	0,03	0,028	1,01	3,0%	0,049	0,61
	0,03	0,029	1,02	0,11	0,054	2,12	-8,5%	0,061	1,39
	0,24	0,073	3,24	0,40	0,083	4,83	-16,5%	0,110	1,49
	0,03	0,029	1,02	0,03	0,028	1,02	0,1%	0,040	0,02

*Les écarts-types ont été estimés par bootstrap sur 100,000 tirages

Le cœur de l'Île-de-France à la dérive. Une mesure des disparités spatiales du bien-être à l'aide de l'approche par les capacités

Lise BOURDEAU-LEPAGE, Élisabeth TOVAR[†]

Introduction

L'expression du mécontentement social rappelle régulièrement aux gouvernants que l'objectif majeur de leurs politiques devrait être le bien-être des citoyens. Ces manifestations prennent de multiples formes : marches paisibles, journées d'action, manifestations syndicales, grèves... On se souviendra des cortèges silencieux en Espagne contre l'ETA, des grandes grèves de 1995 en France contre la réforme des retraites et plus récemment de celles en Grèce contre le plan d'austérité. L'expression de ce mécontentement social peut aller jusqu'à l'émeute, les incendies de véhicules ou encore la détérioration de bâtiments publics.

L'Île-de-France a connu ces dernières années plusieurs des épisodes qui ont fait les gros titres des journaux pendant plusieurs semaines. On pense aux émeutes de l'hiver 2005 qui ont conduit le gouvernement à déclarer l'état d'urgence dans certaines communes de la région (Clichy-sous-Bois, Villiers-le-Bel...). Des commentateurs ont comparé ces événements à ceux qui ont embrasé les villes américaines comme à Los Angeles en 1992. Selon eux, il existerait en Île-de-France des ghettos, dont le mode d'expression du mécontentement de la population serait l'émeute. Tout se passe donc comme si, dans les représentations actuelles de la société française, la violence urbaine était spatialement déterminée. Il y aurait ainsi des bons et des mauvais quartiers, des quartiers où il fait bon vivre et des quartiers où règnent l'insécurité et l'insalubrité. Il est vrai que cette représentation de l'espace urbain n'est pas nouvelle. Déjà, en 1845, Engels posait la question des "mauvais quartiers" londoniens, et les sociologues de l'école de Chicago étudiaient, dès les années 1920, la concentration de populations défavorisées dans certaines portions du territoire urbain. Cependant, dans le contexte actuel d'insécurité sociale et de précarité grandissante, la population est de plus en plus sensible à la différenciation sociale des espaces ou quartiers dans lesquels elle vit. Les individus prennent conscience du rôle joué par l'espace ou par leur localisation sur leur bien-être et leurs opportunités notamment en matière d'éducation, d'emploi et d'accessibilité (Maurin, 2004). L'espace devient un enjeu de la cohésion sociale et la différenciation socio-spatiale est vécue comme une remise en cause du pacte républicain.

Ce papier a pour objectif d'évaluer le niveau de bien-être spatialisé des franciliens et de caractériser son évolution entre les deux derniers recensements (1999 et 2006) afin de voir si le sentiment d'une accentuation des disparités socio-spatiales de bien-être est réel ou s'il ne relève que d'une vue de l'esprit. Compte tenu de la dimension spatiale de l'existence humaine (Sack, 2007¹), il est intéressant de proposer une mesure du bien-être qui tienne compte de l'espace. C'est pourquoi on se propose de se détacher des mesures standard (qui sont a-spatiales par nature) pour construire une mesure explicitement spatialisée du bien-être.

[†] *Lise Bourdeau-Lepage*, Maître de conférences, Université de Paris Sud 11, ADIS, 54, bd Desgranges, 92231 SCEAUX, France, lise.bourdeau-lepage@u-psud.fr

Élisabeth Tovar, Maître de conférences, Université Paris Ouest Nanterre La Défense EconomiX et CEE, 200, Avenue de la République, 92001 Nanterre cedex, etovar@u-paris10.fr

¹ Sack (2007, p. 10) oppose les lieux épais des sociétés traditionnelles comme la place du village, capables de servir de support à de multiples fonctions sociales, aux espaces minces des sociétés modernes, très segmentés, où à chaque lieu est assigné une fonction particulière (dormir, manger, étudier, se divertir, travailler...). Il estime que nous ne prenons conscience de l'espace que lorsqu'il présente une déficience qui empêche le processus social qu'il contient de se dérouler normalement.

Il s'agira donc d'abord de construire un indicateur original de mesure du bien-être individuel qui ne soit ni purement subjectif, ni unidimensionnel, ni a-spatial. On utilisera la métrique multidimensionnelle capabiliste du bien-être de Sen en spécifiant chacune des trois dimensions du bien-être : le vécu ou les réalisations effectives, le bien-être comme liberté ou la matrice de capacités et la liberté de choix (section 2).

Ensuite, on mettra en évidence les disparités spatiales de ce Bien-Etre Capabiliste Spatialisé (BECaS) en 2006. Les indicateurs d'association spatiale (Anselin, 1995 ; Anselin *et al.*, 2006) seront mobilisés pour identifier des clusters de communes particulièrement favorisés (ou défavorisés) par rapport au reste des communes de la région (section 4).

Enfin, on analysera l'évolution du BECaS entre 1999 et 2006 et on mettra en lumière l'accentuation des disparités spatiales de bien-être (section 5) afin de qualifier leur hypothétique divergence socio-économique (BECaS) et spatiale (distance géographique) entre 1999 et 2006.

1. L'apport des théories de la Justice pour mesurer un bien-être spatialisé

Pour pouvoir évaluer les différents états de bien-être des individus, il faut d'abord se mettre d'accord sur la définition de la mesure de la distance sociale inter-individuelle que l'on souhaite mobiliser. Pour ce faire, on propose d'utiliser l'apport des Théories de la Justice car elles permettent de donner un fondement normatif à la mesure du bien-être choisie. A la confluence de l'économie et de la philosophie, les Théories de la Justice traitent des critères normatifs pertinents pour juger du caractère éthique, juste, des états sociaux. Elles combinent deux éléments (Van Parijs, 1991) : une *base d'information* et un *critère d'équité*. La *base d'information* renvoie à l'étalon de mesure retenu pour évaluer les états sociaux. Parmi ceux-ci, se trouvent le niveau de bonheur subjectif des individus (utilitarisme classique), la satisfaction des préférences des individus (utilitarisme parétien), l'organisation institutionnelle et l'ensemble de biens premiers des individus (Rawls), l'ensemble des capacités des individus (Sen), ou encore la liberté des individus (Nozick). Le *critère d'équité* renvoie à l'élément qui mesure le degré de justice de la distribution dans la société de la base d'information. On peut mentionner la maximisation de la somme (utilitarisme classique), le consensus (utilitarisme parétien), le jugement d'un observateur impartial placé sous voile d'ignorance (Rawls) ou l'égalité (Sen)... La mesure de la distance sociale inter-individuelle retenue est fondée sur les Théories de la Justice dont la base d'information met l'accent sur le seul *bien-être* des individus par opposition aux approches qui s'intéressent aux règles et principes qui régissent l'organisation de la société. Parmi toutes les approches fondées sur le bien-être, l'approche par les capacités de Sen semble être la plus prometteuse car elle permet de dépasser certaines limites de la mesure standard du bien-être qu'est l'utilité.

1.1. Au-delà du bien-être comme utilité

On propose donc de mesurer le bien-être des individus à la lumière de l'approche par les capacités d'Amartya Sen (Sen, 1985a et b), principalement pour deux raisons.

D'abord, se placer dans le cadre de l'approche par les capacités permet d'adopter un point de vue au moins partiellement objectif sur la définition du bien-être, contrairement à l'approche welfariste. En effet, dans l'approche welfariste, le bien-être évalué à partir du niveau d'utilité des individus est défini d'un point de vue exclusivement subjectif. Selon Sen, cela conduit à sur-estimer le bonheur des moins biens lotis par rapport à leur situation réelle. Son objection repose sur l'hypothèse des *préférences adaptatives* : parce qu'ils obéissent à un *principe de réalité*, les individus adaptent leurs préférences à ce qu'ils pensent pouvoir obtenir. Dans ces conditions, l'utilité de ceux qui vivent dans les environnements les plus défavorisés peut être sur-estimée lors de son appréciation, car ces individus peuvent être moins exigeants en termes de préférences et d'objectifs à atteindre.

Lorsque l'on s'intéresse à la problématique de la différenciation socio-spatiale des états de bien-être, cette critique prend un relief supplémentaire. En effet, si l'on veut tenir compte du caractère géographiquement situé de l'existence humaine, il semble évident d'accepter le fait que l'environnement socio-économique des individus peut influencer la formation de leurs préférences.

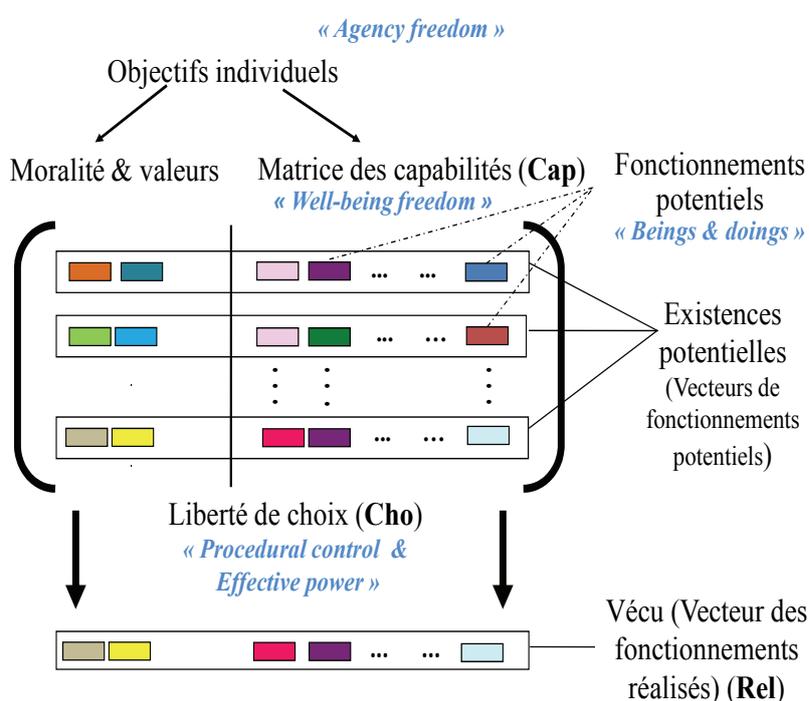
Ensuite, parce qu'il adopte une conception *multidimensionnelle* du bien-être, le point de vue capabiliste permet : *i)* de dépasser la conception utilitariste qui ne s'intéresse qu'au niveau de bonheur des individus

et ii) d'opter pour une mesure du bien-être qui valorise également les différents types de liberté, notamment la liberté de choix.

1.2. La métrique d'un bien-être capabiliste spatialisé

Il s'agit donc de mobiliser la métrique du bien-être imaginé par Sen pour mesurer le bien-être des individus en Île-de-France. Sen (1985b) met l'accent sur trois éléments clefs du bien-être des individus : le bien-être comme liberté (Cap), la liberté de choix (Cho) et les réalisations effectives (REL). Il souligne que la liberté d'agence renvoie à deux éléments : les valeurs & la moralité et le bien-être comme liberté. Par ailleurs chez Sen, les éléments de valeurs du bien-être doivent être appréciés à l'aune des fonctionnements des individus (Beings & Doing) qui décrivent l'ensemble de ce qu'un individu peut être ou faire (cf. Schéma 1).

Schéma 1
UNE REPRESENTATION DE L'APPROCHE CAPABILISTE DE SEN. LE SCHEMA CAPCHOREL



Ainsi, chaque existence potentielle peut être représentée par un vecteur de fonctionnement qui décrit à la fois le bien-être comme liberté (« Well-being as freedom ») nommée liberté d'opportunité des individus par Tovar (2008), et l'ensemble de la moralité et des valeurs de l'individu. L'ensemble des existences potentiellement accessibles aux individus constitue deux matrices : la matrice des valeurs et la matrice des capacités (Cap).

Parmi les existences potentielles, les individus choisissent celle qu'ils réalisent effectivement. La liberté de choix (Cho) ou encore appelée liberté procédurale par Tovar (2008) rend compte du contrôle et du pouvoir (« Procedural control & Effective power ») que les individus possèdent sur le processus de choix.

Les réalisations des individus (Rel) renvoient quant à elles au vécu des individus. Le vecteur des fonctionnements réalisés traduit ce que les individus sont ou font effectivement (être bien logé, être doté d'un revenu suffisant, être éduqué, être bien localisé, etc.).

Cette conception qui inclut dans la métrique du bien-être la liberté sous ses différentes formes (le bien-être comme liberté et la liberté de choix) est particulièrement adaptée à la définition d'un bien-être explicitement spatialisé. Elle permet de prendre la mesure des contraintes que la localisation résidentielle fait peser sur l'étendue, la diversité et la richesse de l'ensemble des existences potentielles des individus.

2. Un indicateur multidimensionnel spatialisé du bien-être capabiliste

Après avoir motivé notre choix de la métrique de bien-être capabiliste pour évaluer le bien-être des individus en Île-de-France entre 1999 et 2006, il s'agit d'abord de définir les éléments concrets qui la composent (3.1). Ensuite, la méthode mobilisée pour calculer le niveau de bien-être capabiliste et spatialisé des individus sera présentée (3.2).

2.1. Quel contenu concret pour un bien-être capabiliste et spatialisé ?

Vouloir donner un contenu concret au bien-être capabiliste pose de nombreuses difficultés. Citons entre autres² sa nature objective, qui soulève l'épineuse question de son paternalisme : le chercheur imaginerait-il être capable d'une parfaite objectivité ? A cela Sen plaide pour une « objectivité de position » (Sen, 1985b et 1993), où la base d'information est construite de la façon la plus argumentée et transparente possible, et doit évoluer avec les critiques qui lui seront apportées.

Sur un autre plan se pose le problème de l'évaluation de la liberté de choix, contre-factuelle par nature (Comim, 2001). Pour bien faire, il faudrait être capable non seulement d'énumérer tous ces vecteurs de fonctionnements potentiels décrivant l'existence humaine, mais aussi de les valoriser un par un et de juger de leur diversité et ce, à un horizon temporel aussi éloigné que le terme de la vie de chaque individu (Brandolini et d'Alessio, 1998). La solution privilégiée dans la littérature consiste à se contenter d'inférer une évaluation de l'ensemble des capacités à partir des fonctionnements réalisés (Basu, 1987), en prenant soin d'inclure dans la liste des fonctionnements potentiels des éléments renseignant sur les opportunités futures des individus (comme l'éducation).

Quoi qu'il en soit, toute spécification concrète du bien-être capabiliste spatialisé sera forcément incomplète au regard de la richesse de sa définition théorique. Néanmoins, on peut toujours tenter de proposer une première opérationnalisation, en argumentant que malgré ses imperfections, elle reste plus pertinente que la proxy monétaire et unidimensionnelle de l'utilité (le revenu). Dans cet esprit, le tableau 1 ci-dessous présente les fonctionnements réalisés utilisés pour refléter chacune des trois dimensions du bien-être capabiliste spatialisé, ainsi que les indicateurs statistiques utilisés pour les spécifier³. Idéalement, il faudrait mesurer ces indicateurs à l'échelle des individus ; cependant, compte tenu des contraintes de confidentialité pesant sur les données individuelles géo-localisées, nous avons utilisé des données mesurées à l'échelle du territoire (commune ou arrondissement municipal), de sorte que nos résultats portent sur la population de chaque unité spatiale et non sur chacun des individus qui la composent.

² Pour une discussion des difficultés méthodologiques auxquelles est confronté tout chercheur souhaitant implémenter concrètement l'approche par les capacités, voir Robeyns, 2000 ; Alkire, 2008 ; Chiappero-Martinetti, 2000 ; Chiappero Martinetti et Moroni, 2006 ; Comim, 2001 ; Tovar, 2008.

³ Pour une présentation plus détaillée des méthodes de construction de ces indicateurs, on pourra se référer à Tovar (2009).

Tableau 1
FONCTIONNEMENTS REALISES ET PONDERATIONS UTILISEES POUR APPRECIER UN BIEN-ETRE
CAPABILISTE SPATIALISE

Les trois dimensions du bien-être capabiliste	Fonctionnements réalisés utilisés pour rendre compte des trois dimensions du bien-être	Indicateurs statistiques mobilisés	Pondération des indicateurs
Cap "Bien-être comme liberté" capabilités	Cap1 : Avoir une bonne éducation	Niveau d'éducation moyen de la population (corrige de la structure par âge)*	0,33
	Cap2 : Être inséré dans un environnement social diversifié	Diversité sociale "jour" : indicateur de diversité des catégories socioprofessionnelles des individus travaillant dans la commune*	0,17
		Diversité sociale "nuit" : indicateur de diversité des catégories socioprofessionnelles des individus résidant dans la commune*	0,17
	Cap3 : Avoir les moyens d'une mobilité minimale	Indicateur pondéré de la qualité de la mobilité VP TC	0,33
Cho Liberté de choix	Cho1 : Ne pas être discriminé	Présence d'une zone identifiée comme cible pour la politique de la ville (zone urbaine sensible...)†	0,5
	Cho2 : Avoir les moyens d'influencer les décisions publiques	Proportion de la population disposant du droit de vote*	0,5
Rel Existence vécue, Réalizations	Rel1 : Avoir un revenu décent	Revenu moyen par foyer fiscal imposable# (€)	0,25
	Rel2 : Avoir un logement décent	Nombre moyen de personnes par pièce*	1/12 ^e
		Proportion des personnes vivant dans un logement possédant ses propres sanitaires*	1/12 ^e
		Proportion de la population occupant une habitation individuelle*	1/12 ^e
	Rel3 : Être bien inséré sur le marché du travail	Indicateur de stabilité des emplois des individus résidant dans la commune*	0,25
	Rel4 : Être proche des services	Indicateur d'accessibilité à l'ensemble des établissements vie courante 20 minutes ^s	0,25

Sources des données : # DGI, * Recensement Général de la Population 2006 (INSEE), § Connaissance Locale de l'Appareil Productif (INSEE), \$ Matrices des temps de déplacement de commune à commune en transports en commun à l'heure de pointe (DREIF), ++ SNCF et RATP, † Secrétariat d'État au Logement et à l'Urbanisme.

Note : en grisé, les indicateurs à dimension spatiale.

2.2. Quelle méthode pour mesurer un bien-être capabiliste et spatialisé ?

Pour chacune des 1 300 unités spatiales i (communes et arrondissements municipaux) de l'Île-de-France, il s'agit de construire un indice de bien-être agrégé qui synthétise l'information contenue par le vecteur des scores x_{ij_k} obtenus par i dans l'ensemble des indicateurs statistiques j_k qui décrivent chacune des trois dimensions $k = Cap, Cho, Rel$ du bien-être capabiliste spatialisé. On s'inspire des indices multidimensionnels de bien-être et de pauvreté récemment développés dans la littérature économique (PNUD, 1995, Betti *et al.*, 2008).

Tout d'abord, comme les indicateurs retenus sont de nature différente (pourcentages, indicateurs binaires, valeurs absolues...), il est nécessaire de les rendre commensurables avant de chercher à les agréger. Pour ce faire, on utilise une fonction de valorisation linéaire fréquemment utilisée dans la littérature économique, notamment dans les travaux menés au sein du Programme des Nations Unies sur le Développement (PNUD, 1995). Cette fonction s'écrit :

$$v_{ij_k} (x_{ij_k}, \min x_{ij_k}, \max x_{ij_k}) = \frac{x_{ij_k} - \min x_{ij_k}}{\max x_{ij_k} - \min x_{ij_k}} \quad (1)$$

Pour chaque indicateur j_k , cette fonction linéaire mesure l'écart entre le score x_{ij_k} de l'unité spatiale i et le score minimal $\min x_{ij_k}$ enregistré dans l'ensemble des unités spatiales, exprimé en pourcentage de l'écart entre le score minimal $\min x_{ij_k}$ et le score maximal $\max x_{ij_k}$ enregistrés dans l'ensemble des unités spatiales.

Ensuite, pour chaque dimension $k = Cap, Cho, Rel$, on mesure le niveau de bien-être d_{ik} atteint par i (l'unité spatiale) à l'aide d'une moyenne pondérée des scores v_{ij_k} obtenus par i dans l'ensemble des indicateurs j_k qui décrivent cette dimension s'écrit :

$$d_{ik} = (v_{ij_k}, p_{j_k}) = \frac{\sum_{j_k} p_{j_k} v_{ij_k}}{\sum_{j_k} p_{j_k}} \quad (2)$$

Au sein de chaque dimension, on choisit de donner le même poids à chacun des fonctionnements réalisés recensés dans le tableau 1 ci-dessus. Lorsque plusieurs indicateurs statistiques sont mobilisés pour décrire un même fonctionnement, on accorde une pondération identique à chacun d'entre eux. Au total, le vecteur p_{j_k} des poids accordés aux indicateurs statistiques j_k est tel que décrit dans le tableau 1.

Enfin, on agrège les niveaux de bien-être d_{ik} obtenus dans chacune des trois dimensions $k = Cap, Cho, Rel$. Noté lin_i , l'indice de bien-être multidimensionnel renvoie, pour chaque unité spatiale i , à une moyenne pondérée des niveaux de bien-être d_{ik} . Il s'écrit :

$$lin_i^{\alpha, \beta} (d_{ik}, p_k) = \frac{1}{3} \left[\sum_{k=1}^3 p_k d_{ik}^\beta \right]^{\frac{\alpha}{\beta}} \quad (3)$$

avec :

- p_k le poids accordé à la dimension k du bien-être capabiliste spatialisé⁴.
- α un paramètre d'aversion à la pauvreté (on choisit $\alpha = 2,5$).
- β un paramètre de complémentarité entre les dimensions k (on choisit $\beta = 1,5$)⁵.

⁴ Pour la présentation de la méthode retenue pour choisir le vecteur des pondérations des dimensions du bien-être, voir Tovar (2009).

⁵ Pour une discussion du choix des paramètres d'aversion à la pauvreté et de complémentarité entre les dimensions du bien-être, voir Tovar (2009).

3. Quelle distribution du bien-être en Île-de-France en 2006 ?

3.1. Le bien-être capabiliste : une distribution spatiale contrastée en Île-de-France

On constate tout d'abord que les niveaux BECaS linéarisés⁶ des communes et arrondissements franciliens sont relativement homogènes (tableau 2). Le premier quantile atteint 48,61% du BECaS linéarisé de l'unité spatiale la plus favorisée, alors que le troisième quantile ne dépasse pas 63,35% et que la médiane est à 55,96% : les niveaux de BECaS linéarisés sont très concentrés autour de la médiane. Cela signifie qu'un petit nombre seulement d'unités spatiales sont très favorisées ou très défavorisées par rapport à la médiane en termes de BECaS.

Tableau 2.
COEFFICIENTS DE PONDERATION DES DIMENSIONS DU BECaS ET BECaS ET SES DIMENSIONS : STATISTIQUES DESCRIPTIVES

Coefficient de pondération	de	Cap	Cho	Rel	Dimensions				
					BECaS (linéarisé)	Cap (linéarisé)	Cho (linéarisé)	Rel (linéarisé)	
Coefficient global		0,46	0,29	0,24	Minimum	0,00	0,00	0,00	0,00
Composante croissante avec la variabilité de la distribution de parmi les unités spatiales		0,31	0,21	0,16	1 ^{er} quantile	48,61	35,87	85,89	41,00
Composante décroissante avec la corrélation des autres dimensions		0,73	0,70	0,75	Médiane	55,96	46,08	92,72	47,20
					Moyenne	54,17	48,19	85,33	45,91
					3 ^{ème} quantile	63,35	59,45	95,15	52,60
					Maximum	100,00	100,00	100,00	100,00
					* Lecture du tableau : 25% des unités spatiales disposent d'un niveau de Cho linéarisé inférieur ou égal à 85,89% du niveau de Cho linéarisé obtenu par l'unité spatiale la plus favorisée.				

Cependant, si les niveaux de BECaS sont relativement homogènes, leur distribution dans l'espace francilien est, nettement différenciée. La prise en compte de la dimension spatiale du bien-être, qui constitue précisément le cœur de notre démarche, fait émerger une inégalité entre les communes et arrondissements franciliens qu'une simple analyse statistique a-spatiale n'aurait pas permis de détecter.

Ainsi, plusieurs logiques d'organisation des niveaux de BECaS se superposent (Carte 1).

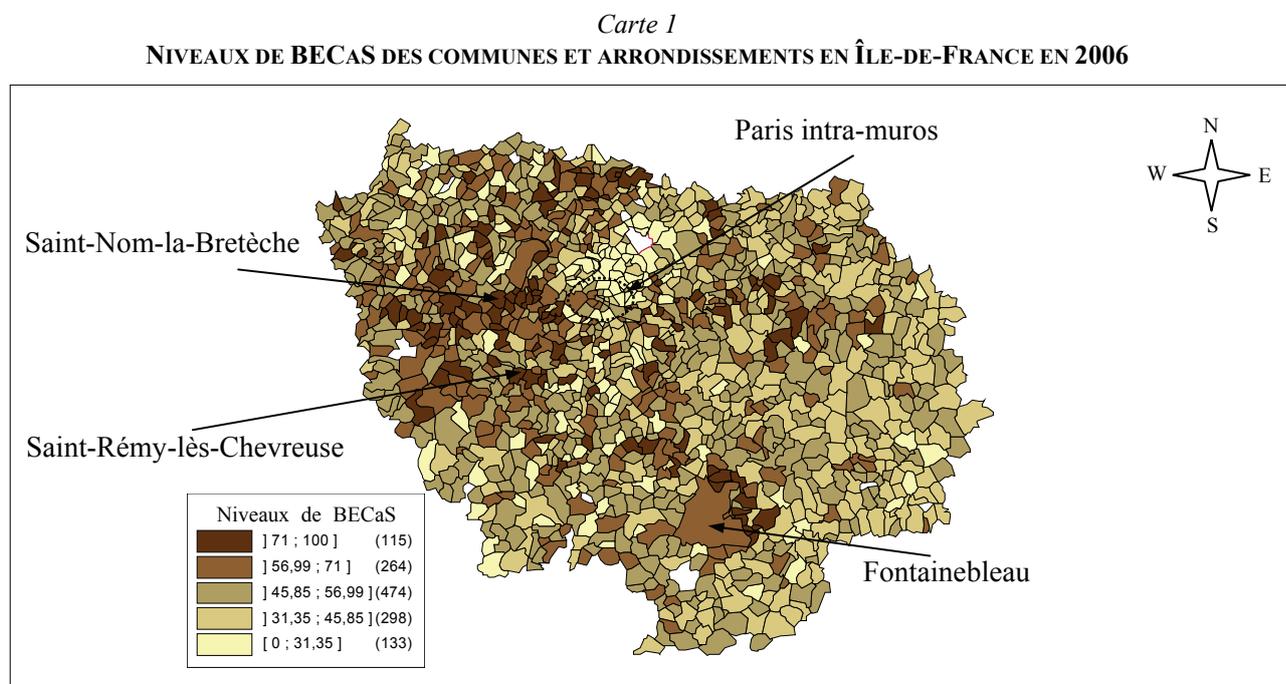
D'abord les contrastes est/ouest et centre-périphérie souvent décrits dans les travaux empiriques sur l'Île-de-France sont très faiblement marqués.

Ensuite, au-delà de cette structure générale, certaines zones se démarquent du reste des unités spatiales franciliennes. On peut ainsi clairement distinguer une vaste zone très favorisée à l'ouest de Paris autour de

⁶ Par souci de lisibilité, on a linéarisé les niveaux de BECaS et ses dimensions Cap, Cho et Rel à l'aide de la fonction de valorisation v_{ij_k} (Équation 1), de sorte que le BECaS de l'unité spatiale la plus défavorisée est égal à 0, celui de l'unité spatiale la plus favorisée est égal à 100, et le BECaS des autres unités spatiales sont exprimés en pourcentage de la différence entre ces bornes.

Saint-Rémy-lès-Chevreuse et le long de la vallée de Chevreuse et une autre plus petite, au sud, autour de la forêt de Fontainebleau. On observe également un archipel de communes favorisées à l'est. Par ailleurs, si les unités spatiales enregistrant des niveaux de BECaS inférieurs à 30 % du niveau maximal sont peu nombreuses, elles se regroupent presque exclusivement dans la toute proche banlieue Nord de Paris. Enfin, on remarque un vaste croissant de communes rurales dotées de niveaux de BECaS plutôt faibles et qui s'étend jusqu'aux extrêmes est et sud de l'Île-de-France.

Au total, la distribution du BECaS dans l'espace francilien apparaît comme nettement contrastée.



Lecture de la carte : plus la couleur est sombre, plus le niveau de bien-être associé au fonctionnement est élevé. La discrétisation choisie suit la méthode de Jenks, qui repose sur un algorithme minimisant la variance interne de chaque classe tout en maximisant la variance entre les classes. Par souci de lisibilité, on ne retient qu'un petit nombre de classes (5 classes).

3.2. Quelle différenciation socio-spatiale du bien-être capabiliste spatialisé ?

La question d'un renforcement mutuel des fractures sociale et spatiale est devenue un enjeu majeur des représentations politiques. Elle peut être présentée comme le filtre privilégié à travers lequel l'opinion publique évalue la capacité de la République à réussir dans sa mission de maintien de la cohésion sociale. Dans cette section il s'agit d'apporter des éléments de réponse quant à la réalité empirique de la différenciation socio-spatiale de la région Île-de-France en 2006 et de vérifier si le BECaS et ses dimensions se distribuent ou non de manière aléatoire dans l'espace francilien.

3.2.1. Auto-corrélation spatiale de la distribution du BECaS et de ses dimensions

La distance sociale (mesurée par le BECaS) se double-t-elle d'une distance géographique ? Pour le savoir, on calcule le coefficient d'auto-corrélation de Moran des niveaux de BECaS (tableau 3).

On constate que les coefficients de Moran sont significativement positifs⁷. Cela signifie que l'éloignement socio-économique des unités spatiales favorisées et des unités spatiales défavorisées se

⁷Les calculs présentés dans cette section ont été réalisés à l'aide du logiciel d'analyse exploratoire des données spatiales GeoDa (Anselin *et al.*, 2006), que l'on peut se procurer gratuitement pour un usage non commercial à l'adresse <https://geoda.uiuc.edu>.

Le I de Moran peut être interprété comme le rapport de la covariance entre observations contiguës à la variance totale observée de l'échantillon. Son interprétation de l'indice de Moran repose sur la comparaison de la valeur I avec sa valeur attendue $E[I] = -\frac{1}{n-1}$ (ici, $E[I] \approx -0,0080$) sous l'hypothèse nulle d'absence d'auto-corrélation spatiale. Lorsque $I > E[I]$ (resp. $I < E[I]$), les valeurs prises par les niveaux de pauvreté des unités spatiales ne

double de leur éloignement géographique : on peut bien parler de la différenciation socio-spatiale de la région Île-de-France en 2006. Mais quels sont ses contours géographiques ? Pour ce faire, il faut s'intéresser à l'association spatiale du BECaS.

Tableau 3

COEFFICIENTS DE MORAN DU BECAS EN 1999 ET 2006

	Coefficient I de Moran*	
	1999	2006
BECaS	0,1180 (1%)	0,2466 (1%)

3.2.2. Une représentation de la fracture socio-spatiale : association spatiale du BECaS

Il s'agit donc de répondre à la question suivante : la fracture socio-spatiale divise-t-elle l'ensemble du territoire francilien ou bien concerne-t-elle certaines portions particulières de la région Île-de-France ? Où se trouvent ces zones critiques ? Pour le savoir, on utilise la statistique d'auto-corrélation locale LISA (Anselin, 1995) qui permet d'étudier le regroupement spatial statistiquement significatif de valeurs similaires ou dissimilaires autour de chaque unité spatiale. Cinq types d'association spatiale peuvent être identifiés :

- Pôle de pauvreté : unités spatiales défavorisées entourées d'unités spatiales défavorisées
- Pôle de richesse : unités spatiales favorisées entourées d'unités spatiales favorisées
- Poche de pauvreté : unités spatiales défavorisées entourées d'unités spatiales favorisées
- Oasis de richesse : unités spatiales favorisées entourées d'unités spatiales défavorisées
- Autres : association spatiale statistiquement non significative (à 10%)

La Carte 2 présente la distribution des cinq types d'association⁸ pour les niveaux de BECaS des communes et arrondissements franciliens en 2006.

Un premier fait stylisé remarquable est que pour la grande majorité des communes et arrondissements franciliens, l'association spatiale des niveaux de BECaS des populations n'est pas significative (unités spatiales représentées en blanc sur la Carte 2). En d'autres termes, la plupart du territoire de l'Île-de-France est composé de vastes zones d'unités spatiales contiguës dont les populations disposent de niveaux de bien-être plutôt proches de la moyenne francilienne et qui, de ce fait, ne se distinguent pas statistiquement les unes des autres de manière significative. Cela implique que la différenciation socio-spatiale identifiée dans la section précédente ne se traduit pas par une hiérarchisation complète de l'espace de la région francilienne par les niveaux de bien-être.

Par contraste avec cette relative indifférenciation d'une grande partie de la région Île-de-France, on voit apparaître aux deux extrêmes de la hiérarchie du bien-être des massifs bien délimités d'unités spatiales dont les populations disposent de niveaux de BECaS statistiquement très éloignés de la moyenne des populations franciliennes. Du côté des populations favorisées, deux zones se démarquent.

sont pas disposées au hasard dans l'espace des zones étudiées, mais sont proches pour deux unités spatiales voisines (resp. éloignées). Les unités spatiales géographiquement proches sont aussi statistiquement proches (resp. éloignées), et on conclut à la présence d'une auto-corrélation spatiale positive (resp. négative). Lorsque I est significativement proche de $E[I]$, on conclut à l'absence d'auto-corrélation spatiale : aucun lien significatif ne peut être établi entre la proximité statistique et la proximité géographique des unités spatiales (Aubry, 2000).

⁸ Une mise en garde s'impose. Compte tenu de la sensibilité de la mesure de la statistique LISA à la définition du voisinage (ici, une matrice de voisinage de type Reine à un degré de contiguïté), les résultats présentés dans cette section doivent être interprétés comme donnant une indication de la localisation dans la zone étudiée de « massifs » de communes caractérisées par tel ou tel type d'association spatiale avec leurs voisines ; il est plus problématique de les utiliser pour identifier nominalement des communes renvoyant à tel ou tel type d'association spatiale.

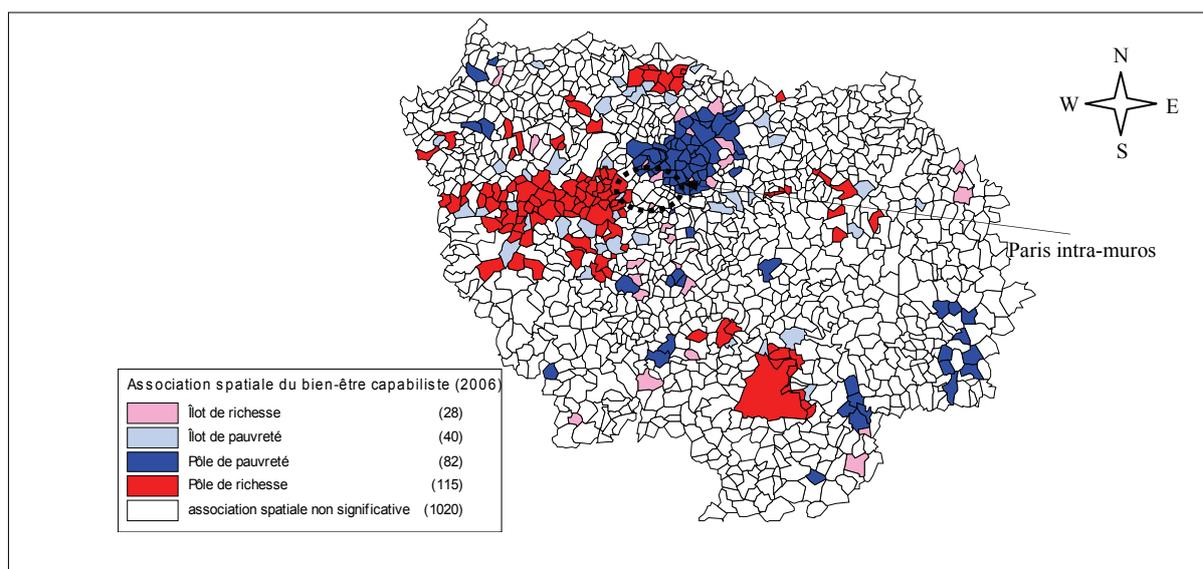
Au Sud de la région les alentours de Fontainebleau sont composés d'unités spatiales qui se distinguent par des niveaux de BECaS particulièrement élevés, et à l'Ouest de Paris une vaste zone s'étendant de Rueil-Malmaison à Gressey à l'extrême Ouest de la région.

Du côté des populations défavorisées, une unique zone d'unités spatiales disposant de niveaux de BECaS significativement faibles existe. Cette zone s'étend sur une portion importante de la région en recouvrant le triangle formé par Argenteuil dans les Hauts-de-Seine, Montreuil en Seine-Saint-Denis et Mauregard, près de Roissy, en Seine-et-Marne. Il est intéressant de remarquer que cette zone pauvre mord sur une grande partie de la capitale, puisqu'elle englobe les 9ème, 10ème, 11ème, 18ème, 19ème et 20ème arrondissements.

Un autre résultat saillant est celui de la très grande proximité géographique, aux portes de Paris, entre des pôles d'unités spatiales, dont les populations se situent aux extrêmes opposés de l'échelle du BECaS : seules les communes de Nanterre, Puteaux, Suresnes (en allant vers le Sud) séparent en effet la zone très favorisée de l'Ouest de la zone très défavorisée du Nord. Ainsi, la fracture spatiale se déploie au cœur économique de la région francilienne, et à cet endroit la transition entre les niveaux de bien-être des populations est extrêmement rapide. Avançons ici l'hypothèse que ce fait stylisé contribue sans doute à la conscience exacerbée de la fracture socio-spatiale dans les représentations publiques.

Carte 2

DISTRIBUTION DES CINQ TYPES D'ASSOCIATION POUR LES NIVEAUX DE BECaS DES COMMUNES ET ARRONDISSEMENTS FRANCILIENS EN 2006



4. L'aggravation de la fracture socio-spatiale du BECaS entre 1999 et 2006

4.1. Une fracture sociale moins prononcée mais une fracture socio-spatiale plus marquée entre 1999 et 2006

L'objectif est d'apprécier le fondement empirique du sentiment d'aggravation de la fracture socio-spatiale. On mesure la corrélation entre le BECaS des populations des unités spatiales franciliennes en 1999 et leur évolution entre 1999 et 2006. On constate que le coefficient de corrélation de Spearman est égal à -0,577 (avec une significativité à 5%). Cela signifie que plus le BECaS de 1999 est faible, plus son évolution est favorable entre les deux recensements. Apprécié d'un point de vue a-spatial, ce résultat pointe donc un phénomène global de rattrapage des BECaS, évolution impliquant a priori un desserrement de la problématique de la fracture sociale entre les populations des communes et arrondissements franciliens au cours de la dernière période inter-censitaire. Couplée au constat d'une augmentation du bien-être capabiliste spatialisé global (noté *Lin*) de l'Île-de-France entre les deux

recensements (tableau 4), cette évolution semble être en opposition avec l'inquiétude grandissante sur le devenir de la cohésion sociale dans la région. Pourtant, cela ne signifie pas pour autant que la fracture socio-spatiale s'est résorbée. Le bien-être capabiliste spatialisé global de la région Île-de-France, noté *Lin* s'écrit :

$$Lin^{(1999,2006)} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^{n=1285} lin_i^{(1999,2006)} \quad (4)$$

Tableau 4
BIEN-ETRE CAPABILISTE SPATIALISE GLOBAL EN 1999 ET EN 2006

	BECaS linéarisé	BECaS brut
1999	47,61	0,0973
2006	50,53	0,1079

Il faudrait pour cela que la diminution de la distance sociale enregistrée d'un point de vue a-spatial entre 1999 et 2006 soit accompagnée d'une diminution de la distance géographique entre les communes dont les populations disposent de BECaS élevés et celles dont les populations disposent de BECaS faibles. En d'autres termes, il faudrait que l'auto-corrélation spatiale des BECaS ait diminué pendant la période considérée. Or, en comparant les coefficients de Moran des composantes du bien-être des populations des communes franciliennes (Tableau 3), on constate que l'auto-corrélation spatiale du bien-être s'est fortement accentuée⁹. Ainsi les communes dont les populations sont dotées de BECaS semblables ont tendance à être géographiquement plus proches en 2006 qu'en 1999. Si ce résultat indique sans détour que l'on est bien en présence d'un creusement de la fracture socio-spatiale en Île-de-France, il ne dit rien sur l'inscription territoriale de ce rapprochement.

4.2. ...un étalement des pôles extrêmes de BECaS et non pas par une accentuation généralisée de la différenciation spatiale du BECaS

Une figure récurrente des discours récents sur l'Île-de-France fait état d'une « sécession généralisée » (Maurin, 2004) des territoires. Si cette hypothèse était vérifiée cela impliquerait que l'accentuation du tri spatial du BECaS des populations franciliennes touche l'ensemble du territoire.

La comparaison de la distribution géographique des types d'association spatiale des niveaux de BECaS des populations franciliennes en 2006 et en 1999 (Cartes 2 et 3) permet d'apporter un premier élément de réponse.

La relative indifférenciation du territoire par les niveaux de BECaS s'avère être une constante de la période 1999-2006. En 1999 comme en 2006, la grande majorité des communes et arrondissements franciliens ne peuvent être statistiquement classées ni parmi les oasis de richesse (en rose), ni parmi les poches isolées de pauvreté (en bleu clair), ni parmi les zones étendues de pauvreté (en bleu roi) ni parmi les zones étendues de richesse (en rouge). On n'observe donc pas de processus généralisé de différenciation spatiale du BECaS entre les deux recensements. Cependant, des évolutions notables touchent les groupes de communes dont les populations disposent de niveaux de bien-être situés dans les parties extrêmes de la hiérarchie du BECaS.

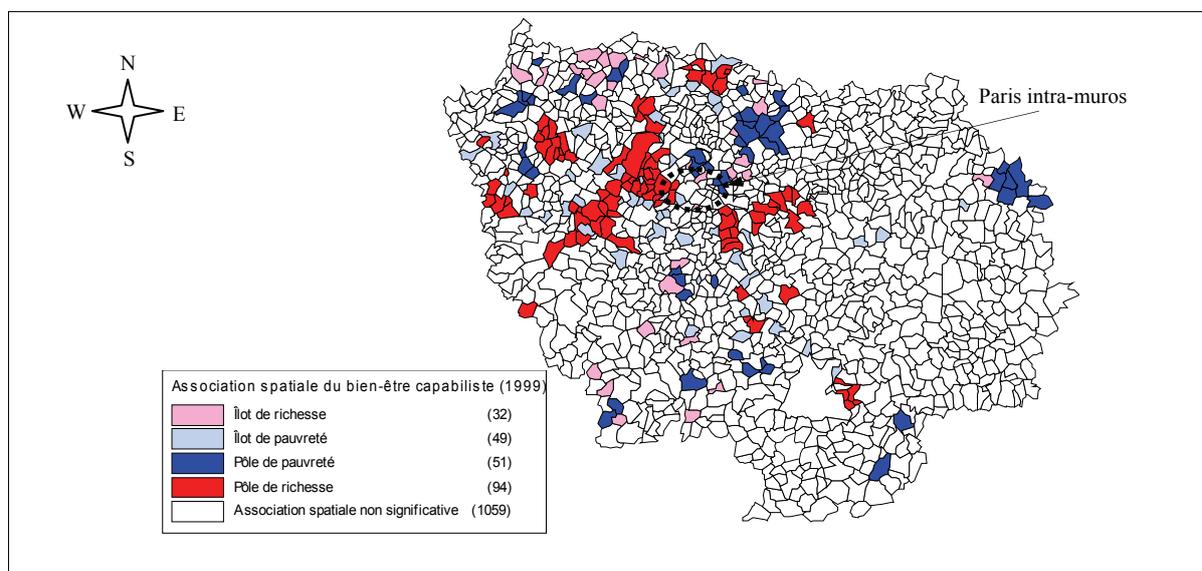
D'abord, on observe l'étalement très visible des zones très défavorisées du Nord de la capitale. En 1999, deux zones très défavorisées de faible étendue au Nord de Paris, l'une de Roissy-en-France au Blanc-Mesnil et l'autre, couvrant quelques communes situées dans la boucle de la Seine en aval de Paris (Gennevilliers, Saint-Ouen, Asnières) étaient identifiées. En 2006, ces deux zones forme une unique zone englobant même certains arrondissements Nord et Est de la capitale.

⁹ Cette augmentation concerne tant le BECaS lui-même que chacune de ses dimensions.

Ensuite, la zone très favorisée autour de Saint-Rémy-lès-Chevreuse, qui occupait en 1999 une surface importante à l'Ouest de Paris, atteint désormais la frontière de l'Eure-et-Loire. Cette double évolution conduit au rétrécissement de la frontière entre les populations très favorisées et très défavorisées.

Le constat de la fracture socio-spatiale croissante établi dans la section précédente s'accompagne non pas d'une généralisation de la logique de différenciation socio-spatiale à l'ensemble de l'Île-de-France mais plutôt d'un renforcement important des polarités spatiales pré-existantes aux deux extrêmes de la hiérarchie du BECaS. Cependant, si ce constat renseigne sur l'évolution de l'organisation du territoire francilien des niveaux de bien-être, il ne permet pas de mettre en lumière une éventuelle disparité spatiale de l'évolution des niveaux de bien-être en tant que telle. Il s'agit de se pencher sur la distribution spatiale des évolutions du BECaS des communes franciliennes et plus particulièrement des moins bien loties.

Carte 3
DISTRIBUTION DES CINQ TYPES D'ASSOCIATION POUR LES NIVEAUX DE BECaS DES COMMUNES ET ARRONDISSEMENTS FRANCILIENS EN 1999



4.3. Une distribution des évolutions de BECaS marquée par le décrochage d'une poignée de communes

On se penchera sur les parties de l'Île-de-France dont l'évolution du BECaS se distingue fortement de celles des autres communes. En particulier, compte tenu du renforcement des polarités extrêmes entre 1999 et 2006, on se demandera si les zones polaires du Nord (zone très défavorisée) et de l'Ouest (zones très favorisées) sont touchées par de telles évolutions.

Le calcul du coefficient de Moran des pourcentages de variation du BECaS des populations franciliennes entre 1999 et 2006 permet de constater l'auto-corrélation spatiale positive de la variation du BECaS (coefficient de Moran égal à 0,1267 et significatif à 1%). Cela implique que les évolutions relatives du BECaS ne sont pas distribuées au hasard sur le territoire francilien, mais que les unités spatiales dont les populations connaissent des évolutions similaires ont tendance à être proches les unes des autres. La carte des types d'association spatiale des évolutions de BECaS permet de visualiser l'organisation de ces proximités en Île-de-France (Carte 4).

Tout d'abord, on constate que pour un seuil de significativité égal à 1%, seule une poignée de communes se démarque suffisamment de la moyenne francilienne. L'association spatiale locale statistiquement significative des évolutions de BECaS ne concerne donc qu'une petite portion du territoire francilien. Cependant, il est frappant de constater qu'elle concerne presque exclusivement des communes dont le BECaS a diminué entre 1999 et 2006 et dont les voisins partagent le même profil d'évolution (en bleu roi sur la Carte 4). Deux zones sont ainsi marquées par cette évolution défavorable.

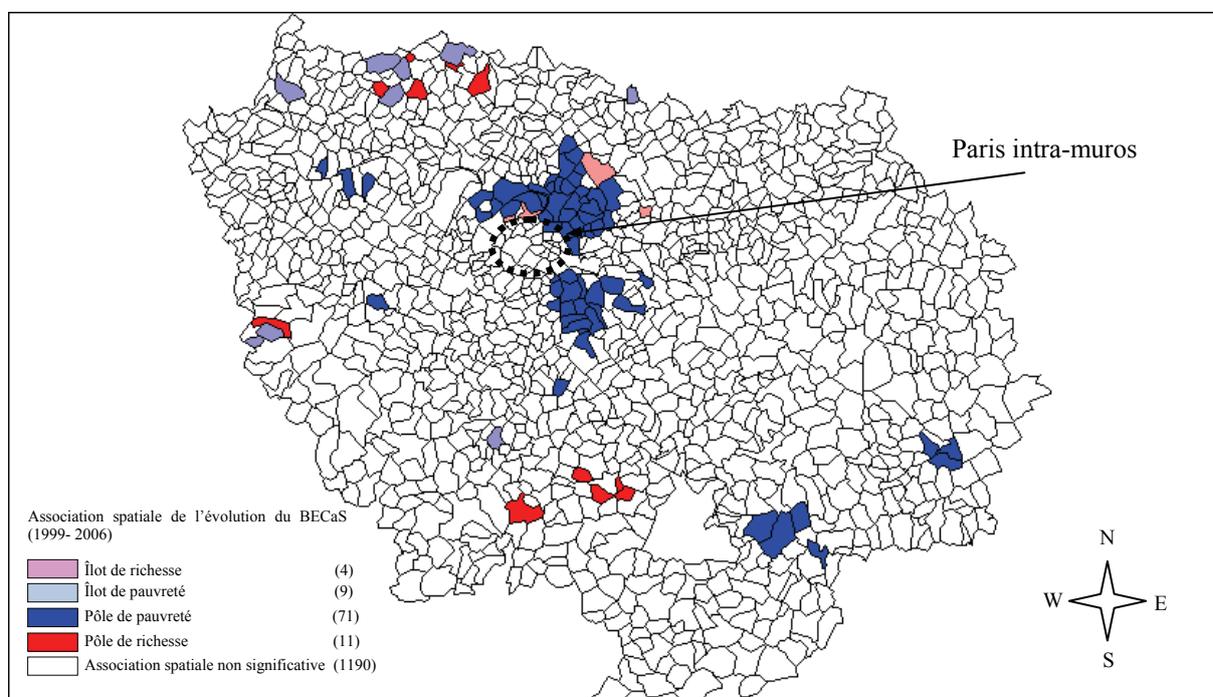
La première, au sud de Paris, va d'Ivry-sur-Seine à Vigneux-sur-Seine. Les populations de ce groupe de communes jouissaient d'un BECaS significativement plus élevé en 1999 que celui de la moyenne

francilienne (en rouge sur la Carte 4) alors que ce n'est plus le cas en 2006 (en blanc sur la Carte 3). Elles ont été touchées par un déclassement très important en termes de bien-être.

La seconde zone recouvre le nord-est de Paris (18^{ème}, 19^{ème} et 20^{ème} arrondissements) et s'étend à l'Ouest jusqu'à Sartrouville, au Nord jusqu'à Villiers-le-Bel et à l'Est jusqu'à Aulnay-sous-Bois. Elle coïncide avec le cœur de la zone défavorisée Nord identifiée en 2006 (en bleu roi sur la Carte 2). Les populations de ces communes disposaient déjà d'un BECaS significativement plus faible que la moyenne francilienne en 1999 (en bleu roi sur la Carte 3), et ont de surcroît vu leur bien-être évoluer de façon plus défavorable que celui de la moyenne de l'Île-de-France. Cette évolution signifie que ces unités spatiales n'ont pas participé au phénomène de rattrapage des BECaS mis en lumière précédemment. Tout se passe comme si cette portion bien délimitée de l'Île-de-France était en situation de rupture avec le reste du territoire francilien. On ne peut pas parler de ghetto pour caractériser cette zone, ne serait-ce que parce que notre échelle d'observation, du bien-être des populations, est bien trop grande. Force est pourtant de constater qu'il existe au cœur de l'Île-de-France, un territoire dont la population a vécu un décrochage marqué et durable de son niveau de bien-être au cours de la dernière décennie.

Carte 4

DISTRIBUTION DES CINQ TYPES D'ASSOCIATION DE L'ÉVOLUTION DES NIVEAUX DE BECaS DES COMMUNES ET ARRONDISSEMENTS FRANCILIENS ENTRE 1999 ET 2006



Conclusion

Ce papier a montré que l'analyse de l'évolution du bien-être en Île-de-France entre 1999 et 2006 sans prise en compte l'espace, conduit à conclure à un rattrapage des communes où le niveau de bien-être de leurs populations est le plus faible. Il a mis en évidence que la prise en compte de l'espace permet de comprendre ce qui se joue réellement sur le territoire francilien et révèle le rôle très particulier de Paris.

D'abord, il existe d'importantes disparités dans la distribution spatiale des niveaux de bien-être des populations des communes et arrondissements franciliens aussi bien en 1999 qu'en 2006, mis en évidence notamment par les indicateurs d'association spatiales. Certains espaces dont les populations disposent de BECaS extrêmes se démarquent nettement du reste du territoire francilien.

Ensuite, Paris occupe une place particulière dans cette géographie du bien-être. La capitale est un lieu de fractures multiples notamment entre les niveaux de bien-être.

Par ailleurs, quelques résultats permettent de comprendre d'où vient ce sentiment d'exacerbation de la fracture socio-spatiale qui marque le paysage des représentations politiques de cette dernière décennie : *i)* Les communes dont les populations sont dotées de BECaS semblables ont tendance à être géographiquement plus proches en 2006 qu'en 1999 ; *ii)* Les pôles extrêmes du BECaS s'étalent spatialement et la frontière entre les communes les mieux dotées et les moins dotées s'amenuise ; *iii)* Une partie de l'Île-de-France n'est pas concernée par le rattrapage généralisé des niveaux de BECaS constaté entre 1999 et 2006. Les évolutions statistiquement significatives ne vont que dans un sens. Seuls les groupes de communes dont les évolutions sont les plus défavorables (diminution du BECaS entre 1999 et 2006) se distinguent statistiquement de l'évolution moyenne des autres communes franciliennes. Il n'existe pas de processus inverse où l'on verrait apparaître des groupes de communes dont les trajectoires seraient plus favorables que celles de la moyenne francilienne. Parmi ces communes dont l'évolution particulièrement défavorable isole du reste du territoire, il n'est pas anodin de trouver une grande partie des communes qui faisaient déjà partie de la zone très défavorisée de 1999.

Bibliographie

- Alkire S. (2008), "Choosing dimensions: the capability approach and multidimensional poverty", *MPRA Working Paper*, n°8862.
- Anselin L. (1995), "Local indicators of spatial association – LISA", *Geographical Analysis*, n°27, pp. 93-115.
- Anselin L., Syabri I. et Kho Y. (2006), "Geoda: an introduction to spatial data analysis", *Geographical Analysis*, n°38, pp. 5-22.
- Basu K., (1987), "Achievements, capabilities and the concept of well-being", *Social Choice and Welfare*, n°4, pp. 69-76
- Brandolini A. et d'Alessio G. (1998), *Measuring well-being in the functioning space* (<http://www.stedmunds.cam.ac.uk/~vhi/sen/papers/brandoli.pdf>)
- Bentham J. (1781), *A Introduction of the Principles of Morals and Legislation*, Batoche Books, Kitchener, 2000.
- Betti G., Cheli B., Lemmi A., Verna V. (2008), The Fuzzy St Approach to Multidimensional Poverty : the Case of Italy in the 1990s, in *Quantitative Approches to Multidimensional Poverty Measurement*, Palgrave-Macmillan, Londres, Kakwani N. and Silber J. (eds.), pp. 30-48.
- Chiappero Martinetti E. (2000), "A Multidimensional Assessment of Well-Being Based on Sen's Functioning Approach", *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, n°2, pp. 207-39.
- Chiappero Martinetti E., Moroni S. (2006), "An analytical framework for conceptualizing poverty and re-examining the capability approach", *The Journal of Socio-Economics*, n°36, pp. 360-375.
- Comim F. (2001), *Operationalizing Sen's Capability Approach*, Justice and Poverty : Examining Sen's Capability Approach Conference, 5-7 juin 2001/
- Nozick R. (1988), *Anarchie, Etat et Utopie*, Paris, Presses Universitaires de France. Traduction française (1974), *Anarchy, State and Utopia*, New York, Basic Books.
- Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), 1995, *Rapport mondial sur le développement humain 1995*, http://hdr.undp.org/reports/global/1995/fr/hdr_fr_1995.pdf.
- Rawls J. (1971), *A Theory of Justice* (2nde édition, 1999) Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Sack R.D. (2007), *Homo geographicus*, Baltimore, The John Hopkins University Press.
- Sen A.K. (1979), "Utilitarianism and welfarism", *Journal of Philosophy*, n°76.
- Sen A.K. (1985a), "Commodities and Capabilities", *Professor Dr. Hennipman Lectures in Economics*, 7, North-Holland, Amsterdam.
- Sen A.K. (1985b), "Well-being, agency and freedom - the Dewey lectures 1984", *Journal of Philosophy*, n°82, pp. 169-221
- Sen A.K. (1993), "Positional Objectivity", *Philosophy and Public Affairs*, 2, n°22, pp. 126-145.
- Tovar E. (2008), *La ségrégation urbaine : représentation économique et évaluation éthique, avec une application à l'Île-de-France des années 1990*, EHESS, Thèse de doctorat.
- Tovar E. (2009), « Mesurer la pauvreté et la ségrégation en Île-de-France : une approche capabiliste », *Document de travail du Centre d'Etudes de l'Emploi*, n°116.
- Van Parijs P. (1991), *Qu'est-ce qu'une société juste ? Introduction à la pratique de la philosophie politique*, Paris, Le Seuil.
- Maurin E. (2004), *Le ghetto français. Enquête*

Expliquer les déplacements domicile-travail en Île-de-France : le rôle de la structure urbaine et des caractéristiques socio-économiques

Florent SARI[†]

Introduction

L'étalement urbain observé ces dernières décennies en Île-de-France s'est manifesté par un mouvement long de déplacement des emplois vers la périphérie. Concrètement, alors que les emplois industriels ont quitté le centre de Paris tout au long des XIX^{ème} et XX^{ème} siècle, de plus en plus d'emplois tertiaires se sont délocalisés vers la périphérie. Ce sont, par exemple, les sièges sociaux de grandes entreprises, leurs directions administratives et financières, les établissements publics, les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, qui s'implantent dans les nouveaux pôles d'emploi tertiaires en développement dans tous les départements de la petite et de la grande couronne. Le mouvement est général et touche toutes les professions tertiaires, des employés de bureaux aux cadres administratifs et supérieurs.

Or, cette délocalisation des emplois vers la périphérie n'est pas sans conséquences au niveau économique et/ou social. En effet, elle s'est inévitablement accompagnée d'un allongement des distances lors des déplacements domicile-travail pour les actifs mais aussi d'une prédominance du recours à la voiture, lors de ces déplacements, pour garantir une certaine « accessibilité » aux emplois (Wenglenski, 2002 ; Sémécurbe et Thomas, 2007). Dans ces conditions, il semble que l'organisation des localisations intra-urbaines, ou plutôt la structure urbaine, s'impose d'elle même comme un déterminant majeur des caractéristiques des mobilités quotidiennes (Aguilera et Mignot, 2002). Pour autant, il serait erroné de ne pas considérer l'importance et l'impact des caractéristiques socio-économiques des individus qui se déplacent (Pouyane, 2004). Dans les faits, on observe effectivement qu'un certain nombre de caractéristiques au niveau du ménage (telles que la structure, les revenus, le nombre d'enfants) mais aussi au niveau individuel (le sexe, l'âge, la catégorie socio-professionnelle) expliquent les écarts de navettes domicile-travail observés.

Dans ce travail, l'objectif est de mettre au jour les déterminants majeurs guidant les mobilités quotidiennes domicile-travail des actifs résidant en région Île-de-France. Cette région représente un terrain d'études privilégié dans le sens où elle constitue le marché de l'emploi le plus vaste avec plus de 5 600 000 emplois et autant d'actifs, en 2007 ; et où les questions de l'étalement urbain et de l'efficacité des réseaux de transport sont toujours d'actualité. Notre analyse est à un double niveau : d'une part, nous cherchons à expliquer le choix du mode de transport privilégié pour effectuer le déplacement ; d'autre part, nous cherchons à expliquer l'ampleur des navettes domicile-travail (mesurées en termes de distance mais aussi de durée). Pour cela, nous contrôlons des caractéristiques du lieu de résidence et renseignant également sa structure urbaine ainsi que des caractéristiques socio-économiques des actifs, et particulièrement l'appartenance à la catégorie socio-professionnelle. Dans la lignée de nombreux travaux sur le sujet (voir notamment Giuliano et Small, 1993 ; Levinson, 1998 ; Dieleman *et al.*, 2002 ; Watts, 2009), nous cherchons, en outre, à établir la part de responsabilité de ces deux types d'explications dans les déplacements domicile-travail observés.

La section suivante dresse d'abord une revue de littérature des mécanismes influant potentiellement sur la mobilité domicile-travail, puis expose un certain nombre de travaux empiriques, internationaux et français, qui se sont déjà intéressés à ces questions. La troisième section présente quelques faits stylisés

[†] Florent Sari, Université Paris-Est Marne-la-Vallée, ERUDITE et TEPP FR CNRS n°3126, 5 Boulevard Descartes, Champs-sur-Marne, 77454 Marne-la-Vallée Cedex 2. Florent.sari@univ-mlv.fr

tandis que la quatrième section présente les résultats de différents modèles économétriques. Enfin la dernière section conclut.

1. Revue de littérature

Après avoir exposé une brève revue de littérature des mécanismes qui peuvent expliquer la configuration actuelle en termes de distance domicile-travail, nous reviendrons sur les quelques travaux français et internationaux qui ont déjà étudiés ces questions.

1.1. Déplacements domicile-travail : quels sont les mécanismes ?

Depuis quelques décennies on observe un allongement de la distance moyenne domicile-travail (de 7,4 km en 1975, on est passé à 9,4 km en 1990 et 9,9 km en 1999) en Île-de-France. Cet allongement ne masque pourtant pas de profondes disparités entre catégories socio-professionnelles. Ainsi, lorsque l'on se réfère à quelques résultats de Baccaini (1996) sur la région, à partir de l'EGT 1991-1992, on observe que les chefs d'entreprise et cadres parcourent une distance moyenne de 8,7 km contre près de 9 km pour les ouvriers ou les employés. Le constat n'est toutefois plus le même sur des données plus récentes. Pour 1994, Wenglenski (2006) trouve que les cadres parcouraient 15 km pour aller sur leur lieu de travail contre 12 km pour les ouvriers et 11 km pour les employés. Ces quelques chiffres ne semblent pas indiquer une situation plus défavorable pour les populations les plus fragiles. En outre, cet exemple montre que les disparités entre catégories ne se sont pas atténuées au fil du temps. Dès lors, on peut se demander ce qui explique cet allongement des distances et de tels écarts entre catégories.

L'une des raisons de cet état de fait tient potentiellement à la structure urbaine et plus précisément à la répartition des activités et des personnes sur le territoire (en l'occurrence l'Île-de-France). En effet, comme nous allons le voir, l'organisation actuelle de l'espace urbain répond à des logiques économiques diverses. Dans son ouvrage de 1989, Fujita pose les bases du modèle standard de localisation résidentielle, basé sur l'hypothèse selon laquelle tous les emplois seraient localisés en un centre unique (le centre d'emploi). *A priori*, les individus n'ont pas de préférences pour une localisation donnée. Néanmoins, du fait que ce centre représente le lieu où tous veulent travailler, il en découle que tous cherchent *in fine* à résider à proximité. Puisque le sol constitue une ressource rare, tous ne peuvent satisfaire leur désir. Dès lors, la présence de ménages à revenus différents conduit potentiellement à un phénomène de stratification « naturelle », si l'on accepte l'hypothèse selon laquelle le prix du foncier diminue à mesure que l'on s'éloigne du centre d'emploi. Concrètement, les individus, dans leur mise en concurrence, sont confrontés à un arbitrage entre le prix du foncier et le coût globalisé d'accès au centre d'emploi. Lorsque l'élasticité-revenu de la demande foncière est plus forte que l'élasticité-revenu des coûts de transport, alors les ménages les plus aisés se localisent à proximité des emplois (Brueckner, Thisse & Zenou ; 1999)¹. Les ménages les moins aisés, quant à eux, sont relégués dans les secteurs les plus excentrés où les coûts de transport sont vraisemblablement plus élevés. Malgré la simplicité de ce schéma, il est facilement transposable à la région Île-de-France puisque les emplois sont encore majoritairement localisés au centre (Paris) et au centre-ouest (Hauts-de-Seine, Yvelines).

Néanmoins, outre cet aspect qui explique potentiellement le choix de localisation des ménages en fonction de leurs revenus et préférences, il importe de considérer le phénomène d'étalement des villes (ou étalement urbain). En effet, les progrès observés en termes de vitesse de déplacement, en raison de l'amélioration du système de transport ou de la généralisation de la voiture, ont été à l'origine d'un éloignement des individus des centres d'emplois (Wenglenski, 2006 ; Orfeuil, 2000). A coût monétaire et temporel équivalents, les individus peuvent aller désormais plus loin et peuvent ainsi adopter des localisations de plus en plus périphériques. Ces progrès dans les déplacements profitent également aux entreprises. Ayant intégré le fait que ses clients ou ses employés peuvent se déplacer plus vite, plus loin, elles peuvent aussi privilégier des destinations plus périphériques (Orfeuil, 2000). Par ailleurs, l'éloignement ou le rapprochement de certaines catégories de population est aussi un élément de stratégie

¹ C'est ce qui distingue la configuration des villes européennes et américaines. Pour les secondes, les ménages les moins aisés sont implantés au centre, tandis que les plus aisés s'implantent dans les banlieues de grandes villes. La raison tient notamment à une élasticité-revenu des coûts de transport qui est supérieure à l'élasticité-revenu de la demande foncière.

dans le choix de localisation des entreprises. Elles peuvent, par exemple, choisir de se rapprocher d'une main d'œuvre peu qualifiée pour bénéficier d'un prix du foncier plus faible (en supposant que cette catégorie vive dans les zones les moins chères) ou s'éloigner de cette catégorie afin de se rapprocher des centres de décision ou des lieux de résidence des cadres (Thisse & Zenou, 1997).

Si l'étalement urbain et les stratégies de localisation expliquent en grande partie l'accroissement des distances parcourues, ils n'expliquent que partiellement les écarts observés entre individus ou catégories socio-professionnelles. Il convient, ici, de s'intéresser aux arbitrages qui conditionnent la mobilité quotidienne des individus.

D'abord, il apparaît que certaines caractéristiques telles que le sexe, l'âge ou le nombre d'enfants déterminent potentiellement la mobilité quotidienne. Par exemple, les plus jeunes affichent généralement les distances domicile-travail les plus courtes. Ces derniers sont plus souvent locataires donc peu sujets à des contraintes d'ordre résidentielles et ajustent, de ce fait, plus facilement leur domicile à leur lieu de travail (Baccaïni, 1996). De plus, les jeunes actifs n'ont généralement que peu d'expériences professionnelles à faire valoir et ne peuvent être très exigeants dans leur recherche d'emploi. Ils sont donc plus fortement contraints à s'adapter à l'emplacement de leur emploi. Le cas des personnes plus âgées est différent. Puisque ces personnes ont déjà construit une vie de famille, une vie de quartier avec des relations amicales, elles sont alors confrontées à une plus forte contrainte en termes de mobilité. La composition du ménage et le nombre d'enfants sont aussi des déterminants importants. Vivre seul peut effectivement avoir un effet positif sur le trajet domicile-travail, tandis que vivre seul avec un enfant tend à réduire cette distance, notamment si l'enfant est en bas âge. Cet effet est d'ailleurs plus élevé pour les femmes que les hommes. Enfin, même si les deux parents d'un ménage travaillent, la femme a toujours tendance à effectuer des déplacements plus courts, lorsqu'il y a des enfants. D'ailleurs, c'est encore une fois la présence d'enfants qui pousse les femmes à tenter de limiter la distance de leurs déplacements (Baccaïni, 1996).

Un autre élément important de ces disparités tient au statut résidentiel des individus. En effet, l'accession à la propriété ou le fait d'être locataire HLM influe positivement sur la distance domicile-travail effectuée. Toutefois, les mécanismes sont très différents dans les deux cas. Dans le premier cas, pour faciliter l'achat d'une propriété, les ménages sont souvent contraints de s'éloigner des centres d'emplois ou le prix du foncier est moins élevé. Comme le rappelle Wenglenski (2007), c'est moins le lieu de résidence que l'on ajuste au lieu de travail, et plus la mobilité quotidienne qui est mise à contribution. En d'autres termes, la mobilité quotidienne est privilégiée à la mobilité résidentielle. Dans le second cas, les locataires HLM souffrent souvent du fait que leur logement est localisé en périphérie, dans des quartiers ne bénéficiant pas nécessairement d'une bonne accessibilité aux emplois ou, à défaut, aux réseaux de transports publics. Dans les faits, on observe qu'un quart des logements sociaux sont implantés dans une Zone Urbaine Sensible, or les activités économiques y sont généralement moins développées qu'ailleurs (Observatoire National des ZUS, 2004).

La localisation résidentielle ou encore l'accès aux modes de transport constitue un déterminant logique et essentiel de ces disparités dans les navettes effectuées. Baccaïni, Sémécurbe et Thomas (2007) montrent effectivement que les durées des déplacements domicile-travail sont les plus longues en périphérie de l'agglomération parisienne. Ils observent, par exemple, que les habitants de la ville de Paris et des communes de la proche banlieue travaillent dans l'ensemble plus près de chez eux que ceux de la couronne périurbaine parisienne (respectivement 14,9 km et 17,8 km en moyenne contre 29,9 km). De même, les habitants des espaces à dominante rurale connaissent des distances routières plus élevées que ceux des communes périurbaines ou des pôles urbains². Enfin, quel que soit le lieu de résidence, il n'en demeure pas moins que le mode de transport reste aussi générateur de profondes inégalités. Wenglenski (2002) montre que si l'accessibilité aux emplois pour une heure de parcours varie selon la zone de résidence (Paris, Petite couronne et Grande couronne), Ces inégalités dans l'accessibilité aux emplois vont alors vraisemblablement se traduire par un allongement des durées de déplacement domicile-travail pour les usagers des transports publics comparativement aux usagers de la voiture.

² Cependant, il importe de préciser quelle est l'unité de mesure pour la navette domicile travail car lorsque l'on raisonne en durée, la hiérarchie peut éventuellement s'inverser. Les durées étant généralement mesurées aux heures de pointes, cela a pour conséquence d'allonger la durée pour les habitants de ces espaces densément peuplés, et qui sont sujets aux problèmes de congestion, contrairement à ceux des espaces moins peuplés comme les espaces ruraux.

1.2. Revue de littérature des travaux sur la mobilité quotidienne

1.2.1. Les travaux sur la mobilité domicile-travail à l'étranger

On dénombre un grand nombre de travaux sur la question des mobilités quotidiennes aux Etats-Unis mais aussi dans d'autres pays européens. Parmi ceux-ci on peut notamment citer celui de Giuliano et Small (1993). En mobilisant des données sur les déplacements dans la région de Los Angeles dans les 1980, les auteurs s'intéressent à l'hypothèse selon laquelle le déséquilibre local entre les emplois et les résidences influe sur les comportements de navettage. A partir de modèles économétriques expliquant les variations intra-régionales en termes de durées de déplacements, les auteurs trouvent que ce déséquilibre, mesuré notamment par le rapport entre le nombre d'emplois sur le nombre d'individus ou la durée de déplacement qui devrait être celle d'un individu qui cherche à minimiser ses coûts, exerce une influence statistiquement significative mais faible sur les durées empiriquement observées. L'explication semble donc devoir être recherchée ailleurs.

Par la suite, les travaux de Levinson (1998) et Levinson et Kumar (1997) se sont intéressés respectivement aux liens entre l'accessibilité aux emplois et les déplacements domicile-travail, d'une part, et entre la densité résidentielle et les déplacements domicile-travail, d'autre part. Dans l'ensemble, ils trouvent que les individus résidants dans des zones riches en emplois font des trajets plus courts que la moyenne. Ils montrent également que les zones où la densité est la plus importante affichent les durées les plus courtes et les trajets les plus courts. Néanmoins, au-delà d'un certain seuil ce dernier résultat est invalidé pour les automobilistes. En effet, les auteurs observent qu'à partir d'une certaine densité, se produisent des effets de congestion qui tendent à rallonger les déplacements.

Plus récemment Dieleman *et al.* (2002) et Schwanen *et al.* (2004) ont examiné les liens potentiels entre la structure urbaine et les comportements de déplacements au sens large, aux Pays-Bas. Dans le premier cas, les auteurs cherchent à déterminer les facteurs expliquant les comportements de déplacements quotidiens (travail, courses, loisirs etc.). Ils analysent simultanément l'influence des caractéristiques personnelles et de l'environnement du lieu de résidence. Dans l'ensemble, ils trouvent que ces deux catégories sont d'égales importances pour rendre compte du choix de déplacement (voiture, transports, vélo ou marche) et de la distance parcourue. Dans le second cas, toujours en étudiant l'impact de la structure métropolitaine sur les comportements de déplacements, les auteurs trouvent des résultats différenciés selon que l'on se situe dans une ville monocentrique ou polycentrique. Par exemple, ils montrent que les déplacements sont moins longs pour les automobilistes, en termes de temps et de distance, dans le premier type de ville que dans le second. Les résultats montrent également que la structure métropolitaine, bien qu'ayant une influence statistiquement significative sur le comportement de déplacement, n'explique qu'une partie relativement faible de sa variation entre individus.

Simma et Axhausen (2003) ont exploré l'impact des caractéristiques personnelles et de la structure spatiale, dans le cas de l'Autriche, sur les schémas de déplacements et en particulier le choix modal. Les résultats de leurs estimations montrent le rôle clef de la possession d'une voiture, du genre, du statut d'emploi dans l'explication du niveau observé et de l'intensité des déplacements. En revanche, leurs résultats indiquent également que la structure spatiale n'est pas un déterminant décisif. Seul le nombre de commodités disponibles localement pour un ménage semble avoir une influence. Van Acker *et al.* (2007), dans le cas de la Flandre, cherchent également à départager les effets des caractéristiques socio-économiques et les effets de la structure urbaine sur les mobilités quotidiennes. Ils trouvent également un impact plus déterminant des premiers que des seconds. Enfin, Watts (2009) s'est intéressé au même débat mais dans le cas de l'Australie. Si les résultats montrent un effet significatif des caractéristiques socio-économiques ainsi que de la forme urbaine, l'auteur insiste notamment sur le fait que le temps de déplacement minimum requis ou un indicateur de la proximité aux emplois a un pouvoir explicatif plus important que la traditionnelle variable mesurant le déséquilibre entre le nombre d'emplois et le nombre de résidents localement.

Dans l'ensemble, la littérature internationale sur le sujet des déplacements domicile-travail reste donc très partagée entre les caractéristiques qui sont les plus déterminantes. Pour certains la structure urbaine est davantage à considérer que les caractéristiques socio-économiques, tandis que pour d'autres c'est le cas inverse. Comme nous allons le voir dans la section suivante, les travaux français sur la question semblent majoritairement accorder de l'importance aux caractéristiques socio-économiques des actifs et particulièrement à la catégorie socio-professionnelle.

1.2.2. Les travaux sur la mobilité domicile-travail en France

La plupart des travaux français concernant les déplacements domicile-travail sont réalisés sur la région Île-de-France. Cela, pour deux raisons majeures : elle représente la région avec le plus grand nombre d'emplois et d'actifs et la répartition de ses emplois est encore fortement concentrée autour de Paris. Ce qui pose le problème de l'accessibilité aux emplois pour les habitants de la région, notamment les plus éloignés du cœur de la région.

Parmi les travaux pionniers sur les navettes domicile-travail en Île-de-France, on peut principalement citer ceux de Baccaïni (1996, 1997). Dans son article de 1996, l'auteur montre, à partir de l'Enquête Globale de Transport, que les navettes des habitants de la région peuvent fortement varier selon la catégorie socio-professionnelle de l'individu. Pour autant, la catégorie n'est pas le seul déterminant puisque la probabilité d'allonger son déplacement peut aussi s'expliquer par l'âge, le statut résidentiel ou la configuration du ménage, à catégorie sociale donnée. Elle s'intéresse également aux liens éventuels entre la répartition des emplois et la répartition des individus. Elle montre ainsi une corrélation entre le taux de couverture de l'emploi dans les communes et la propension à réaliser une longue navette domicile-travail pour les actifs. Autrement dit : plus le taux de couverture de l'emploi pour sa propre catégorie est élevé, plus la propension à faire une navette courte est élevée.

Dans son article de 1997, l'auteur va plus loin et s'intéresse notamment aux effets d'une localisation périurbaine sur la portée des navettes domicile-travail, à partir du recensement de la population de 1990. Les zones périurbaines sont généralement déficitaires en emplois, ce qui se traduit par des navettes deux fois plus longues que celles des actifs résidant dans l'agglomération parisienne. Dès lors, l'auteur s'intéresse aux caractéristiques socio-démographiques qui poussent les actifs à résider loin de leur lieu de travail. Là encore les éléments tels que l'âge, la structure du ménage, le nombre d'actifs dans le ménage (couple biactif ou non) déterminent l'attraction ou la répulsion d'une commune donnée. Enfin l'auteur montre un lien entre le parcours résidentiel et l'ampleur des navettes. Concrètement, avoir choisi le périurbain alors que l'on habitait avant dans l'agglomération parisienne n'a pas les mêmes effets sur la durée des navettes qu'un individu de province qui vient de s'installer en région parisienne.

Plus récemment, Wenglenski (2006), à partir de l'Enquête Globale Transport de 2002, cherche à mesurer les éventuelles inégalités dans la mobilité au travail entre les différentes catégories socio-professionnelles au sein de la région Île-de-France. A partir de différents indicateurs, l'auteur montre que la mobilité et les outils de la mobilité sont globalement différenciés entre groupes socio-économiques. Elle calcule notamment l'espace moyen entre la résidence effective d'un actif et toutes les destinations d'emploi potentielles dans la mesure où l'emploi recensé correspond à sa catégorie sociale. Elle trouve que les emplois des cadres sont plus proches du centre de la région (11 km de Paris) et par conséquent plus concentrés que ceux des employés et des ouvriers (respectivement 13 km et 17 km). Elle montre également que la distribution spatiale des emplois et des logements s'avère moins favorable aux catégories les plus modestes puisque la distance moyenne entre tous les lieux d'emploi existants et tous les lieux de résidence recensés est plus faible pour les cadres (18km) comparativement aux employés et ouvriers (respectivement 24 km et 28 km). Enfin, elle montre également un accès à la voiture différencié selon la catégorie socio-professionnelle. Là encore les catégories les plus modestes s'avèrent pénalisées puisque moins d'un ouvrier et d'un employé sur deux dispose d'au moins une voiture par actif du ménage contre près de deux tiers pour les cadres. Avec une telle contrainte dans la mobilité, il est légitime de penser que ces catégories sont les plus exposées à des navettes domicile-travail importantes.

D'autres travaux confortent l'idée d'étalement urbain en région Île-de-France, en ce qui concerne la répartition des emplois ou des actifs. Jabot (2006), à partir des Déclarations Annuelles de Données Sociales (DADS) de 2003, montre que l'emploi parisien tend à se desserrer au profit de la grande couronne, notamment en Seine et Marne et dans les Yvelines. Sans compter qu'un certain nombre de pôles secondaires émergent (Roissy, Evry ou encore Saint-Quentin-en-Yvelines) et s'accaparent une partie des navettes domicile-travail quotidiennes au détriment du centre parisien. Elle confirme également les inégalités entre catégories puisque elle trouve que plus de la moitié des cadres parcourt au moins 13,6 km (et 1 cadre sur 10 parcourt plus 22 km) pour se rendre à son travail tandis que les employés ont les trajets les plus courts, avec plus de la moitié parcourant moins de 10 km. Par ailleurs, Gilli (2002) montre que le bassin d'emploi de la région parisienne dépasse largement les limites administratives de la région. En effet, Paris attire des captifs de l'agglomération parisienne mais aussi de l'ensemble de l'espace francilien et des métropoles régionales environnantes. Il met également en avant l'apparition de pôles et villes nouvelles qui sont autant de lieux vers lesquels les habitants de la région convergent.

Enfin, un travail de Baccaïni, Sémécurbe et Thomas (2007) s'intéresse à la fois aux disparités entre catégories et au processus d'étalement urbain. Leur travail à partir des DADS 2004 montre que la population tend à se loger de plus en plus à l'écart des centres-villes alors que les emplois sont, eux, davantage concentrés dans les pôles urbains. Des ces conditions, les habitants des zones périurbaines sont moins bien pourvus en emplois que ceux des pôles urbains. Ils doivent donc s'accommoder de déplacements plus longs, en termes de distance mais aussi de temps. De plus, même lorsque l'on prend en compte la localisation des actifs (pôle urbain, couronne périurbaine, aire urbaine etc.), on observe encore des disparités entre les différentes catégories socioprofessionnelles. Ainsi, ils trouvent que les cadres ont les trajets les plus longs, bien qu'ils soient sur-représentés dans les pôles urbains, où la forte présence d'emplois devrait garantir des trajets plus courts.

2. Navettes domicile-travail : quelques statistiques

Dans cette section, nous présentons quelques statistiques descriptives afin de rendre compte de l'ampleur des écarts en matière de déplacements domicile-travail entre les individus de la région Île-de-France. Comme nous allons le voir, les écarts varient fortement selon le lieu de résidence, selon la catégorie socioprofessionnelle mais aussi selon le mode de transport privilégié.

2.1. Les données

Nous utilisons deux bases de données différentes qui vont nous permettre d'analyser les mobilités quotidiennes relatives aux déplacements domicile-travail en région Île-de-France. D'abord, nous utilisons l'Enquête Globale de Transport 2001-2002. Cette enquête est développée par la Direction Régionale de l'Équipement Île-de-France depuis vingt cinq ans³. Elle renseigne sur les pratiques de mobilités et sur les déplacements des ménages franciliens. L'enquête la plus récente, que nous utilisons, a été menée entre octobre 2001 et avril 2002. Elle est réalisée par sondage auprès d'un nombre important de ménages. Sur 18 000 ménages interrogés, environ 10 500 ont répondu (soit un taux de réponse d'environ 58%). L'enquête est composée de plusieurs fichiers qui apportent des informations générales sur le ménage (adresse, motorisation, revenu etc.), sur les caractéristiques des individus qui le compose (activité, âge, lieu de travail etc.), mais aussi sur les grandes caractéristiques des déplacements. Le terme déplacement est entendu, ici, comme un mouvement destiné (travail, école, achats ou encore loisirs) d'une personne entre une origine et une destination, selon un itinéraire et pendant une certaine durée. Dans ce travail, nous portons notre intérêt exclusivement sur les déplacements domicile-travail. L'échantillon de départ comprend 11 657 actifs. Toutefois, nous nous intéressons uniquement aux actifs qui se déplacent pour se rendre à leur lieu de travail (puisque notre intérêt se porte sur la question des déplacements domicile-travail). Nous excluons donc de l'analyse les actifs travaillant à leur domicile. Nous excluons également les individus pour lesquels la durée ou la distance du déplacement n'est pas renseignée. Au final l'échantillon sur lequel nous travaillons comprend 7 674 actifs.

L'autre base de données mobilisée est le recensement de la population réalisé par l'INSEE et datant de 1999 (il est le plus récent disponible et aussi le plus proche des années d'enquête de l'EGT). Les données du recensement représentent une source exhaustive. En d'autres termes, nous disposons d'informations sur les emplois dans les 1 300 communes qui composent la région Île-de-France. Ces données sont utilisées pour obtenir des informations sur les différents types d'emplois ou sur le total d'emplois dans une commune donnée. Elles permettent principalement de construire des indicateurs qui contrôleront de la structure urbaine ou des caractéristiques du lieu de résidence. Elles sont particulièrement intéressantes car elles proposent un découpage des emplois par catégories socio-professionnelles qui permet de contrôler de l'adéquation entre les qualifications d'un actif donné et de celles des emplois présents localement.

³ Sur la période quatre EGT ont été menées : 1976, 1983, 1991 et 2001. Ici, nous nous concentrons sur la dernière qui est la plus récente.

2.2. Les navettes domicile-travail en Île-de-France : quelques chiffres

Dans cette section nous présentons quelques chiffres afin de caractériser les déplacements domicile-travail au sein de la région parisienne. Nous retenons deux dimensions distinctes : le mode de déplacement privilégié et l'ampleur des navettes effectuées (en termes de distance et de durée).

Dans le premier tableau (Tableau n°1) nous nous intéressons à l'ampleur des navettes domicile-travail effectuées par les actifs selon un certain nombre de caractéristiques socio-économiques. D'emblée, il apparaît que certaines caractéristiques sont plus discriminantes que d'autres : les femmes ont tendance à faire des navettes plus courtes que les hommes (9,3 km en moyenne contre 12,1 km). Les actifs vivant en couple (concubinage ou mariage) parcourent elles des distances plus longues que les actifs célibataires (11,5 km contre 9,9 km). Un constat qui pourrait s'expliquer par le fait qu'il est plus difficile de trouver une localisation proche de son emploi dès lors qu'il faut aussi prendre en compte les contraintes du conjoint. La présence d'enfant(s) dans le ménage est aussi un facteur déterminant. Les navettes, mesurées en distance ou en temps, sont plus importantes (respectivement 11,4 km et 37,4 min contre 10,3 km et 37,1 min) qu'en l'absence d'enfant. En outre, les trajets les plus éloignés sont effectués en transports publics (13,3 km en moyenne contre 10,7 km pour la voiture). C'est également le mode de transport pour lequel la durée observée est la plus longue (53,1 min contre 29,8 min pour la voiture). Assez logiquement, la marche et le vélo semblent réservés pour les trajets les plus courts (1,2 km ou 10 min).

De plus, conformément aux nombreux travaux franciliens sur la question, il ressort que la catégorie socioprofessionnelle est source de disparités (Tableau n°1). En premier lieu, on observe que les catégories s'accommodant des trajets les plus longs sont les cadres et les professions intermédiaires suivis de près par les ouvriers⁴. Les premiers affichent une distance moyenne proche de 12 km contre 10,5 km pour les ouvriers. A l'inverse, les artisans-commerçants et les employés sont les catégories pour lesquelles la distance moyenne effectuée pour se rendre à son lieu de travail est la plus faible (respectivement 8,7 km et 9,7 km). Ces constats restent sensiblement les mêmes lorsque l'on s'intéresse aux durées, bien que les écarts en minutes demeurent relativement faibles. En revanche, il semble que l'âge des actifs ne soit que très peu discriminant lorsque l'on s'intéresse aux navettes effectuées. Quel que soit l'indicateur mobilisé pour les mesurer, les écarts demeurent faibles hormis pour les personnes les plus âgées. Même si le très faible nombre d'observations pour cette catégorie incite à la prudence quant au résultat observé.

Tableau 1
NAVETTES DOMICILE-TRAVAIL ET CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES

	Distance		Durée		Observations
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	
<i>Caract. individuelles</i>					
Homme	12,15	11,19	38,09	25,19	4 197
Femme	9,35	9,57	36,25	23,92	3 477
< 24 ans	10,57	10,80	37,94	25,70	519
25 - 34 ans	10,58	10,18	37,93	23,93	2 073
35 - 54 ans	11,24	10,86	37,19	24,79	4 302
55 - 64 ans	10,09	9,81	35,76	25,14	746
> 65 ans	6,59	8,00	25,85	17,20	27
<i>Categ. Socio-pro</i>					
Artisans, chefs entr.	8,75	10,43	28,83	22,23	231
Cadres, prof. int. sup.	11,81	10,32	39,65	23,76	1 722
Prof.int.	11,71	11,28	37,77	24,61	2 097
Employés	9,68	9,69	36,76	24,92	2 274
Ouvriers	10,57	10,69	35,24	25,2	1 174
<i>Caract. du ménage</i>					
En couple	11,47	10,86	36,63	24,22	4 696
Célibataire	9,89	10,02	37,58	24,83	2 833
Ménage avec enfant(s)	11,43	10,99	37,39	25,32	3 829
Ménage sans enfant	10,34	10,12	37,12	23,94	3 845
<i>Mode de transport</i>					

⁴ On ne prend pas en compte les catégories « agriculteurs » et « non renseignée » dans les commentaires car le nombre trop faible d'observations contraint à une grande prudence dans l'interprétation des effets observés.

	Distance		Durée		Observations
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	
<i>Caract. individuelles</i>					
Voiture, moto	10,66	9,94	29,80	20,39	4 213
Marche, vélo	1,21	2,68	14,77	10,97	610
Transports	13,30	11,31	53,13	23,50	2 847
Ensemble	10,88	10,58	37,26	24,64	7 674

Sources : Enquête Globale Transport 2001-2002.

Lecture : Les distances sont exprimées en kilomètres et les durées en minutes.

Le tableau n°2 renseigne, lui, sur les caractéristiques socio-économiques des actifs selon le mode de transport privilégié pour se rendre sur son lieu de travail. D'emblée, on observe que la voiture ou la moto est le mode de déplacement privilégié par les hommes (62,1 % contre 31,4 % pour les transports). Pour les femmes, le véhicule ou les transports sont utilisés dans des proportions similaires (respectivement 46,2 % et 44 %). L'usage des transports ou la marche à pied tend à se réduire à mesure que les actifs vieillissent (41,6 % des jeunes de moins de 24 ans utilisent les transports contre seulement 35,8 % pour les 55-64 ans). L'usage de la voiture apparaît équivalent pour les cadres et les ouvriers (respectivement 58,5 % et 61,7 %). Pour autant, on peut supposer que ce constat est source d'inégalités car il est plus coûteux pour un ouvrier d'utiliser sa voiture au quotidien que cela ne l'est pour un cadre⁵. Concernant les caractéristiques du ménage, vivre en couple ou avoir des enfants semble influencer sur la décision de prendre la voiture, puisque dans les deux cas la proportion observée est proche de 59 %. A l'inverse, les célibataires prennent davantage les transports ou privilégient la marche à pied.

Tableau 2
MODES DE DEPLACEMENT ET CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES (EN %)

	Marche, vélo	Voiture, moto	Transports	Observations
<i>Caract. individuelles</i>				
Homme	6,5	62,1	31,4	4 197
Femme	9,7	46,2	43,9	3 477
< 24 ans	9,2	49,1	41,6	519
25 - 34 ans	7,2	51,5	41,2	2 073
35 - 54 ans	8,1	56,9	34,9	4 302
55 - 64 ans	8,1	56,1	35,8	746
> 65 ans	18,5	63	18,5	27
<i>Categ. Socio-pro</i>				
Artisans, chefs entr.	9,9	80,1	9,9	231
Cadres, prof. int. sup.	5,3	58,5	36,1	1 722
Prof.int.	7,1	57,6	35,2	2 097
Employés	10,6	43,8	45,5	2 274
Ouvriers	7,7	61,7	30,5	1 174
<i>Caract. du ménage</i>				
En couple	6,5	58,8	34,7	4 696
Célibataire	10,5	48,4	41,1	2 833
Ménage avec enfant(s)	7,5	58,6	33,8	3 829
Ménage sans enfant	8,4	51,2	40,3	3 845
Ensemble	7,9	54,9	37,1	7 674

Sources : Enquête Globale Transport 2001-2002.

Lecture : 62,1% des hommes utilisent la voiture ou la moto pour se rendre sur leur lieu de travail.

Si les caractéristiques socio-économiques expliquent en partie les mobilités quotidiennes, la littérature sur ces questions a montré également l'importance de considérer la structure urbaine. Les tableaux n°3 et n°4 s'intéressent également à l'ampleur des navettes effectuées et au mode de déplacement privilégié pour les actifs, mais sous l'angle du lieu de résidence.

⁵ La partie économétrique est intéressante à ce titre car elle permet de voir si toutes choses égales par ailleurs (à revenu donné par exemple), les ouvriers utilisent plus leur voiture.

Dans l'ensemble, les distances et durées moyennes des navettes domicile-travail exposées dans le tableau n°3 confirment l'idée (déjà avancée précédemment) selon laquelle l'emploi reste fortement polarisé au centre malgré un relatif desserrement de l'emploi dans la périphérie pour certaines catégories. En effet, il apparaît que les actifs résidant à Paris parcourent en moyenne 6 km pour se rendre sur leur lieu de travail contre près du triple (17,2 km) pour les actifs résidant au sein des agglomérations secondaires. On observe ainsi une nette gradation dans les distances observées entre Paris, la banlieue intérieure et les agglomérations secondaires ou les communes rurales. Ce phénomène reflète bien un potentiel éloignement aux centres d'emplois à mesure que l'on s'éloigne de Paris et sa périphérie immédiate. Les constats restent similaires pour ce qui est de la durée moyenne des navettes domicile-travail. Par ailleurs, il importe de noter que les villes nouvelles sont globalement localisées dans les franges de l'agglomération (c'est le cas notamment pour la ville nouvelle de Marne-la-Vallée ou encore d'Evry). Or, si les durées et distances des actifs y résidant restent encore aussi élevées que celles des actifs dans les franges de l'agglomération, cela peut s'expliquer par un réservoir d'emploi qui ne capte pas suffisamment la main d'œuvre locale. Il est également possible que l'existence de ces villes nouvelles ait eu pour conséquence de réduire l'ampleur des navettes pour les actifs les plus éloignés de Paris, notamment. Ce qui peut être le cas pour un certain nombre de résidents des agglomérations secondaires.

Tableau 3
NAVETTES DOMICILE-TRAVAIL ET LIEU DE RESIDENCE

Zone de résidence	Distance		Durée		Observations
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	
Paris	6,18	6,45	33,07	17,59	1 076
Banlieue intérieure	7,58	6,47	36,59	21,82	2 015
Banlieue ext. Urbanisée	10,16	7,82	38,29	24,93	1 930
Franges de l'agglomération	12,68	9,75	38,45	26,39	729
Villes nouvelles	14,06	11,12	39,76	28,2	690
Agglomération secondaires	17,25	15,62	38,84	29,97	706
Agglomération Sec. Isolées	19,39	16,08	38,65	30,75	242
Communes rurales	21,57	17,47	36,54	26,86	286
Ensemble	10,88	10,58	37,26	24,64	7 674

Sources : Enquête Globale Transport 2001-2002.

Lecture : Les distances sont exprimées en kilomètres et les durées en minutes.

Pour finir, le tableau n°4 compare les modes de transports privilégiés pour se rendre au travail selon le lieu de résidence des actifs. Sans surprise, il ressort que les actifs résidant à Paris ou dans la banlieue intérieure sont ceux qui utilisent le plus massivement les transports ou qui privilégient la marche ou le vélo (respectivement 59,8 % et 13,9 % pour les parisiens et 44,9 % et 9,8 % pour ceux localisés en banlieue intérieure). Ces chiffres s'expliquent potentiellement par deux phénomènes : la proximité immédiate des emplois et un réseau de transport publics très développé à Paris et dans sa proche périphérie.

En revanche, globalement, plus l'on s'éloigne de Paris plus les transports publics sont délaissés au profit de la voiture. On observe des pourcentages de l'ordre de 80 % pour les actifs résidant dans les agglomérations secondaires isolées ou dans les communes rurales. L'accessibilité aux centres d'emplois semble ainsi être un véritable problème pour certaines localisations, notamment celles les plus en marge de la région, puisque l'usage de la voiture s'impose presque comme une obligation pour se rendre à son travail. A l'inverse du centre de la région, Cette prédominance de la voiture s'explique vraisemblablement par un réseau de transport moins performant et moins développé pour ces localisations les plus éloignées. En revanche, l'usage plus prononcé des transports publics dans les villes nouvelles par rapport aux localisations environnantes (33,8 % contre 25 % lorsque l'on réside dans les franges de l'agglomération et 26,3 % lorsque l'on réside dans les agglomérations secondaires) s'explique en partie par le fait que celles-ci bénéficient d'inter-connexions importantes avec le centre de la région.

Tableau 4
MODES DE DEPLACEMENT ET LIEU DE RESIDENCE (EN %)

	Marche, vélo	Voiture, moto	Transports	Observations
Paris	13,9	26,3	59,8	1 076
Banlieue intérieure	9,8	45,2	44,9	2 015
Banlieue ext. Urbanisée	6,3	61,1	32,6	1 930
Franges de l'agglo.	4,9	70,1	24,9	729
Villes nouvelles	4,9	61,3	33,8	690
Agglo. secondaires	8,6	64,7	26,6	706
Agglo. Sec. Isolées	2,9	80,9	16,1	242
Communes rurales	1,4	88,5	9,8	286
Ensemble	7,9	54,9	37,1	7 674

Sources : Enquête Globale Transport 2001-2002.

Lecture : 26,3% des actifs résidant à Paris utilisent la voiture ou la moto pour se rendre sur leur lieu de travail.

Si le lieu de résidence et les caractéristiques individuelles semblent bien être corrélés avec l'ampleur des navettes effectuées ou le choix du mode déplacement pour se rendre à son lieu de travail, il importe de mettre en place une analyse multivariée afin d'établir des causalités *toutes choses égales par ailleurs*. En outre l'analyse économétrique est d'autant plus utile qu'elle permet d'établir la responsabilité de chacune des caractéristiques dans l'explication des phénomènes qui nous intéressent. Ce sont les enjeux de la section suivante.

3. Expliquer les navettes domicile-travail

Dans cette section nous cherchons à expliquer les navettes domicile-travail au travers deux phénomènes : le choix du mode de transport privilégié pour se rendre à son travail et l'ampleur de la navette effectuée. Dans les deux cas, l'enjeu est de déterminer l'influence respective des caractéristiques individuelles et de la structure urbaine dans laquelle se situent les actifs.

3.1. Le choix du mode de déplacement

3.1.1. La stratégie économétrique

Les actifs ont potentiellement le choix entre différents mode de transport pour se rendre sur leur lieu de travail que nous regroupons en trois catégories distinctes : la marche ou le vélo ; la moto ou la voiture et les transports publics. L'enquête dont nous disposons indique par des variables dichotomiques si, oui ou non, chacun des actifs utilise l'un de ces modes de transports. Afin d'analyser l'impact des caractéristiques individuelles et de la structure urbaine sur ce choix modal, nous avons donc recours à une régression de type *logit multinomial*. Cette méthode est particulièrement adaptée à notre cas puisque nous sommes confrontés à différentes variables à expliquer pour lesquelles la réponse n'est pas ordonnée. Elle permet, en outre, d'obtenir la probabilité relative d'utiliser un mode de transport particulier par rapport aux autres modes existants. La probabilité de choisir un mode de transport donné peut être modélisé de la manière suivante :

$$P_{j,i} = \gamma_j' I_i + \alpha_j' S_i + \mu_{j,i} \quad \text{avec } j = 1,2,3 \quad \text{et } i = 1, \dots, n.$$

Les individus sont donc confrontés à trois alternatives : se déplacer en voiture ou à moto ($j=1$), se déplacer à pied ou à vélo ($j=2$) et se déplacer en transports ($j=3$). Dans l'échantillon que l'on considère, 55% des actifs utilisent la voiture ou la moto, 8% marchent ou choisissent le vélo et 37% privilégient les transports publics. Concrètement, la probabilité qu'un individu i choisisse le mode de déplacement j dépend de toutes les caractéristiques individuelles et du ménage (I_i) ainsi que des caractéristiques de la structure urbaine (S_i). En particulier, pour les caractéristiques individuelles, nous retenons : le sexe,

l'âge, le niveau d'études, la catégorie socioprofessionnelle. Parmi les caractéristiques du ménage de l'actif, nous retenons : le statut du logement (propriétaire, locataire privé, locataire en HLM, ou logé à titre gratuit), le revenu annuel du ménage, le statut marital (en couple ou non), la présence d'enfant(s) dans le ménage et le nombre d'enfants de moins de 6 ans et la présence d'au moins un véhicule. Pour contrôler de la structure urbaine, nous introduisons les indicatrices déjà utilisées dans la section des statistiques descriptives. C'est-à-dire le découpage en zones de résidence (Paris, banlieue intérieure, banlieue extérieure urbanisées etc.) ainsi qu'un indicateur sur le taux de couverture de l'emploi. Celui-ci se définit comme le rapport entre le nombre d'emplois sur le nombre d'actifs (occupés ou non) dans la commune ou dans les communes environnantes. Pour cette dernière variable, nous prenons soin de calculer le taux de couverture de l'emploi propre à la catégorie socioprofessionnelle de chacun des individus de notre échantillon. L'annexe 1 fournit quelques statistiques descriptives pour l'échantillon ainsi qu'une liste exhaustive des variables sélectionnées.

3.1.2. Les résultats

Dans l'estimation mise en place nous retenons le choix de se déplacer en transports publics comme catégorie de référence. Ainsi, les paramètres représentés dans le tableau n°5 expriment la probabilité de choisir de se déplacer en voiture\moto et à pied\vélo relativement à la probabilité de choisir de prendre les transports. Le modèle estimé ici repose sur une hypothèse forte : l'hypothèse d'indépendance des alternatives non pertinentes (IIA). Il est nécessaire que pour tout couple de modalités (J, J') de la variable expliquée, le rapport des probabilités associés, $P_j/P_{j'}$, ne dépend pas des autres choix possibles. Le test de Hausman (Hausman et McFadden, 1984) révèle que dans tous les cas de figure (c'est-à-dire quel que soit le mode de déplacement omis), cette hypothèse est valide.

A la lecture du tableau n°5, on peut observer un coefficient de 0,456 qui révèle que les hommes sont plus enclins que les femmes à choisir la voiture plutôt que les transports publics. A l'inverse, le coefficient de -0,091 indique que les femmes ont une probabilité plus importante que les hommes de privilégier la marche ou le vélo par rapport aux transports. Plus globalement, il ressort que le niveau de diplôme ou la catégorie socioprofessionnelle de l'individu semblent influencer de manière significative sur le mode de transport privilégié. Les actifs n'ayant pas de diplôme ont une probabilité plus importante d'utiliser les transports que la voiture, tandis que ceux diplômés du supérieur ont une probabilité plus faible de privilégier la marche ou le vélo que les transports publics. La catégorie socioprofessionnelle semble surtout déterminante pour le choix entre le véhicule et les transports. Ainsi, on observe que les artisans, les chefs d'entreprise ainsi que les ouvriers ont une probabilité plus forte que les autres catégories d'utiliser un véhicule plutôt que de recourir aux transports publics. Dans le premier cas, il n'est pas à exclure que le véhicule soit choisi afin de faciliter les déplacements inhérents à leur activité alors que dans le second cas la voiture est utilisée pour pallier à un relatif éloignement aux emplois (bien que l'on contrôle en partie cet aspect avec le taux de couverture de l'emploi). On observe également que les artisans, chefs d'entreprise sont plus enclins à privilégier la marche que les transports. Ce résultat tient au fait que souvent cette catégorie d'actifs exerce son activité, tient un commerce près de son domicile (on peut penser par exemple aux boulangers, aux épiciers etc.).

Parmi les caractéristiques du ménage qui influent sur le mode de transport, on n'observe que peu d'effets vraiment significatifs. On note toutefois que les propriétaires privilégient moins la marche que les transports comparativement aux locataires. Ce constat peut se justifier par le fait que les locataires sont plus mobiles et ont plus de facilités à trouver un logement proche de leur lieu de travail. Il en découle alors une réduction des distances et une plus grande facilité à se dispenser des transports publics. Le fait d'être en couple (marié ou non) par rapport au fait d'être célibataire a des effets ambigus. Les coefficients obtenus montrent une augmentation de la probabilité de prendre les transports publics plutôt que la voiture ou que de privilégier la marche ou le vélo. Dans le premier cas, il est probable que les individus du ménage aient à se partager le (ou les) véhicule(s), ce qui contraindrait à se rabattre sur les transports. Dans le second cas, il est vraisemblable que le choix du lieu de résidence, qui doit généralement concilier la proximité aux emplois pour les deux actifs, ne permette pas de se localiser si près que l'on puisse se dispenser d'un moyen de transport plus rapide et plus efficace (en termes de distance) que la marche à pied. Enfin, sans surprise, la possession d'une voiture augmente la probabilité d'utiliser la voiture plutôt que les transports. Elle augmente également la probabilité de privilégier la marche ou le vélo au détriment des transports publics. Ce qui est là plus difficile à interpréter.

Tableau 5
EXPLIQUER LE CHOIX DU MODE DE DEPLACEMENT (REF. : TRANSPORTS PUBLICS)

Variables	Voiture\moto		Marche\vélo	
Constante	-2,639***	(0,229)	-2,304***	(0,336)
<i>Caract. ind. (réf. 25-34 ans)</i>				
Homme	0,456***	(0,060)	-0,091***	(0,099)
< 24 ans	-0,096	(0,125)	0,168	(0,194)
35 - 54 ans	0,112	(0,073)	0,252**	(0,121)
55 - 64 ans	0,066	(0,114)	0,090	(0,187)
> 65 ans	0,974	(0,635)	1,602**	(0,713)
<i>Niveau d'études (réf. Etudes sec.)</i>				
Pas d'études	-0,533**	(0,249)	0,228	(0,285)
Etudes primaires	0,135	(0,111)	0,366**	(0,155)
Etudes supérieures	-0,044	(0,073)	-0,253**	(0,124)
Etudes en cours	-0,684*	(0,410)	-1,601	(1,034)
<i>Categ soc. pro. (réf. Prof. Int.)</i>				
Artisans, chefs entr.	1,658***	(0,253)	1,532***	(0,324)
Cadres, prof. int. sup.	0,105	(0,085)	-0,141	(0,155)
Employés	-0,309*	(0,079)	-0,080	(0,129)
Ouvriers	0,225**	(0,105)	-0,120	(0,174)
<i>Logement (réf. Locataire)</i>				
Propriétaire	0,048	(0,079)	-0,328**	(0,131)
HLM	-0,084	(0,090)	0,127	(0,129)
Logé gratuitement	0,557***	(0,167)	0,749***	(0,210)
<i>Rev. du ménage (réf. 18294-30490 €)</i>				
< 9 147 euros	0,303	(0,241)	0,397	(0,288)
9 147 - 18 294 euros	0,341***	(0,106)	0,323**	(0,141)
30 490 - 54 882 euros	0,032	(0,078)	-0,160	(0,134)
> 54 882 euros	0,146	(0,107)	-0,101	(0,198)
<i>Caract. du ménage</i>				
En couple	-0,135**	(0,067)	-0,281**	(0,109)
Voiture(s) dans le ménage	2,985***	(0,135)	0,557***	(0,121)
Ménage avec enfants	-0,064	(0,064)	0,025	(0,105)
Ménage avec enfants < 6 ans	0,023	(0,052)	-0,167*	(0,101)
<i>Zone de résidence (réf. Banl. Ext. Urb.)</i>				
Paris	-1,208***	(0,123)	-0,024	(0,189)
Banlieue intérieure	-0,640***	(0,093)	-0,071	(0,160)
Franges de l'agglo.	0,264**	(0,109)	0,137	(0,216)
Villes nouvelles	-0,039	(0,107)	-0,251	(0,218)
Agglo. secondaires	0,141	(0,109)	0,540**	(0,187)
Agglo. sec. isolées	1,013***	(0,208)	-0,062	(0,463)
Communes rurales	1,365***	(0,218)	-0,267	(0,588)
<i>Couverture de l'emploi</i>				
Dans la commune	0,050	(0,038)	0,158***	(0,043)
Dans un rayon de 10 km	0,310*	(0,170)	0,423	(0,293)
Likelihood Ratio	2 177,30			
Pseudo-R2	0,164			
Observations	7 370			

Sources : Enquête Globale Transport 2001-2002.

Niveaux de significativité : *** au seuil de 1% ; ** au seuil de 5% ; * au seuil de 10%.

Finalement, les variables qui apparaissent les plus déterminantes pour expliquer le mode de transport sont celles relatives à la structure urbaine. Elles sont notamment significatives dans le choix entre l'utilisation de la voiture (ou la moto) et les transports. Dans l'ensemble, plus l'actif est localisé à proximité du centre de la région, plus il est enclin à favoriser les transports public plutôt que la voiture. Ce comportement s'explique assez logiquement par le système de transport public qui est très développé au centre et qui tend à être moins efficient à mesure que l'on s'en éloigne. Il faut ajouter à cela un problème de congestion plus important pour les localisations en banlieue proche par rapport aux communes plus en retrait. En revanche, la localisation ne montre que peu d'effets significatifs dans les choix entre la marche ou le vélo et les transports publics. Le taux de couverture de l'emploi dans la commune explique le fait qu'un individu privilégie la marche ou le vélo pour aller travailler. En effet, dans ce cas, l'actif a une très forte

probabilité d'avoir un emploi à proximité de son domicile. Ce qui représente une configuration favorable à l'usage de ce mode de transport.

3.2 Les navettes domicile-travail

3.2.1. La stratégie économétrique

Dans cette section, nous cherchons désormais à expliquer l'ampleur des navettes domicile-travail effectuées par les actifs, et ce quel que soit le mode de transport privilégié. Nous rappelons que les navettes sont mesurées ici en termes de distance et de durée. Dans ce cas, nous avons recours à des régressions de type *moindres carrés ordinaires* (MCO). Les variables incluses dans les deux modèles (les distances et les durées) sont sensiblement les mêmes que dans le modèle précédent. Le modèle estimé par MCO est le suivant :

$$D_{j,i} = \gamma_j' I_i + \alpha_j' S_i + \mu_{j,i} \quad \text{avec } j = 1,2 \quad \text{et } i = 1, \dots, n.$$

Où $D_{j,i}$ représente l'ampleur de la navette domicile-travail mesurée en termes de durée ($j=1$) ou en termes de distance ($j=2$) pour un actif i donné. I_i et S_i représentent les mêmes vecteurs de variables utilisés précédemment et contrôlant pour les caractéristiques individuelles et du ménage ainsi que de la structure urbaine. Toutefois, parmi les caractéristiques individuelles, nous ajoutons une information sur le mode de transport utilisé pour les déplacements. Le mode de transport distingue alors les déplacements à pied, à vélo, à moto, en transports publics ou encore en voiture. Cette variable est nécessaire pour contrôler de l'écart dans les navettes observées entre individus.

3.2.2. Les résultats

Le tableau n°6 représente les résultats des estimations lorsque l'on cherche à expliquer l'ampleur des navettes domicile-travail. Nos commentaires portent simultanément sur les deux modèles puisque l'on retrouve les mêmes effets que l'on explique les durées ou les distances. En premier lieu, il apparaît que les hommes ont tendance à effectuer des navettes plus longues que les femmes alors que l'âge ne semble pas avoir d'effets sur les navettes effectuées. Concernant le niveau d'études, il ressort que les personnes les plus diplômées ont les navettes domicile-travail les plus longues (en termes de distance et de temps). La catégorie socioprofessionnelle montre un schéma assez semblable. Plus elle est élevée et plus les navettes domicile-travail tendent à s'allonger. Cependant, les artisans-commerçants restent ceux qui effectuent les navettes les plus courtes. La raison étant principalement que ces derniers ont une forte propension à travailler à domicile. On retrouve donc ici, en partie, des résultats déjà observés au niveau des statistiques descriptives. Si les contrastes observés entre catégories ne sont pas aussi importants que ne le laissent présager ces quelques statistiques, cela est en partie dû au fait que nous contrôlons de l'accessibilité potentielle aux emplois pour chacune de ces catégories, au travers notre indicateur de la couverture d'emploi.

Lorsque l'on s'intéresse aux caractéristiques du ménage qui peuvent influencer sur l'ampleur de ces navettes, on peut observer que le statut résidentiel ou le revenu sont des déterminants potentiels. Ainsi, il apparaît que les propriétaires sont ceux qui sont confrontés aux distances domicile-travail les plus importantes. Comparativement les locataires semblent donc bénéficier des distances les plus courtes. Ceci peut s'expliquer notamment par le fait que les locataires peuvent facilement changer de domicile et se relocaliser en fonction de leur lieu de travail. Ce qui tend à réduire la distance à effectuer. En revanche, on peut supposer que les propriétaires souffrent en partie d'une contrainte de mobilité dû à leur statut résidentiel, puisque qu'un changement de domicile, dans ce cas, induit des coûts logistiques importants⁶. Ils peuvent donc moins facilement s'adapter à la localisation de leurs emplois. Il est probable également que les propriétaires choisissent leur localisation en fonction des prix fonciers, or ceux-ci tendent à diminuer à mesure que l'on s'éloigne du centre de la région ou que l'on habite dans une zone distante des centres d'emploi. Toutefois, cette hypothèse est à relativiser puisque nous prenons en compte la localisation résidentielle dans le modèle estimé. Enfin, les locataires HLM semblent bénéficier d'une mauvaise accessibilité aux emplois, puisque dans le cas des durées, ils affichent des navettes plutôt

⁶ C'est une hypothèse que l'on retrouve notamment dans les travaux d'OSWALD effectués dans les années 1990 (voir par exemple : OSWALD, 1996, 1999).

longues, comparativement aux autres types de statut. Un phénomène qui s'explique notamment par le fait que les HLM, en région Île-de-France, sont majoritairement localisés en petite couronne où les systèmes de transport sont relativement moins performants.

Tableau 6
EXPLIQUER LES NAVETTES DOMICILE-TRAVAIL

Variables	Durée		Distance	
	Coefficients	Ecarts-types	Coefficients	Ecarts-types
<i>Constante</i>	31,678***	1,77	10,110***	0,764
<i>Caract. ind. (réf. 25-34 ans)</i>				
Homme	4,269***	0,513	2,809***	0,221
< 24 ans	-0,131	1,054	-0,127	0,455
35 - 54 ans	-0,144	0,61	0,238	0,263
55 - 64 ans	-1,173	0,946	-0,452	0,408
> 65 ans	-3,993	4,114	-1,234	1,775
<i>Niveau d'études (réf. Études sec.)</i>				
Pas d'études	-0,718	1,887	0,106	0,814
Etudes primaires	-1,552*	0,892	-0,786**	0,385
Etudes supérieures	1,498**	0,616	0,483*	0,266
Etudes en cours	-0,939	3,566	-0,639	1,539
<i>Categ soc. pro. (réf. Prof. Int.)</i>				
Agriculteurs	-7,343	5,039	-5,209**	2,174
Artisans, chefs entr.	-1,829	1,45	-1,641***	0,626
Cadres, prof. int. sup.	1,743**	0,717	0,421	0,309
Employés	-1,530**	0,672	-1,018***	0,29
Ouvriers	-1,421*	0,851	-1,368***	0,367
<i>Logement (réf. Locataire)</i>				
Propriétaire	2,694***	0,66	1,233***	0,285
HLM	1,180*	0,74	-0,301	0,319
Logé gratuitement	0,023	1,318	0,237	0,569
<i>Rev. du ménage (réf. 18294-30490 €)</i>				
< 9 147 euros	-0,054	1,822	-1,263*	0,786
9 147 - 18 294 euros	0,066	0,828	-0,374	0,357
30 490 - 54 882 euros	2,124**	0,661	0,719**	0,285
> 54 882 euros	1,511*	0,91	0,897**	0,393
<i>Caract. du ménage</i>				
En couple	-0,05	0,552	-0,135	0,238
Voiture(s) dans le ménage	0,81	0,805	1,705***	0,347
Ménage avec enfants	0	0,533	-0,301	0,23
Ménage avec enfants < 6 ans	0,627	0,441	0,444**	0,19
<i>Mode de Transport (réf. Voiture)</i>				
Marche à pied	-10,122***	0,996	-5,073***	0,43
Transports publics	27,222***	0,573	6,361***	0,247
Moto	-2,562**	1,493	1,470**	0,644
Vélo	-6,958*	2,33	-4,875***	1,005
<i>Zone de résidence (réf. Banl. Ext. Urb.)</i>				
Paris	-7,689***	1,011	-2,253***	0,436
Banlieue intérieure	-1,451*	0,795	-0,897**	0,343
Franges de l'aggl.	0,304	0,916	1,617***	0,395
Villes nouvelles	0,068	0,937	3,031***	0,404
Agglo. secondaires	1,597*	0,925	6,866***	0,399
Agglo. sec. isolées	2,884*	1,489	8,805***	0,642
Communes rurales	1,559	1,34	10,625***	0,578
<i>Couverture de l'emploi</i>				
Dans la commune	-1,006***	0,244	-0,392***	0.10510
Dans un rayon de 10 km	-8,076***	1,39	-6,016***	0.59984
R ²	0,329		0,318	
Observations	7 373		7 373	

Sources : Enquête Globale Transport 2001-2002.

Niveaux de significativité : *** au seuil de 1% ; ** au seuil de 5% ; * au seuil de 10%.

On observe également que les individus qui effectuent les navettes domicile-travail les plus importantes sont issus des ménages ayant les revenus les plus élevés. En d'autres termes, plus le revenu du ménage est élevé et plus l'individu tend à avoir un lieu de travail éloigné. Il semble ainsi que les ménages choisissent de résider dans des zones éloignées des emplois où le prix du foncier est plus faible et où ils pourront bénéficier de plus d'espaces que ces zones à proximité des emplois plus chères et où la consommation d'espaces est fortement réduite.

Outre les caractéristiques individuelles ou du ménage, il importe de prendre en compte le mode d'accès au lieu de travail, la localisation résidentielle ou encore la couverture des emplois. Il ressort que, dans l'ensemble, les individus allant au travail en transports publics sont ceux qui font les trajets parmi les plus longs en durées et en distances. Dans le cas des durées, ce résultat ne surprend pas puisque l'on sait que ce n'est pas le moyen le plus rapide surtout à partir du moment où les actifs sont confrontés à des interconnexions. En revanche, il est surprenant de constater que ceux qui ont les trajets les plus longs en termes de distance sont également ceux qui utilisent les transports publics alors que la voiture, dans un tel cas, permettrait d'effectuer plus rapidement ces grandes distances. En revanche, si les individus qui privilégient la marche ou le vélo ont des navettes relativement courtes, c'est notamment parce qu'ils résident très vraisemblablement à proximité de leur lieu de travail. La moto reste aussi un moyen de diminuer les temps de trajets comparativement aux transports publics. Elle semble aussi être utilisée pour les trajets les plus longs notamment car elle permet de se déplacer plus vite mais aussi car elle permet d'éviter les problèmes d'effets de congestion inhérents à la région parisienne.

Le lieu de résidence est également un déterminant majeur puisque l'on constate qu'être localisé dans les franges de l'agglomération parisienne ou encore dans des agglomérations secondaires a un effet positif sur la durée ou la distance à parcourir pour se rendre sur son lieu de travail. A l'inverse, résider à Paris ou dans la proche banlieue est globalement plus favorable en termes de navettes. Ceci s'explique principalement par le fait que les emplois en Île-de-France sont encore très localisés à Paris et dans la périphérie immédiate. Les indicateurs relatifs à la couverture des emplois révèlent que les individus effectuent des navettes domicile-travail importantes en raison d'une localisation résidentielle globalement pauvre en emplois. Concrètement, on observe que le fait de bénéficier d'une bonne couverture des emplois (un rapport emplois sur actifs supérieur à 1) tend à diminuer l'ampleur du trajet domicile-travail, toutes choses égales par ailleurs. Outre la localisation dans la région, le statut résidentiel ou le revenu du ménage, on observe ainsi l'importance de la proximité et de la disponibilité des emplois pour expliquer ces navettes. On observe en particulier un effet important et significatif du taux de couverture de l'emploi au sein des communes comprises dans un rayon de 10 km plus que pour sa propre commune de résidence. Par conséquent, même dans le cas où l'on s'intéresse à l'ampleur des navettes effectuées, la structure urbaine exerce des effets importants et significatifs. Et ce, contrairement à un certain nombre de caractéristiques propres à l'individu telles que l'âge ou encore la composition du ménage.

3.2.3. Hiérarchie des effets

Les estimations précédentes permettent de mettre en avant les effets propres des caractéristiques individuelles, des caractéristiques du ménage, de la structure urbaine ou encore du mode de déplacement, mais elles ne permettent en revanche pas de dire lequel de ces effets prévaut. S'il importe de montrer que ces phénomènes ont effectivement chacun un effet sur l'ampleur des navettes domicile-travail, il est également nécessaire de pouvoir les hiérarchiser, afin de déterminer quel est le phénomène le plus important à considérer.

Pour ce faire, nous mobilisons les méthodes dites de « régression avec entrée hiérarchique » qui permettent d'examiner l'influence de plusieurs groupes de variables de manière séquentielle. On peut ainsi juger de l'importance relative de l'ajout d'un groupe de variables explicatives sur la qualité de la prédiction du modèle, en isolant son effet propre par le biais de l'évolution du R^2 associée à l'ajout successif des variables prédictives dans l'analyse. La méthode permet d'évaluer la contribution propre d'un bloc ou groupe de variables.

La première colonne du tableau 7 présente le R^2 obtenu pour chacun des groupes de variables introduits isolément dans la régression. La seconde colonne présente les évolutions successives du R^2 suite à l'introduction séquentielle de groupes de variables supplémentaires, tandis que la dernière colonne présente la variation du R^2 attribuée à l'ajout du groupe de variable mentionné.

Tableau 7
RESULTATS DES REGRESSIONS AVEC ENTREES HIERARCHIQUES

Durées			
	Régressions Multivariées	Régressions hiérarchiques	
Variables	R ²	R ²	Variation R ²
Caractéristiques individuelles	0,0183	0,0183	0,0183
Caractéristiques du ménage	0,0121	0,0296	0,0113
Structure urbaine	0,0146	0,0505	0,0209***
Mode de déplacement	0,2717	0,3296	0,2791***
Distances			
	Régressions Multivariées	Régressions hiérarchiques	
Variables	R ²	R ²	Variation R ²
Caractéristiques individuelles	0,0675	0,0675	0,0675
Caractéristiques du ménage	0,027	0,075	0,0075***
Structure urbaine	0,1669	0,2124	0,1374***
Mode de déplacement	0,0868	0,3185	0,1061***

Sources : Enquête Globale Transport 2001-2002.

Niveaux de significativité : *** au seuil de 1% ; ** au seuil de 5% ; * au seuil de 10%.

Lorsque l'on cherche à expliquer les durées des navettes domicile-travail des actifs, nous observons que les caractéristiques individuelles, les caractéristiques du ménage et celles de la structure urbaine contribuent de manière équivalente à expliquer la variance observée. Le mode de déplacement apparaît finalement comme la variable la plus importante à considérer pour expliquer les écarts de durées observées. Ce constat semble logique dans la mesure où le temps de trajet dépend très fortement du moyen utilisé pour se déplacer. Les blocs de variables introduits successivement dans la régression (deuxième colonne) confirment également que cette dernière variable est celle qui contribue le plus à l'augmentation du pouvoir explicatif du modèle. Les résultats montrent donc qu'il est difficile de déterminer l'importance respective des caractéristiques de l'actif et de celles de la structure urbaine dans laquelle il se situe, puisque elles affichent la même portée explicative. Dans ces conditions, il semble donc opportun d'agir sur les caractéristiques qui guident le choix de tel ou tel mode de transport si l'on veut modifier les écarts de navettes domicile-travail observés en termes de durées.

En revanche, lorsque l'on s'intéresse aux ampleurs des déplacements mesurés en distance, le constat n'est plus le même. Dans ce cas, nous observons que les caractéristiques de la structure urbaine sont celles qui contribuent le plus au pouvoir explicatif du modèle. Comparativement, le mode de déplacement et les caractéristiques individuelles n'ont qu'une importance relative. Ici, c'est davantage la localisation qui intervient dans les écarts de distance observés entre actifs. Et ce en raison du fait que la localisation a une incidence sur l'éloignement physique aux emplois et donc sur les distances à parcourir pour se rendre à son lieu de travail. En outre, l'impact de la structure urbaine observé se justifie également par des infrastructures, en termes de transports publics, moins développées et moins efficaces à mesure que l'on s'éloigne du centre de la région ou des agglomérations secondaires. Dans le cas des distances, les politiques publiques devraient donc accentuer leurs efforts sur les problèmes d'accessibilité aux emplois pour les actifs afin de réduire les écarts observés. Pour autant, il serait toutefois erroné de ne pas considérer les caractéristiques individuelles ou le mode de déplacement qui ont une influence non négligeable sur ces écarts observés.

Conclusion

Dans ce travail, nous avons cherché à mettre au jour les déterminants des déplacements domicile-travail au sein de la région Île-de-France. Nous nous intéressons à deux phénomènes distincts : le choix du mode de déplacement et l'ampleur de la navette domicile-travail effectuée. L'un des enjeux majeurs est de déterminer la part de responsabilité des caractéristiques individuelles (caractéristiques socio-économiques

des actifs et caractéristiques du ménage) et de la structure urbaine pour chacun de ces deux phénomènes. Comprendre les déterminants de la mobilité quotidienne dans une agglomération telle que Paris, où les déplacements sont prépondérants, constitue un domaine de recherche important pour différentes raisons : le choix du mode de transports ainsi que les distances effectuées ou le temps propre au déplacement ont des conséquences en termes d'effets de congestion ou même de pollution. Ce qui pose notamment le problème du coût pour la société. De plus, le choix du mode de déplacement et l'ampleur de ce déplacement (comme le montrent en partie nos résultats) ne peuvent être dissociés des problématiques d'accessibilité et de distance physique aux emplois. Or, l'hypothèse de *Spatial Mismatch*, mise en avant par Kain (1968) stipule que la recherche d'emploi est potentiellement rendue difficile, pour les populations les plus fragiles, par des problèmes de distance physique aux emplois. L'éloignement aux centres d'emplois serait source d'importants coûts de transports lors de la recherche d'emploi. Celle-ci, en étant donc plus coûteuse et plus inefficace, ne serait pas sans conséquences sur le problème de chômage. Comprendre les comportements de mobilités quotidiennes permettrait ainsi de pouvoir lutter au mieux contre ces coûts pour la société.

Globalement, que l'on s'intéresse au mode de transport privilégié ou à l'ampleur de la navette effectuée, il ressort que seules certaines caractéristiques individuelles sont déterminantes. Parmi celles-ci, on note le rôle du sexe, du diplôme mais surtout de la catégorie socioprofessionnelle (comme le laisse déjà suggérer un certain nombre de travaux sur ces questions en Île-de-France). Les facteurs les plus déterminants semblent néanmoins être ceux relatifs à la structure urbaine. La localisation résidentielle dans la région (à Paris, en banlieue intérieure, dans une agglomération secondaire etc.) ainsi que la couverture de l'emploi localement influent effectivement sur les modalités de déplacement. Les premiers résultats obtenus suggèrent donc l'importance et la nécessité de considérer le rôle de la structure urbaine plus que l'impact des caractéristiques individuelles sur les mobilités quotidiennes.

Les pistes pour améliorer ce travail actuel sont potentiellement nombreuses. Tout d'abord, il semble opportun de mettre en place des méthodes d'estimation appropriées qui permettent véritablement d'évaluer la contribution de la structure urbaine et des caractéristiques individuelles à la variance de l'ampleur des navettes effectuées et dans le choix des modes de transport. Ensuite, il serait aussi judicieux de contrôler un probable problème d'endogénéité (Pouyanne, 2004), lié aux inter-connexions entre forme urbaine, caractéristiques socio-économiques et comportements de mobilité, avec une modélisation appropriée.

Bibliographie

- Aguilera A. & Mignot D. (2002), « Structure des localisations intra-urbaines et mobilité domicile-travail », *Recherche Transport Sécurité*, n° 77, pp. 311-325.
- Baccaïni B. (1996), « Les trajets domicile-travail en Île-de-France. Contrastes entre catégories socioprofessionnelles », *Economie et Statistique*, vol. 294(1), pp. 109-126.
- Baccaïni B. (1997), « Les navettes des périurbains d'Île-de-France », *Population*, vol. 52(2), pp. 327-364.
- Baccaïni B., Semecurbe F. & Thomas G. (2007), « Les déplacements domicile-travail amplifiés par la périurbanisation », *Insee Première*, n° 1129.
- Brueckner J., Thisse J-F. & Zenou Y. (1999), « Why is central Paris and downtown Detroit poor? An amenity-based theory », *European Economic Review*, vol. 43(1), pp. 91-107.
- Crane R. (2000), « The influence of urban form on travel : an interpretative review », *Journal of Planning Literature*, vol. 15(1), pp. 3-23.
- Dieleman F., Dijst M. & Burghouwt G. (2002), « Urban form and travel behaviour : micro-level household attributes and residential context », *Urban Studies*, vol. 39, pp. 507-527.
- Fujita M. (1989), *Urban Economic Theory*, Cambridge University Press.
- Gilli F. (2002), « Déplacements domicile-travail et organisation du Bassin parisien », *L'Espace Géographique*, vol. 4, pp. 289-305.
- Giuliano G. & Small K. (1993), « Is the journey to work explained by urban structure ? », *Urban Studies*, vol.30, pp. 1485-1500.
- Jabot D. (2006), « Déplacements domicile-travail : un desserrement de l'emploi parisien vers la grande couronne », *Insee Île-de-France à la page*, n° 265.
- Hausman J. et McFadden D. (1984), « Specification tests for the multinomial logit model », *Econometrica*, vol. 52(5), pp. 1219-1240.
- Kain J. K. (1968), « Housing segregation, negro employment and metropolitan Decentralization », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 82(2), pp. 175-197.
- Levinson D. (1997), « Job and housing tenure and the journey to work », *The Annals of Regional Science*, vol. 31, pp. 451-471.
- Levinson D. (1998), « Accessibility and the journey to work », *Journal of Transport Geography*, vol. 6(1), pp. 11-21.
- Levinson D. & Kumar A. K. (1997), « Density and the journey to work », *Growth and Change*, vol. 28, pp. 147-172.
- Orfeuil J-P. (2000), « L'évolution de la mobilité quotidienne : comprendre les dynamiques, éclairer les controverses », *Inrets Synthèse*, n°37, 146 p.
- Orfeuil J-P. (2004), « Accessibilité, mobilité, inégalités : regards sur la question en France aujourd'hui », in Orfeuil J-P, *Transports, pauvretés, exclusions*, Editions de l'Aube.
- Pouyanne G. (2004), « Forme urbaine et mobilité quotidienne », Thèse de doctorat, Bordeaux.
- Schwanen F., Dieleman F. & Dijst M. (2004), « The impact of metropolitan structure on commute behavior in the Netherlands : A Multilevel Approach », *Growth and Change*, vol. 35(3), pp. 304-333.
- Simma A. & Axhausen K. W. (2003), « Interactions of travel behaviour, accessibility and personal characteristics: The case of Upper Austria », *European Journal of Transport and Infrastructure Research*, vol. 3(2), pp. 179-198.
- Talbot J. (2001), « Les déplacements domicile-travail : De plus en plus d'actifs travaillent loin de chez eux », *Insee Première*, n° 767.

- Thisse J-F & Zenou Y. (1997), « Segmentation et marchés locaux du travail », *Economie et Prévision*, vol. 131, pp. 65-76.
- Van Acker V., Witlox F. & Van Wee B. (2007), « The effects of the land use system on travel behavior : A structural equation modeling approach », *Transportation Planning and Technology*, vol. 30(4), pp. 331-353.
- Watts M. (2009), « The impact of spatial imbalance and socioeconomic characteristics on average distance commuted in the Sidney metropolitan area », *Urban Studies*, vol. 46(2), pp. 318-339.
- Wenglenski S. (2003), *Une mesure des disparités sociales d'accessibilité au marché de l'emploi en Île-de-France*, Thèse de doctorat, Créteil.
- Wenglenski S. (2006), « Regard sur la mobilité au travail des classes populaires, une exploration du cas parisien », *Les Cahiers Scientifiques du Transport*, vol. 49, pp. 103-127.
- Wenglenski S. (2007), « Mobilité quotidienne : les salariés peuvent-ils aller encore plus vite, encore plus loin ? », Colloque de l'Institut pour la Ville en Mouvement 'Pourquoi les entreprises doivent-elles s'intéresser à la mobilité quotidienne des salariés ?', Paris, 21 novembre.

Les effets du lieu de résidence sur l'accès à l'emploi : une expérience contrôlée sur des jeunes qualifiés en Île-de-France

Yannick L'HORTY, Emmanuel DUGUET, Loïc DU PARQUET
Pascale PETIT et Florent SARI[†]

Introduction

Le lieu de résidence peut avoir un effet déterminant sur l'accès à l'emploi. Ce constat a été confirmé par de nombreux travaux qui mettent en avant une grande variété de mécanismes. Selon l'hypothèse de *spatial mismatch* (mauvais appariement spatial), la distance physique aux opportunités d'emplois explique le chômage des populations les plus fragiles (Kain, 1968). Du fait de cette distance excessive, les coûts de transport deviennent disproportionnés au regard du salaire proposé (Brueckner & Martin, 1997 ; Coulson, Laing & Wang, 2001) et l'efficacité de la recherche d'emploi se détériore à cause des coûts de prospection induits par la distance aux emplois (Davids & Huff, 1972 ; Rogers, 1997 ; Immergluk, 1998). Par ailleurs, comme les loyers sont plus faibles dans les zones distantes ou mal connectées aux emplois, il y a moins d'incitation à chercher un emploi bien rémunéré (Patacchini et Zenou, 2006). Au-delà de cet effet de distance à l'emploi, un individu résidant dans un quartier défavorisé peut être confronté aux conséquences de la ségrégation résidentielle (via des effets de voisinage). Typiquement, un individu vivant dans ce type de quartier bénéficiera potentiellement d'un réseau social de moindre qualité, ce qui est peu propice à un retour rapide à l'emploi (Selod & Zenou, 2006). Pour Benabou (1993), les zones qui agglomèrent des populations en difficultés freinent l'accumulation en capital humain (via des « effets de pairs ») et freinent *in fine* la mobilité sociale. Par ailleurs, en référence à la théorie « épidémique » des ghettos de Crane (1991), les problèmes sociaux qui détériorent l'employabilité des individus se transmettent par des interactions de voisinage (O'Reagan, 1993). Cette ségrégation socio-spatiale peut également être à l'origine d'une stigmatisation de certains territoires de la part des employeurs. Bocard et Zenou (2000) utilisent la notion de *redlining* pour désigner cette pratique qui vise à discriminer sur la base d'un zonage spatial. On parle alors de discrimination territoriale. Un dernier mécanisme tient à la potentielle inadéquation locale entre les qualifications offertes par les demandeurs d'emploi et les compétences demandées par les entreprises (*Skill mismatch*). Dans ce cas, il devient difficile pour une entreprise de pourvoir un emploi ou pour un demandeur de trouver un emploi, puisque les qualifications offertes et demandées ne correspondent pas localement.

Compte tenu de la variété des mécanismes en présence, les études empiriques tentent de mesurer un effet spécifique du lieu de résidence, toutes choses égales par ailleurs. L'idée est d'isoler l'effet propre du territoire, de celui de la distance physique à l'emploi (*spatial mismatch*) et de l'effet de la composition sociodémographique des habitants, qui sous-tendent les effets de voisinage exposés précédemment ou les problèmes de *skill mismatch*. Hellerstein, Neumark et McInerney (2008) qui étudient la situation de Chicago, montrent ainsi que la distance physique à l'emploi compte peu dès lors que l'on prend en compte les problèmes de *skill mismatch* à un niveau d'observation suffisamment fin. Sur données

[†] Yannick L'Horty, Université Paris-Est, ERUDITE, CEE et TEPP (FR CNRS n°3126), 5 boulevard Descartes, Champs sur Marne 77454 Marne la Vallée cedex 2, Yannick.lhorty@cee-recherche.fr
Emmanuel Duguet, Université Paris-Est, ERUDITE, CEE et TEPP (FR CNRS n°3126), 61 avenue du Général de Gaulle, 94010 Créteil cedex, emmanuel.duguet@u-pec.fr
Loïc du Parquet, Université du Maine, GAINS et TEPP (FR CNRS n°3126), avenue Olivier Messiaen 72085 Le Mans cedex 09, loic.du_parquet@univ-lemans.fr
Pascale Petit, Université d'Evry Val d'Essonne, EPEE, CEE et TEPP (FR CNRS n°3126), boulevard François Mitterrand 91025 Evry cedex, pascale.petit@univ-evry.fr
Florent Sari, Université Paris-Est, ERUDITE, CEE et TEPP (FR CNRS n°3126), 5 boulevard Descartes, Champs sur Marne 77454 Marne la Vallée cedex 2, florent.sari@cee-recherche.fr

françaises, plusieurs travaux empiriques mobilisent ces effets de voisinage, de *spatial* et du *skill mismatch* isolément ou pris ensemble pour expliquer les différences locales des taux de chômage ou des durées de chômage (Bouabdallah, Cavaco & Lesueur, 2002 ; Gaschet & Gaussier, 2004 ; Dujardin, Selod & Thomas, 2007 ; Duguet, L'Horty & Sari, 2009 ; Gobillon, Magnac & Selod, 2010). Même en contrôlant la structure de la main d'œuvre au niveau régional, on observe toujours des différences marquées de durées de chômage pour des communes contigües, ainsi que des « grappes de territoires » homogènes qui ne s'expliquent pas par les caractéristiques sociodémographiques des chômeurs, laissant une place pour des effets propres aux territoires (Duguet, Goujard & L'Horty, 2007).

Les travaux qui tentent de mesurer cet effet propre du lieu de résidence sur l'accès à l'emploi mobilisent des données non expérimentales issues d'enquêtes ou de sources administratives et sont confrontés à une difficulté classique de mesure : les personnes qui habitent dans des quartiers défavorisés ont des caractéristiques particulières qui peuvent influencer leur capacité à obtenir un emploi. Certaines de ces caractéristiques sont observables dans les sources statistiques existantes, par exemple l'âge, le sexe ou le niveau de diplôme, mais d'autres ne sont pas observables, par exemple la motivation intrinsèque de la personne et sa volonté de participer au marché du travail. Or, si l'on ne prend pas en compte l'effet de ces caractéristiques, on risque de biaiser ce que l'on souhaite mesurer. C'est pourquoi les études existantes déploient des stratégies économétriques appropriées pour tenter de corriger ce biais potentiel. Quelle que soit la qualité de ces stratégies, seule une approche purement expérimentale peut permettre de contrôler complètement l'hétérogénéité inobservée et de mesurer un effet toutes choses égales par ailleurs. Mais pour mettre en œuvre ce type d'approche, il faudrait concevoir une expérimentation dans laquelle les mêmes personnes, habitant ou non dans une zone défavorisée, tenteraient d'accéder aux mêmes emplois, ce qui paraît *a priori* impossible à réaliser.

L'objet de la présente étude est précisément de proposer une mesure expérimentale des effets du lieu de résidence sur l'accès à l'emploi. Notre objectif est non seulement de mesurer un effet toutes choses égales par ailleurs, mais aussi de vérifier si cet effet est différent pour certaines sous-populations. Pour y parvenir, nous avons effectué un *testing* qui consiste à fabriquer artificiellement deux candidatures écrites (CV et lettres de motivation) d'un couple de candidats. Les deux candidatures sont en tous points similaires, à l'exception d'une caractéristique *a priori* non productive (par exemple, le sexe du candidat). On envoie ces deux candidatures en réponse aux mêmes offres d'emploi dans les mêmes entreprises. On examine ensuite si les deux candidats ont un accès comparable aux entretiens d'embauche. Un *testing* se déroule autour de deux axes : le respect du principe « toutes choses égales par ailleurs » et la crédibilité des candidatures. Les économistes anglo-saxons ont recours à cette méthodologie depuis une trentaine d'années (Riach & Rich, 2002). De fait, c'est la seule technique qui peut être mobilisée pour mesurer la discrimination à l'embauche (Duguet, L'Horty & Petit, 2009).

La majorité des testings conduits en France ou à l'étranger ont examiné de façon distincte l'effet du sexe, l'effet de l'origine ou de la couleur de peau. Les effets croisés n'ont, quant à eux, pas été évalués. Par exemple, en France, un testing récent du Bureau International du Travail compare l'accès à l'emploi pour des postes faiblement qualifiés de jeunes français d'origine maghrébine et de jeunes d'origine « hexagonale ancienne » dans une série de secteurs. Des couples de candidatures se distinguant seulement par l'origine des candidats ont été envoyés en réponse à des offres d'emploi. Dans certains cas, il s'agissait de femmes ; dans d'autres cas d'hommes. Il n'est toutefois pas possible d'évaluer la discrimination à l'embauche à l'encontre des femmes selon l'origine à partir des données de ce testing puisque les candidatures des hommes et des femmes n'ont pas été confrontées aux mêmes offres d'emplois.

A notre connaissance, un seul testing a examiné ce type d'effets croisés en mesurant les effets de l'origine et du fait de résider dans une ville comportant une ou plusieurs Zones Urbaines Sensibles (Duguet, Léandri, L'Horty & Petit, 2009). Les candidats étaient toutefois tous des hommes, relativement peu qualifiés (niveaux bac et bac+2). Une dimension supplémentaire était prise en compte dans cette étude : la discrimination à l'embauche selon la consonance française ou marocaine des prénom et nom, et la combinaison des deux (prénom à consonance française associé à un nom à consonance marocaine).

Par rapport à l'ensemble des travaux antérieurs dans le domaine de la mesure des discriminations, nous innovons dans trois directions. Premièrement, nous nous concentrons sur le cas des jeunes franciliens avec des niveaux d'études élevés, de type master 2. Les études antérieures sur les jeunes d'Île-de-France avaient retenu des niveaux de qualifications inférieurs, de type BEP, bac ou bac+2 (Duguet & Petit, 2005, Duguet, Léandri, L'Horty & Petit, 2009). Il est pertinent d'observer des niveaux de qualification plus

élevés, parce que, si l'on prend le cas des inégalités salariales entre les hommes et les femmes, c'est à ces niveaux que les femmes voient leurs possibilités de carrières et d'accès à des postes de cadres se réduire par rapport aux hommes. Un résultat similaire est obtenu sur les salariés d'origine étrangère (Aeberhardt & Pouget, 2009). En limitant notre champ d'observation aux titulaires d'un diplôme bac+5, nous sommes en mesure d'examiner si la discrimination à l'embauche contribue à expliquer le « plafond de verre » pour l'accès aux postes d'encadrement.¹ On retient une profession qualifiée et en tension pour laquelle il est *a priori* plus difficile d'observer des discriminations : les développeurs informatiques.

Deuxièmement, nous nous intéressons à la discrimination territoriale en Île-de-France. Nous évaluons les effets de la localisation géographique (lieu de résidence) sur les chances d'accès à l'emploi, toutes choses étant égales par ailleurs. Les recherches en économie urbaine et spatiale exposent généralement quatre grands types d'explications, qui ne sont pas mutuellement exclusifs, pour interpréter les disparités locales d'accès à l'emploi : une inadéquation entre la structure des qualifications offertes et demandées localement, connue sous le nom de *skill mismatch* ; des problèmes de distance physique aux emplois, compte tenu des infrastructures de transport, on parle alors de *spatial mismatch* ; des *effets de composition* dans la population locale qui peuvent être amplifiés par des *effets de ségrégation* résidentielle ; enfin, ces disparités peuvent être la conséquence de comportements discriminatoires envers certains territoires et l'on parle alors de *discrimination territoriale*. Ces explications se révèlent parfois concurrentes, parfois complémentaires. Elles insistent tantôt sur le côté offre de travail (effet de composition/ségrégation), tantôt sur le côté demande de travail (discrimination territoriale) ou encore les deux simultanément d'un point de vue quantitatif ou qualitatif (*spatial* et *skill mismatch*). Il est important de les distinguer car elles conduisent à des actions de politique publique très différentes (politiques de formation *versus* politiques de transports par exemple). L'objectif de la présente étude est de mesurer de façon spécifique l'ampleur des discriminations territoriales en se donnant un protocole d'évaluation sur données expérimentales permettant de neutraliser les autres dimensions. A notre connaissance, il s'agit de la première expérience contrôlée évaluant une discrimination territoriale avec une approche expérimentale.

Troisièmement, un angle méthodologique innovant du présent travail est de se donner les moyens de mesurer des formes de discriminations conditionnelles, qui combinent plusieurs dimensions. Tout d'abord, notre recherche consiste à examiner des effets croisés qui n'ont pas été observés jusqu'à présent. On s'intéresse aux liens entre le sexe, le lieu de résidence et l'origine. Par exemple, l'idée n'est pas seulement de prendre la mesure des difficultés relatives des femmes pour accéder à un emploi, mais aussi de mesurer si ces difficultés relatives sont les mêmes selon l'origine et si elles dépendent ou non de la réputation du lieu de résidence. Ensuite, nous examinons l'effet des caractéristiques du poste à pourvoir et de l'entreprise qui offre le poste sur l'ampleur de la discrimination à l'embauche.

La présente étude mobilise les résultats d'une campagne de testing visant à évaluer l'ampleur de la discrimination à l'embauche selon le sexe, selon que les candidats résident dans une ville d'Île-de-France réputée favorisée (Enghien-les-Bains), une ville réputée défavorisée ayant connu des émeutes médiatisées ces dernières années (Villiers-le-Bel), une ville réputée défavorisée n'ayant pas connu d'émeute médiatisée ces dernières années (Sarcelles). Ces trois communes sont situées dans le même département (Val-d'Oise) et à distances équivalentes du centre de Paris. Dans les deux communes considérées comme défavorisées, plus de 60 % des habitants résident en Zones Urbaines Sensibles (ZUS) et les résidents inscrits à Pôle emploi ont une probabilité de sortie du chômage très inférieure à la moyenne en Île-de-France. Dans chacune de ces trois villes ont été localisés 4 candidats fictifs (un candidat et une candidate ayant un prénom et un nom à consonance française et un candidat et une candidate ayant un prénom et un nom à consonance marocaine). Ces 12 candidatures par ailleurs parfaitement similaires ont été envoyées simultanément en réponse aux mêmes offres d'emploi de développeur informatique (bac+5) dans toute l'Île-de-France.

Ce protocole permet d'évaluer la discrimination territoriale à l'embauche et sa variabilité selon le sexe et l'origine. Il permet également de rendre compte de la discrimination à l'encontre des femmes selon la réputation du lieu de résidence et l'origine des individus. Dans la première partie de cette étude, nous

¹ L'image du « plafond de verre » est souvent avancée pour illustrer le fait que certains groupes démographiques (tels que les femmes ou les individus d'origine étrangère) accèdent moins souvent aux emplois les plus rémunérateurs. Ils ont les compétences nécessaires, mais l'existence de barrières "invisibles" freine leur progression.

exposons le protocole suivi pour collecter les données. Dans la seconde partie, nous présentons les résultats.

1. Collecte des données

Les données utilisées dans cette étude pour rendre compte de la discrimination à l'embauche sont expérimentales. Elles ont été construites en utilisant la méthode du testing. L'expérience a consisté à envoyer un grand nombre de candidatures construites de toutes pièces, en réponse à un échantillon d'offres d'emploi disponibles fin 2008-début 2009. Dans cette section, nous présentons en détail la façon dont les données ont été construites.

1.1. Test d'accès aux entretiens d'embauche

Nous avons réalisé un simple test d'accès aux entretiens d'embauche. Aucun candidat n'a été envoyé à des entretiens. Deux raisons méthodologiques expliquent ce choix. Premièrement, envoyer des candidats physiquement aux entretiens conduit à introduire des biais liés à l'appréciation subjective du physique ou de la personnalité des candidats par les recruteurs. Or ce biais inévitable est inobservable par les chercheurs et de fait incontrôlable, ce qui conduit donc à fournir une mesure biaisée de la discrimination à l'embauche. Nous considérons que dans la mesure où l'organisation d'entretiens génère un coût pour le recruteur, celui-ci ne convoquera en entretien que les candidats qui ont effectivement une chance d'obtenir le poste. Ainsi, nous supposons qu'un éventuel comportement discriminatoire de l'employeur se manifeste lors de la sélection des candidatures écrites qui feront l'objet d'un entretien (les facteurs potentiellement discriminants que sont le sexe, l'origine, le lieu de résidence, la mobilité apparaissant explicitement sur le curriculum vitae).² Notons que les candidatures écrites sont dépourvues de photographie. Deuxièmement, la procédure de collecte des données est allégée, de sorte qu'en un temps donné (inférieur à 2 mois dans le cas présent), nous sommes en mesure de constituer un échantillon de taille plus conséquente (plus de 300 offres d'emplois testées).

1.2. Choix d'une profession en tension

Le Fichier Historique Statistique de Pôle emploi (FHS) a été utilisé pour sélectionner la profession retenue dans le testing. Le fichier mobilisé est celui des demandeurs d'emploi inscrits à l'ANPE en 2003 suivis jusqu'en décembre 2006. Le critère de sélection a été le suivant : nous avons retenu une profession qualifiée pour laquelle l'effectif des chômeurs en Île-de-France est important et pour laquelle la probabilité de sortie du chômage avant douze mois est élevée. Retenir une profession dont les effectifs sont importants parmi les demandeurs d'emploi permet de limiter la probabilité de détection lorsque l'on envoie simultanément un grand nombre de CV. Choisir une profession en tension permet de limiter le nombre de refus des employeurs, indépendamment de toute discrimination. Cette précaution méthodologique s'est avérée particulièrement utile dans un contexte de récession économique. Néanmoins, les taux de succès élevés des candidats à l'embauche dans une profession en tension ont une contrepartie du point de vue des discriminations : l'accès à l'emploi est moins sélectif et il est donc plus difficile d'observer des discriminations à l'embauche pour ce type de profession. La profession retenue est celle des développeurs informatiques.

1.3. CV parfaitement similaires, crédibles et expertisés

Les candidatures qui ont été envoyées en réponse aux mêmes offres d'emploi sont parfaitement similaires en termes de caractéristiques productives. Les candidatures sont similaires en termes de diplômes, de parcours professionnel, d'expériences tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif, les candidats ont les mêmes compétences informatiques et linguistiques. Aucun n'affiche de période de chômage : ils sont en emploi lorsqu'ils candidatent. Ces candidatures sont par ailleurs crédibles sur les professions ciblées.

² Effectivement, dans la plupart des études d'audit par couples, qui ont examiné les deux phases (accès aux entretiens, puis passage des entretiens par des candidats fictifs), la discrimination apparaît dès l'accès aux entretiens d'embauche (Kenney & Wissoker, 1994 ; Neumark *et al.* 1996 ; BIT, 2007)

Elles ont été expertisées et validées par des professionnels reconnus du domaine : ces expertises assurent que les candidatures sont similaires, réalistes et pertinentes.

Puisque ces candidatures ont été envoyées simultanément en réponse aux mêmes offres d'emploi, elles devaient comporter des éléments de différenciation. Ces différences portent sur la présentation des CV.

1.4. Permutation régulière des CV, envoi aux mêmes offres

Pour éviter que le style ou le contenu d'une candidature particulière n'influence systématiquement le choix des entreprises pour un candidat particulier (et ce, malgré les précautions prises lors de la construction des candidatures), nous avons mis en place un système de permutation aléatoire des CV entre les identités des candidats fictifs. Les supports ont ainsi été alternés entre les candidats.

Les candidatures à une même offre d'emploi ont été envoyées le jour même de la diffusion de l'offre sur Internet, à quelques minutes d'intervalle les unes des autres, par courrier électronique émanant de la boîte mail de chaque candidat.

La réponse est considérée positive lorsque le recruteur convie le candidat à un entretien ou qu'il se manifeste pour obtenir plus de renseignements sur sa situation présente ou ses qualifications. En revanche, la réponse est considérée comme négative si le recruteur rejette formellement la candidature ou s'il n'y répond pas.

1.5. Caractéristiques individuelles des 12 candidats fictifs

12 CV de jeunes développeurs informatique bac+5 parfaitement similaires ont été construits. Ils se distinguent uniquement par le sexe du candidat, son origine affichée et son lieu de résidence.

Les 12 candidats fictifs font explicitement état de leur nationalité française sur leur CV ; leur prénom et leur nom signalent leur sexe et leur origine. Les prénoms affectés sont les plus courants à l'année de naissance des candidats (1983) et les noms associés à une origine particulière (française ou marocaine) figurent parmi les plus répandus.

Les candidats résident à Enghien-les-Bains, Villiers-le-Bel et Sarcelles. Ces trois villes sont dans le département du Val-d'Oise (95), ce qui neutralise un éventuel effet de signal départemental, et sont situées à égales distances de Paris en temps de transport, ce qui neutralise un éventuel effet distance à l'emploi (Sarcelles et Villiers-le-Bel sont par ailleurs contigües). Le choix de ces villes se justifie par les statistiques présentées dans le Tableau 1. Plusieurs indicateurs suggèrent que les villes de Sarcelles et de Villiers-le-Bel peuvent être considérées comme défavorisées relativement à Enghien-les-Bains

Tableau 1
STATISTIQUES RELATIVES A ENGHIEEN-LES-BAINS, SARCELLES ET VILLIERS-LE-BEL

	Enghien-les-Bains	Sarcelles	Villiers-le-Bel
Taux de sortie bruts du chômage (reprises d'emploi) en 2006*	37,36	32,85	32,31
Taux de sortie nets du chômage (reprises d'emploi) en 2006*	34,92	30,50	31,78
Part des individus sans diplôme en 1999**	7,84	23,74	24,95
Taux de chômage en 1999**	9,40	20,88	18,99
Population totale en ZUS	0	46030	15982
Part de la population de la commune en ZUS	0	79,57	61,13
Médiane du Revenu fiscal des ménages par Unité de Consommation en 2006	26441	11036	11575

Sources : * Estimations SOLSTICE, à partir du fichier historique statistique de Pôle Emploi. ** Recensement 1999. *** INSEE
Lecture : Les « taux de sortie bruts du chômage » correspondent aux taux de sortie du chômage effectifs de la localité ayant pour motif une reprise d'emploi. Les « taux de sortie nets du chômage » sont, quant à eux, établis en calculant les taux de sortie du chômage que la localité aurait si ses demandeurs d'emploi avaient la même structure que celle de la région Île-de-France.

La distinction entre les communes de Villiers-le-Bel et Sarcelles tient au fait que Villiers-le-Bel a connu en 2007 des émeutes urbaines très médiatisées³. L'ensemble des reprises médiatiques, à la télévision ou

³ Les émeutes urbaines de 2007 ont eu comme point de départ la commune de Villiers-le-Bel. Pendant deux jours, du 25 au 27 novembre 2007, plusieurs centaines d'individus ont affronté les forces de l'ordre, après la mort de deux

dans la presse, a pu contribuer à dégrader le signal envoyé par le lieu de résidence à d'éventuels employeurs. C'est ce type d'effet de signal que l'on souhaite évaluer en comparant les taux d'accès aux entretiens d'embauche de Sarcelles et de Villiers-le-Bel.

Les adresses de résidence des candidats habitant Villiers-le-Bel et Sarcelles sont situées hors Zone Urbaine Sensible, l'objectif étant de tester l'effet de la commune de résidence et non l'effet de déclarer une résidence en ZUS. Dans chacune de ces trois villes ont été localisés 4 candidats fictifs (un candidat et une candidate ayant un prénom et un nom à consonance française et un candidat et une candidate de nationalité française ayant un prénom et un nom à consonance marocaine).

Les 12 candidats affichent leur âge (25 ans), leur nationalité française et leur situation familiale (célibataire sans enfant) sur leur CV.

1.6. Caractéristiques productives des 12 candidats fictifs

Ces 12 candidats ont suivi le même parcours scolaire puis universitaire : un baccalauréat série scientifique, puis une licence d'informatique et enfin un master informatique obtenu dans une université de la région Île-de-France. Les descriptifs de stages en cours de formation et du poste occupé depuis l'entrée sur le marché du travail ont été choisis de façon à compenser les éventuelles différences de spécialités entre les masters suivis. Au final, leur formation et leur expérience confèrent aux 12 candidats des profils équivalents et polyvalents en termes de compétences. Ils ont depuis leur entrée sur le marché du travail accumulé deux ans d'expérience de concepteur-développeur. Ils postulent sur le même type de poste qui suppose souvent l'encadrement d'une équipe. Enfin, ils affichent tous les mêmes compétences informatiques sur leur CV.

1.7. Déroulement du recrutement et profil de recruteurs

Trois types de recruteurs proposent des offres d'emploi d'informaticiens bac+5 : des entreprises finales (appartenant à un secteur d'activité autre que l'informatique), des SSII (Sociétés de services en ingénierie informatique) et des cabinets de recrutement/chasseurs de têtes. Ces recruteurs utilisent uniquement Internet pour diffuser leurs offres d'emploi. Les sites monster.fr, apec.fr, cadremploi.fr, lesjeudis.fr, pole-emploi.fr ont quotidiennement été consultés pour collecter et répondre aux offres d'emploi entrant dans le champ du testing.

Toutes les offres d'emploi de développeur à temps complet, en CDD ou CDI, localisées en Île-de-France entraient dans le champ de l'étude. Nous avons testé toutes celles portées à notre connaissance entre mi décembre 2008 et fin janvier 2009. Au total 307 offres ont été testées, ce qui correspond à l'envoi de 3684 candidatures (12x307).

Pour chaque offre d'emploi testée, nous disposons de nombreuses variables pouvant potentiellement expliquer une discrimination conditionnelle : celles qui sont relatives au testing lui-même, celles qui sont relatives au poste à pourvoir et celles qui sont relatives à l'entreprise qui offre le poste. Ces variables sont renseignées sur la base des informations disponibles sur l'offre d'emploi et sur la base d'appariements avec des fichiers administratifs.

2. Résultats

Nous présentons dans cette section les principaux résultats statistiques issus de l'exploitation de la campagne de testing. Des tableaux complémentaires relatifs à la discrimination conditionnelle sont présentés dans l'Annexe.⁴

adolescents, de 15 et 16 ans, renversés en mini moto par une voiture de police aux environs de 17 heures le dimanche 25 novembre. Durant ces événements très médiatisés, des armes à feu ont été utilisées par les émeutiers, 81 tirs ont été recensés. Le bilan final du côté des forces de l'ordre fait état de 150 policiers blessés.

⁴ Les méthodes statistiques et économétriques utilisées sont disponibles auprès des auteurs.

2.1. Le taux de succès le plus faible pour les femmes d'origine marocaine résidant à Sarcelles et à Villiers-le-Bel

Le Tableau 2 présente les taux de succès pour chaque profil pour les mêmes offres d'emploi. Sur l'ensemble des candidatures envoyées, plus de la moitié (52,1 %) ont reçu au moins une réponse favorable, ce qui traduit la forte tension sur ce marché du travail (informaticiens bac+5).

Parmi les candidat-e-s d'origine française, les hommes résidant à Sarcelles et les femmes résidant à Enghien ou à Sarcelles connaissent les plus forts taux de réussite (respectivement 19,9 %, 22,5 % et 22,1 %). A l'inverse, les hommes qui résident à Enghien ou à Villiers-le-Bel connaissent un taux de réussite plus faible (respectivement 16,9 % et 18,6 %), ainsi que les femmes qui résident à Villiers-le-Bel (17,9 %). Parmi les candidat-e-s d'origine marocaine, les femmes résidant à Enghien connaissent le plus fort taux de réussite (19,5 %), ainsi que les hommes qui résident à Enghien ou Sarcelles (respectivement 18,6 et 19,2 %). Les candidats et candidates d'origine marocaine qui connaissent les plus faibles taux d'invitation à un entretien sont les hommes résidant à Villiers-le-Bel (17,3 %) ainsi que les femmes résidant soit à Sarcelles (13,7 %) soit à Villiers-le-Bel (15 %).

2.2. L'origine marocaine n'est pas systématiquement discriminante pour les hommes

Pour la plupart des communes de résidence, l'origine marocaine n'apparaît pas systématiquement discriminante pour les hommes (Tableau 3). On constatait dans le Tableau 2 qu'une origine française augmentait les chances de succès pour tous les profils, à l'exception des hommes résidant à Enghien. On constate désormais qu'aucun de ces écarts n'est statistiquement significatif : aucune discrimination significative n'apparaît pour les hommes. Il faut souligner à nouveau que nous avons retenu une profession en tension pour laquelle les discriminations sont a priori difficiles à observer, puisqu'il peut être très coûteux pour un employeur de discriminer sur un marché du travail où les candidats sont rares relativement aux offres d'emploi. Nous nous sommes placés volontairement sur un terrain a priori peu propice aux discriminations à l'embauche.

Tableau 2

TAUX BRUTS DE SUCCES SUR LES MEMES OFFRES D'EMPLOI

Les statistiques de Student et les intervalles de confiance ont été calculés par la méthode du *bootstrap* réalisée sur 10 000 tirages. * significatif au seuil de 10% ; ** : significatif au seuil de 5%.

	Taux de réponses favorables	Student	Intervalle de confiance de niveau 90%	
			Borne inférieure	Borne supérieure
Origine française				
<i>Femmes :</i>				
Enghien	22,5%**	9,39	18,6%	26,4%
Sarcelles	22,1%**	9,31	18,2%	26,1%
Villiers-le-Bel	17,9%**	8,23	14,3%	21,5%
<i>Hommes :</i>				
Enghien	16,9%**	7,95	13,4%	20,5%
Sarcelles	19,9%**	8,76	16,3%	23,8%
Villiers-le-Bel	18,6%**	8,40	15,0%	22,1%
Origine marocaine				
<i>Femmes :</i>				
Enghien	19,5%**	8,71	16,0%	23,1%
Sarcelles	13,7%**	6,96	10,4%	16,9%
Villiers-le-Bel	15,0%**	7,31	11,7%	18,2%
<i>Hommes :</i>				
Enghien	18,6%**	8,45	15,0%	22,1%
Sarcelles	19,2%**	8,58	15,6%	23,1%
Villiers-le-Bel	17,3%**	7,96	13,7%	20,8%
Taux de réponse en nombre d'offres¹	52.1%			

1. Pourcentage d'offres pour lesquelles les candidats fictifs du testing ont reçu au moins une réponse favorable.

2.3. L'origine marocaine réduit toutefois les chances de succès des habitant-e-s de Sarcelles

Si globalement l'origine marocaine n'est pas un facteur discriminant pour les hommes, qu'ils résident à Sarcelles, Villiers-le-Bel ou Enghien-les-Bains, ce résultat moyen cache toutefois un effet de composition : parmi les hommes résidant à Sarcelles, le candidat d'origine marocaine a moins de chances que le candidat d'origine française d'obtenir un entretien pour un poste en contrat à durée indéterminée (Annexe, Tableau A3). Parmi les femmes résidant à Sarcelles, les candidates d'origine marocaine sont également pénalisées par rapport aux candidates d'origine française : elles ont significativement moins de chances d'obtenir un entretien d'embauche (-8,5 points).

2.4. Une discrimination à l'encontre des femmes parmi les candidats d'origine marocaine résidant à Sarcelles et en faveur des femmes parmi les candidats d'origine française résidant à Enghien

Nous comparons l'accès aux entretiens d'embauche des hommes et des femmes, à lieu de résidence et origine donnés. Les femmes d'origine française résidant à Enghien font l'objet d'une discrimination *inversée* par rapport aux hommes de même origine. L'écart en leur faveur est de +5,5 points. Au contraire, les femmes d'origine marocaine résidant à Sarcelles ont moins de chances que les hommes d'origine marocaine d'obtenir un entretien d'embauche (-5,5 points).

2.5. Une discrimination territoriale affectant seulement les femmes

Nous examinons l'effet du lieu de résidence sur les mêmes offres d'emploi, en considérant tout d'abord la situation d'Enghien comme référence. Nous trouvons des effets significatifs du lieu de résidence, mais uniquement pour les femmes. Plus précisément, nous trouvons trois effets significatifs: la discrimination existe pour les femmes d'origine française résidant à Villiers-le-Bel (-4,6 points), ainsi que pour les femmes d'origine marocaine, qu'elles résident à Sarcelles (-5,9 points) ou à Villiers-le-Bel (-4,6 points). Globalement, seules les femmes semblent donc être pénalisées lorsqu'elles résident à Villiers-le-Bel ou Sarcelles plutôt qu'à Enghien.

2.6. Un effet « Villiers-le-Bel » à l'encontre des femmes d'origine française

Nous comparons enfin la discrimination à l'encontre des habitants de Villiers-le-Bel relativement à ceux qui résident à Sarcelles. Nous trouvons que seules les femmes d'origine française pâtissent de cette discrimination territoriale. Ainsi les chances d'accès à un entretien d'embauche d'une femme d'origine française sont de 4,2 points inférieures si elle réside à Villiers-le-Bel plutôt qu'à Sarcelles.

L'étude que nous avons menée dans le Tableau 3 permet de contrôler les caractéristiques des candidat(e)s mais pas des entreprises ou des offres d'emploi. Nous avons donc mené des régressions supplémentaires afin de purger les écarts du Tableau 3 des caractéristiques des entreprises et des offres, comme expliqué dans l'annexe 2. Ceci nous permet de calculer des coefficients de discriminations corrigés, présentés dans le Tableau 4. Tous les résultats précédents restent valables. La plus forte correction concerne la discrimination à l'encontre des femmes d'origine marocaine résidant à Sarcelles : elle passe de 8,5 % à 7,7 % après correction, ce qui n'affecte pas nos résultats de manière importante.

Enfin, nous avons utilisé une troisième méthode de mesure de la discrimination : le test binomial de traitement égalitaire. Le principe du test est le suivant : on se restreint aux offres pour lesquels un des deux candidats a été préféré à l'autre (traitement inégalitaire), car seules ces offres peuvent contribuer à mesurer la discrimination. Ensuite, on calcule la proportion où le candidat du premier groupe a été strictement préféré au candidat du second groupe. On teste ensuite l'égalité de cette proportion à $\frac{1}{2}$, qui correspond au cas du traitement identique des deux candidats. Ce test possède l'avantage d'être exact (i.e., valable sur de petits échantillons) au lieu d'être asymptotique (i.e., valable sur les grands échantillons seulement). Les résultats sont présentés dans le Tableau 5, et s'avèrent qualitativement identiques à ceux des deux méthodes précédentes.

Tableau 3
DIFFERENCES DE TAUX DE SUCCES SUR LES MEMES OFFRES

Les statistiques de Student et les intervalles de confiance ont été calculés par la méthode du Bootstrap sur 10000 tirages. * Significatif à 10% ; ** : Significatif à 5%.

Comparaisons 2 à 2 sur les mêmes offres	Ecart (en points de %)	Student	Intervalle de confiance de niveau 90%	
			Borne inférieure	Borne supérieure
Effet de l'origine par genre et lieu de résidence (France-Maroc)				
<i>Femmes :</i>				
Enghien	2,9	1,25	-1,0	6,8
Sarcelles	8,5	3,66**	4,6	12,4
Villiers-le-Bel	2,9	1,28	-1,0	6,5
<i>Hommes :</i>				
Enghien	-1,6	0,69	-5,5	2,3
Sarcelles	0,7	0,24	-3,9	5,2
Villiers-le-Bel	1,3	0,54	-2,6	5,2
Effet du genre par origine et lieu de résidence (Homme-Femme)				
<i>France :</i>				
Enghien	-5,5	2,24**	-9,8	-1,6
Sarcelles	-2,3	0,84	-6,8	2,3
Villiers-le-Bel	0,7	0,29	-2,9	4,2
<i>Maroc :</i>				
Enghien	-1,0	0,42	-4,9	2,9
Sarcelles	5,5	2,33**	1,6	9,4
Villiers-le-Bel	2,3	0,90	-2,0	6,5
Effet de la résidence dans une commune défavorisée par origine et genre (Enghien-Sarcelles)				
France, Femmes	0,3	0,13	-3,9	4,2
France, Hommes	-2,9	1,26	-6,8	0,7
Maroc, Femmes	5,9**	2,55	2,0	9,8
Maroc, Hommes	-0,7	0,28	-4,6	3,3
Effet de la médiatisation pour une commune défavorisée par origine et genre (Sarcelles-Villiers-le-Bel)				
France, Femmes	4,2**	1,98	0,7	7,8
France, Hommes	1,3	0,60	-2,3	4,9
Maroc, Femmes	-1,3	0,55	-5,2	2,6
Maroc, Hommes	2,0	0,83	-2,0	5,9
Effet joint de la médiatisation et de la résidence dans une commune défavorisée par origine et par genre (Enghien-Villiers-le-Bel)				
France, Femmes	4,6*	1,83	0,3	8,8
France, Hommes	-1,6	0,74	-5,2	2,0
Maroc, Femmes	4,6*	1,86	0,7	8,5
Maroc, Hommes	1,3	0,54	-2,6	5,2

Exemple de lecture : les femmes d'origine française résidant à Sarcelles ont un taux de réussite plus élevé que les femmes d'origine marocaine résidant dans la même commune (+8.5%). La différence est significative au seuil de 5% (Student : 3.66).

Tableau 4
COEFFICIENTS DE DISCRIMINATION CORRIGES

Les coefficients de discrimination sont calculés à partir des régressions Probit ordonnées présentées dans l'annexe. Ils représentent le coefficient de discrimination au point moyen de l'échantillon, et peuvent s'interpréter comme dans le Tableau 5. * Significatif à 10% ; ** : Significatif à 5%.

Comparaisons 2 à 2 sur les mêmes offres	Différence (% points)	Student
Effet de l'origine par genre et lieu de résidence (France-Maroc)		
<i>Femmes :</i>		
Enghien	2,9%	1,27
Sarcelles	7,7%	3,76**
Villiers-le-Bel	2,9%	1,39
<i>Hommes :</i>		
Enghien	-1,3%	0,59
Sarcelles	0,6%	0,29
Villiers-le-Bel	1,1%	0,55
Effet du genre par origine et lieu de résidence (Homme-Femme)		
<i>France :</i>		
Enghien	-5,3%	2,20**
Sarcelles	-2,3%	1,03
Villiers-le-Bel	0,4%	0,20
<i>Maroc :</i>		
Enghien	-0,8%	0,42
Sarcelles	5,2%	2,32**
Villiers-le-Bel	2,5%	1,11
Effet de la résidence dans une commune défavorisée par origine et genre (Enghien-Sarcelles)		
France, Femmes	0,3%	0,16
France, Hommes	-2,3%	1,27
Maroc, Femmes	6,0%	2,81**
Maroc, Hommes	-0,6%	0,32
Effet de la médiatisation pour une commune défavorisée par origine et genre (Sarcelles-Villiers-le-Bel)		
France, Women	3,9%	2,12**
France, Men	1,2%	0,57
Maroc, Femmes	-1,1%	0,54
Maroc, Hommes	1,8%	0,78
Effet joint de la médiatisation et de la résidence dans une commune défavorisée par origine et par genre (Enghien-Villiers-le-Bel)		
France, Femmes	4,3%	1,88*
France, Hommes	-1,1%	0,57
Maroc, Femmes	4,3%	2,12**
Maroc, Hommes	1,2%	0,56

Tableau 5
TEST BINOMIAL DE DISCRIMINATION

L'analyse est restreinte aux offres d'emploi pour lesquelles les candidat(e)s des groupes comparés ont obtenu des réponses différentes (1er(e) accepté(e) et 2e rejeté(e), ou l'inverse). Test binomial exact de traitement égalitaire. * : Significatif à 10% ; ** : Significatif à 5%.

Comparaisons 2 à 2 sur les mêmes offres	1er groupe préféré (N1)	2e groupe préféré (N2)	P1=N1/(N1+N2)	Hypothèse nulle : P1 = 1/2		
				Alternative P1 < 1/2	Alternative P1 > 1/2	Alternative P1 ≠ 1/2
				Probabilités critiques		
Origine	France	Maroc				
<i>Femmes :</i>						
Enghien	30	21	0,588	0,920	0,131	0,262
Sarcelles	39	13	0,750	1,000	2,1E-04**	4,1E-04**
Villiers-le-Bel	29	20	0,592	0,924	0,126	0,253
<i>Hommes :</i>						
Enghien	24	29	0,453	0,292	0,795	0,583
Sarcelles	36	34	0,514	0,640	0,452	0,905
Villiers-le-Bel	29	25	0,537	0,752	0,342	0,683
Genre	Hommes	Femmes				
<i>France :</i>						
Enghien	20	37	0,351	0,017**	0,992	0,033**
Sarcelles	31	38	0,449	0,235	0,832	0,470
Villiers-le-Bel	24	22	0,522	0,671	0,441	0,883
<i>Maroc :</i>						
Enghien	24	27	0,471	0,390	0,712	0,780
Sarcelles	36	19	0,655	0,993	0,015**	0,030**
Villiers-le-Bel	34	27	0,557	0,847	0,221	0,443
Commune défavorisée	Enghien	Sarcelles				
France – Femmes	30	29	0,508	0,603	0,500	1,000
France – Hommes	21	30	0,412	0,131	0,920	0,262
Maroc – Femmes	34	16	0,680	0,997	0,008**	0,015**
Maroc – Hommes	24	26	0,480	0,444	0,664	0,888
Médiatisation	Sarcelles	Villiers- le-Bel				
France - Femmes	28	15	0,651	0,984	0,033**	0,066*
France – Hommes	25	21	0,543	0,769	0,329	0,659
Maroc – Femmes	24	28	0,462	0,339	0,756	0,678
Maroc – Hommes	29	23	0,558	0,834	0,244	0,488
Commune défavorisée et médiatisation	Enghien	Villiers- le-Bel				
France - Femmes	37	23	0,617	0,974	0,046**	0,092*
France – Hommes	21	26	0,447	0,280	0,809	0,560
Maroc – Femmes	35	21	0,625	0,978	0,041**	0,081*
Maroc - Hommes	29	25	0,537	0,752	0,342	0,683

Exemple de lecture : parmi les candidates résidant à Sarcelles, les femmes d'origine française ont été préférées aux candidates d'origine marocaine dans 39 cas sur 52 (=39+13), et les femmes d'origine marocaine ont été préférées aux femmes d'origine française dans 13 cas sur 52. Ainsi, les femmes d'origine française ont été préférées dans 75% des cas. Cette proportion est significativement différente de 1/2 au seuil de 5%, de sorte qu'il existe une discrimination à l'encontre des femmes d'origine marocaine résidant à Sarcelles.

Conclusion

Cette étude examine les effets croisés du sexe, de l'origine (française ou marocaine) et de la réputation du lieu de résidence (Enghien-les-Bains, Sarcelles, Villiers-le-Bel) sur la discrimination à l'embauche. Les évaluations sont réalisées sur des données expérimentales à l'aide d'un testing conduit entre décembre 2008 et janvier 2009 et ciblé sur la profession d'informaticiens bac+5, en Île-de-France. 12 CV similaires ont été construits et envoyés en réponses à 307 offres d'emploi dans toute l'Île-de-France.

Nous trouvons trois résultats principaux. Premièrement, dans l'ensemble, pour l'accès aux entretiens d'embauche de cette profession en tension, l'origine marocaine n'apparaît pas systématiquement discriminante pour les hommes, quelle que soit leur commune de résidence. Toutefois lorsqu'ils résident à Sarcelles, les hommes d'origine marocaine ont de plus faibles chances que les hommes d'origine française d'accéder à un entretien d'embauche pour un poste en contrat à durée indéterminée. L'origine a également un effet sur l'accès aux entretiens d'embauche pour les femmes résidant à Sarcelles. Deuxièmement, le sexe des candidats exerce un effet distinct sur les chances de succès des candidats d'origine marocaine résidant à Sarcelles d'une part, et celles des candidats d'origine française résidant à Enghien-les-Bains d'autre part. Les femmes sont pénalisées dans le premier cas et au contraire favorisées par rapport aux hommes dans le second cas. Troisièmement, nous trouvons une discrimination territoriale qui affecte exclusivement les femmes. Résider dans une commune défavorisée (Villiers-le-Bel ou à Sarcelles) plutôt que dans une commune favorisée (Enghien-les-Bains) réduit la probabilité d'une candidate d'accéder à un entretien d'embauche. Nous trouvons une pénalité plus importante au fait de résider à Villiers-le-Bel : les candidates d'origine française sont pénalisées lorsqu'elles vivent dans cette commune défavorisée qui a connu en 2007 des émeutes urbaines médiatisées, plutôt qu'à Sarcelles, commune également défavorisée mais qui a été moins médiatisée.

Ces résultats convergent pour témoigner de l'existence de discriminations à l'embauche à la fois selon l'origine, le sexe et le lieu de résidence. Même en se plaçant sur un terrain *a priori* peu propice aux discriminations, une profession qualifiée et en tension où la discrimination à l'embauche peut être excessivement coûteuse pour les employeurs qui la pratiquent, nous trouvons de multiples preuves statistiques de l'existence de formes conditionnelles de discrimination. Ces preuves sont robustes ; elles résistent si l'on diversifie les méthodes statistiques et si l'on intensifie les contrôles, en prenant en considération des variables caractérisant la nature des offres d'emploi. Elles permettent de conclure à un effet spécifique et important du lieu de résidence sur l'accès à l'emploi, indépendamment des caractéristiques individuelles de la personne, qui sont pleinement contrôlées par l'approche expérimentale.

Bibliographie

- Aeberhardt R. & Pouget J. (2009), "National origin wage differentials in France: Evidence on full-time male workers from a matched employer-employee dataset », version révisée du document de travail du Crest 2007-36 (www.crest.fr).
- Benabou R. (1993), « Working of a city : Location, education and production » in *Quarterly Journal of Economic*, vol. 108, pp. 619-652.
- Bertrand M. & Mullainathan S. (2003), "Are Emily and Greg More Employable Than Lakisha and Jamal? : A field experiment on labor market discrimination"; NBER working paper series n° 9873; Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- BIT (2007), « Les discriminations à raison de "l'origine" dans les embauches en France : une enquête nationale par tests de discrimination selon la méthode du Bureau international du travail », Miméo.
- Boccard D. & Zenou Y. (2000), « Racial discrimination and Redlining in cities » in *Journal of Urban Economics*, 48, pp. 260-285.
- Bouabdallah K., Cavaco S., & Lesueur J.-Y. (2002), « Recherche d'emploi, contraintes spatiales et durée du chômage : une analyse microéconométrique », *Revue d'Economie Politique*, n° 1, pp. 137-157.
- Coulson E., Laing D. & Wang P. (2001), « Spatial mismatch in search equilibrium », in *Journal of Labour Economics*, 19, pp. 949-972.
- Crane J. (1991) : « The epidemic theory of ghettos and neighbourhood effects on dropping out and teenage childbearing », *American Journal of Sociology*, vol. 96, pp. 1226-1259.
- Davis S. & Huff D. (1972), « Impact of ghettoization on black employment », *Economic Geography*, n° 48, pp. 421-427.
- Duguet E., Goujard A. & L'Horty Y. (2008), « Les inégalités territoriales d'accès à l'emploi : une exploration à partir de sources administratives exhaustives ». *Economie et Statistique*, n°415-416, 2008.
- Duguet E., Léandri N., L'Horty Y. & Petit P. (2009), « Les facteurs de discrimination à l'embauche pour les serveurs en Île-de-France : résultats d'un testing », *Premières Informations Premières Synthèses*, DARES, Septembre, n° 40.1.
- Duguet E., L'Horty Y. & Petit P. (2009), « L'apport du testing à la mesure des discriminations », *Connaissances de l'emploi*, n° 68 août.
- Duguet E., L'Horty Y. & Sari F. (2009), « Sortir du chômage en Île-de-France : disparités territoriales, *spatial mismatch* et ségrégation résidentielle », *Revue économique*, vol 60, n° 3, juillet 2009
- Duguet E. & Petit P. (2005), « Hiring discrimination in the French financial sector : an econometric analysis on field experiment data », *Annales d'Économie et de Statistiques*, n° 78, pp. 79-102.
- Dujardin C., Selod H. & Thomas I. (2007), « Residential segregation and unemployment : The case of Brussels »
- Firth M. (1982), "Sex discrimination in job opportunities for women", *Sex Roles*, 8 (8), pp. 891-901.
- Gaschet F., & Gaussier N. (2004), « Urban segregation and labour markets within the Bordeaux metropolitan area : an investigation of the spatial friction », *Working Papers of GRES*, Cahiers du GRES 2004-19.
- Gobillon L., Magnac T. & Selod H. (2010), « The effect of location on finding a job in the Paris Region », *Journal of Applied Econometrics*, à paraître.
- Heckman J.J. (1998), « Detecting discrimination », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 12, n° 2, pp. 101-116.
- Hellerstein J.-K., Neumark D. & McInerney M. (2008), « Spatial mismatch or racial mismatch? » *Journal of Urban Economics*, vol. 64, issue 2, pp. 464-479.

- Ihlanfeldt K. & Sjoquist D. (1998), « The spatial mismatch hypothesis : a review of recent studies and their implications for welfare reform », *Housing Policy Debate*, 9, pp. 849-892.
- Kain J.F. (1968), « Housing segregation, negro employment, and metropolitan decentralization » in *Quarterly Journal of Economics*, 82, pp. 32-59.
- Kenney G. & Wissoker D. (1994), « An analysis of the correlates of discrimination facing young hispanic job-seekers », *American Economic Review*, vol. 84, n° 3, pp. 674-683.
- Neumark D., Bank R. J. & Van Nort K. D. (1996), « Sex discrimination in restaurant hiring : An audit study », *Quarterly Journal of Economics*, pp. 915-941.
- Patachini E. & Zenou Y. (2006), « Search activities, cost of living and local labor markets in Britain », *Regional Science and Urban Economics*, 36, pp. 227-248.
- Petit P. (2003), « Comment évaluer la discrimination à l'embauche ? », *Revue Française d'Économie*, vol. 17, n° 3, pp. 55-87.
- Riach, P. & Rich J. (2002), « Field experiments of discrimination in the market place », *Economic Journal*, 112, pp. 480-518.
- Rogers C.L. (1997), « Job search and unemployment duration : Implications for the spatial mismatch hypothesis », *Journal of Urban Economics*, 42, pp. 109-132.
- Selod H. & Zenou Y. (2006), « [City structure, job search and labour discrimination: Theory and policy implications](#) », *Economic Journal, Royal Economic Society*, vol. 116(514), pp. 1057-1087.

ANNEXE

Estimations de la discrimination conditionnelle

Tableau A-1

EFFETS DE L'ORIGINE - REGRESSIONS PROBIT ORDONNEES UTILISEES POUR CALCULER LES COEFFICIENTS DE DISCRIMINATION CORRIGES

Variable expliquée : -1 : Origine marocaine préférée, 0 : Traitement identique, 1 : Origine française préférée. Résultat d'une élimination progressive au seuil de 10%. Les variables suivantes ont été entrées dans les régressions de départ : genre du recruteur, source de l'offre (APEC, les jeudis, autres), type de contrat de travail (CDI, CDD), type de CV, date de candidature (Décembre, Janvier), salaire offert, transports en commun utilisés (métro, RER, bus, tramway, train), temps de transport, localisation de l'offre (existence de ZUS, revenu médian, ratio interdéciles, part des ménages impossibles), variables d'entreprises (âge, taille, taux d'exportation).

Commune Variables	Femmes						Hommes					
	Enghien		Sarcelles		Villiers-le-Bel		Enghien		Sarcelles		Villiers-le-Bel	
	Coeff	Student	Coeff	Student	Coeff	Student	Coeff	Student	Coeff	Student	Coeff	Student
1ère constante	-1,46	12,99	-1,86	13,11	-1,51	13,64	-1,50	13,09	-1,60	13,49	-1,50	13,15
2e constante	1,44	13,08	1,23	12,48	1,31	13,25	1,57	13,05	1,24	12,74	1,33	12,89
CV de type B									0,49	3,12	0,52	3,28
RER	-0,54	2,38	1,26	3,17								
Train	-0,40	1,90	-0,73	1,71			0,75	4,12				
Écart temps voiture- transp commun			-0,01	1,78							0,38	2,37
Source : les jeudis												
Emploi en ZUS			-0,46	1,83								
Taille : 1-9	0,77	3,09	-0,60	2,25								
Taille : 10-19												
Taille : 20-49	0,50	2,09										
Taille : 50-99	0,63	2,33	-0,65	2,28								
Taille : 100-249												
Taille : 250 et plus									-0,64	2,50	-0,54	1,92
Taux d'exportation : moins de 5%			-0,59	1,70								
Taux d'exportation : entre 5% et 50%			-1,19	2,30								
Age de l'entreprise							0,01	1,78			0,02	2,15
Recruteur : homme							-0,36	1,92				
CDI							-0,78	2,81			0,66	2,54

Tableau A-2

EFFETS DU GENRE - REGRESSIONS PROBIT ORDONNEES UTILISEES POUR CALCULER LES COEFFICIENTS DE DISCRIMINATION CORRIGES

Variable expliquée : -1 : Femme préférée, 0 : Traitement identique, 1 : Homme préféré. Résultat d'une élimination progressive au seuil de 10%. Les variables suivantes ont été entrées dans les régressions de départ : genre du recruteur, source de l'offre (APEC, les jeudis, autres), type de contrat de travail (CDI, CDD), type de CV, date de candidature (Décembre, Janvier), salaire offert, transports en commun utilisés (métro, RER, bus, tramway, train), temps de transport, localisation de l'offre (existence de ZUS, revenu médian, ratio interdéclites, part des ménages imposables), variables d'entreprises (âge, taille, taux d'exportation).

Variables	Origine française						Origine marocaine					
	Enghien		Sarcelles		Villiers-le-Bel		Enghien		Sarcelles		Villiers-le-Bel	
	Coeff	Student	Coeff	Student	Coeff	Student	Coeff	Student	Coeff	Student	Coeff	Student
1ère constante	-1,19	12,68	-1,35	12,45	-1,61	13,29	-1,50	13,09	-1,60	13,49	-1,50	13,15
2e constante	1,52	13,61	1,51	13,15	1,58	13,11	1,57	13,05	1,24	12,74	1,33	12,89
CV de type B			-0,59	3,62					0,49	3,12	0,52	3,28
Janvier			-0,43	2,64	-0,47	2,41						
RER			-2,28	3,91	-0,72	3,94						
Train							0,75	4,12				
Temps en voiture			0,02	2,68								
Source : Les Jeudis											0,38	2,37
Source : APEC					0,57	2,52						
% ménages imposables	4,10E-03	2,02										
Taille : 1-9			0,61	2,46	0,52	1,95						
Taille : 10-19												
Taille : 20-49												
Taille : 50-99					0,66	2,31						
Taille : 100-249												
Taille : 250 et plus			-0,62	2,21					-0,64	2,50	-0,54	1,92
Taux d'exportation : moins de 5%			0,64	1,87	0,90	2,58						
Taux d'exportation : entre 5% et 50%												
Age de l'entreprise			0,02	1,98			0,01	1,78			0,02	2,15
Recruteur : homme							-0,36	1,92				
CDI							-0,78	2,81			0,66	2,54

Tableau A-3

**EFFETS DE LA RESIDENCE DANS UNE COMMUNE DEFAVORISEE - REGRESSIONS PROBIT ORDONNEES
UTILISEES POUR CALCULER LES COEFFICIENTS DE DISCRIMINATION CORRIGES**

Variable expliquée : -1 : Sarcelles préférée, 0 : Traitement identique, 1 : Enghien préférée. Résultat d'une élimination progressive au seuil de 10%. Les variables suivantes ont été entrées dans les régressions de départ : genre du recruteur, source de l'offre (APEC, les jeudis, autres), type de contrat de travail (CDI, CDD), type de CV, date de candidature (Décembre, Janvier), salaire offert, transports en commun utilisés (métro, RER, bus, tramway, train), temps de transport, localisation de l'offre (existence de ZUS, revenu médian, ratio interdéciles, part des ménages imposables), variables d'entreprises (âge, taille, taux d'exportation). Des variables en différences sont également incluses mais ne mesurent pas la discrimination.

Origine	Française				Marocaine			
	Femmes		Hommes		Femmes		Hommes	
Genre	Coeff	Student	Coeff	Student	Coeff	Student	Coeff	Student
1ère constante	-1,46	12,99	-1,50	12,85	-1,72	13,24	-1,53	13,23
2e constante	1,44	13,08	1,71	13,02	1,27	12,93	1,58	13,16
Métro					-0,69	1,96		
RER	-0,54	2,38	1,49	2,69			0,51	1,95
Train	-0,40	1,90						
Bus							1,02	2,17
Source : APEC			-0,63	2,79			-0,57	2,85
CV de type B			0,62	3,49			-0,50	2,98
Janvier			0,56	2,82				
Temps en voiture			-0,01	2,15			-0,02	2,57
Écart temps voiture-transp.commun							0,02	2,35
Taille : 1-9	0,77	3,09						
Taille : 10-19								
Taille : 20-49	0,50	2,09						
Taille : 50-99	0,63	2,33						
Taille : 100-249								
Taille : 250 et plus								
Taux d'exportation : moins de 5%								
Taux d'exportation : entre 5% et 50%					-0,87	1,80		
Age de l'entreprise			-0,01	1,81			0,02	2,04
Emploi en ZUS					-0,60	2,67		
Revenu médian							2,78E-05	1,65
Variables en différences :								
Métro			0,85	2,04				
RER			-1,92	3,40	-0,73	1,94		
Bus			-1,45	1,72				

Tableau A-4

**EFFETS DE LA MEDIATISATION POUR UNE COMMUNE DEFAVORISEE - REGRESSIONS PROBIT
ORDONNEES UTILISEES POUR CALCULER LES COEFFICIENTS DE DISCRIMINATION CORRIGES**

Variable expliquée : -1 : Villiers-le-Bel préférée, 0 : Traitement identique, 1 : Sarcelles préférée. Résultat d'une élimination progressive au seuil de 10%. Les variables suivantes ont été entrées dans les régressions de départ : genre du recruteur, source de l'offre (APEC, les jeudis, autres), type de contrat de travail (CDI, CDD), type de CV, date de candidature (Décembre, Janvier), salaire offert, transports en commun utilisés (métro, RER, bus, tramway, train), temps de transport, localisation de l'offre (existence de ZUS, revenu médian, ratio interdécales, part des ménages imposables), variables d'entreprises (âge, taille, taux d'exportation). Des variables en différences sont également incluses mais ne mesurent pas la discrimination.

Origine	Française				Marocaine			
	Femmes		Hommes		Femmes		Hommes	
Genre	Coeff	Student	Coeff	Student	Coeff	Student	Coeff	Student
1ère constante	-1,80	13,28	-1,50	13,62	-1,44	13,23	-1,46	13,53
2e constante	1,44	12,94	1,41	13,44	1,53	13,26	1,34	13,20
Métro								
RER								
Train								
Bus								
Source : APEC	0,52	2,60					0,35	1,87
CV de type 2	0,49	2,79			0,28	1,77		
Janvier								
CDI					0,56	2,16	-0,55	2,13
Temps en voiture								
Écart temps voiture-transp commun								
Taille : 1-9					0,46	1,81		
Taille : 10-19								
Taille : 20-49								
Taille : 50-99					0,71	2,57		
Taille : 100-249								
Taille : 250 et plus								
Taux d'exportation : moins de 5%								
Taux d'exportation : entre 5% et 50%					0,94	1,93		
Age de l'entreprise			0,01	1,69				
Emploi en ZUS								
Revenu médian					-3,20E-05	2,31		
Variables en différences :								
Temps en voiture	-0,16	2,96			-0,24	2,23		

Tableau A-5

**EFFETS JOINTS DE LA MEDIATISATION ET DE LA RESIDENCE DANS UNE COMMUNE DEFAVORISEE -
REGRESSIONS PROBIT ORDONNEES UTILISEES POUR CALCULER LES COEFFICIENTS DE
DISCRIMINATION CORRIGES**

Variable expliquée : -1 : Villiers-le-Bel préférée, 0 : Traitement identique, 1 : Enghien préférée. Résultat d'une élimination progressive au seuil de 10%. Les variables suivantes ont été entrées dans les régressions de départ : genre du recruteur, source de l'offre (APEC, les jeudis, autres), type de contrat de travail (CDI, CDD), type de CV, date de candidature (Décembre, Janvier), salaire offert, transports en commun utilisés (métro, RER, bus, tramway, train), temps de transport, localisation de l'offre (existence de ZUS, revenu médian, ratio interdéciles, part des ménages imposables), variables d'entreprises (âge, taille, taux d'exportation). Des variables en différences sont également incluses mais ne mesurent pas la discrimination.

Origine	Française				Marocaine			
	Femmes		Hommes		Femmes		Hommes	
Genre	Coeff	Student	Coeff	Student	Coeff	Student	Coeff	Student
1ère constante	-1,53	13,41	-1,49	13,30	-1,67	13,09	-1,50	13,36
2e constante	1,25	12,66	1,58	13,21	1,34	12,73	1,42	13,08
RER	-0,34	2,17					1,25	1,81
Train					0,84	1,91		
Source : APEC					0,53	2,39		
Source : Les Jeudis					0,68	3,42		
CV de type B			0,35	2,10	0,38	2,36	-0,32	2,00
CDI	0,62	2,41			0,66	2,37	-0,55	2,13
Temps en voiture					-0,01	3,27		
Écart temps voiture-transp.commun					0,02	2,78		
Taille : 1-9	0,48	1,97						
Taille : 10-19								
Taille : 20-49	0,55	2,34						
Taille : 50-99	0,53	1,99						
Taille : 100-249								
Taille : 250 et plus								
Revenu médian			2,53E-05	3,70			6,62E-05	2,60
% ménages imposables							-0,04	2,85
Variables en différences :								
Métro			0,68	1,77				
RER							0,72	2,74
Train							0,68	2,10

L'importance de la localisation des assistantes maternelles dans l'exercice de leur profession

*Fabrice IRACI**

Introduction

La localisation des assistantes maternelles a toujours joué un rôle important dans leur activité. Jusqu'au début du 20^{ème} siècle, le rôle premier d'une « nourrice » était, comme son nom l'indique, de nourrir, d'allaiter l'enfant gardé. Cet enfant était envoyé par les familles urbaines en campagne pour éloigner le nouveau-né des miasmes de la ville.

Envoyer son enfant à la campagne ne lui garantissait cependant pas une survie importante. Une mortalité infantile importante et des liens affectifs parents – enfants peu développés à l'époque (les parents ne s'attachaient pas sentimentalement à un nouveau-né qui avait une chance sur deux de mourir dans l'année) expliquent ce qu'on pourrait appeler un abandon des enfants aux « nourrices à emporter » (Fäy-Sallois, 1997).

Le mode de garde évolue cependant à partir du 18^{ème} siècle, sous deux influences principalement. Tout d'abord, avec les progrès de l'hygiène et la baisse de la mortalité infantile, le sentiment affectif entre l'enfant et ses parents se développe (Aries P., 1973). Pour atténuer la mortalité infantile des enfants envoyés aux bons soins d'une nourrice qui ne leur en apporter pas forcément beaucoup, les familles les plus aisées ont eu recours à des « nourrices sur lieux », ce qu'on appelle aujourd'hui des gardes d'enfants à domicile.

Le rapprochement de la nourrice de l'habitation de l'enfant s'explique également par l'évolution structurelle de la société. La Révolution industrielle attire la main-d'œuvre dans les villes. Les nourrices en campagne se font donc de plus en plus rares. La garde d'enfants devient un service « de proximité ». Le lieu d'habitation de l'assistante maternelle a-t-il encore aujourd'hui un impact sur son activité ? Est-il un facteur de ségrégation spatiale qui impacterait leur temps de travail ?¹

Une présentation de la répartition géographique et des temps de travail des assistantes maternelles peut permettre de répondre à cette question. Le suivi de leur carrière professionnelle permet de prendre la mesure de la récurrence de cette relation.

1. Répartition géographique et temps de travail des gardes d'enfants

La bonne compréhension de l'activité des assistantes maternelles nécessite la prise en compte de la garde d'enfants auprès des crèches. La comparaison de l'implantation départementale de ces deux modes de garde fait ressortir les déterminants principaux de cette répartition géographique.

1.1. L'implantation des différents modes de garde d'enfants

1.1.1. L'implantation des assistantes maternelles

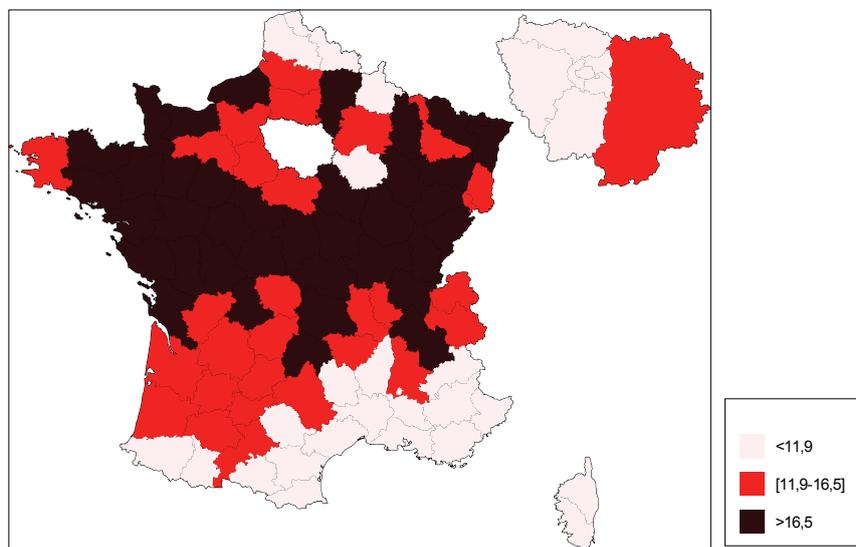
La garde d'enfants auprès d'une assistante maternelle fonctionne comme un marché, avec une confrontation entre l'offre et la demande. Certains départements connaissent un « marché du travail » des assistantes maternelles tendu, d'autres pour lesquels les tensions sont moins vives.

* *Fabrice Iraci*, CLERSE – UMR 8019 Lille I, Cité Scientifique 59650 Villeneuve D'ascq Cedex - Groupe IRCHEM (groupe de protection sociale des emplois de la famille), 261 av Nations Unies 59672 Roubaix Cedex 1

¹ Les données utilisées portent sur l'année 2007

Le sud-est ainsi que la partie ouest de l'Île-de-France connaît un déficit de garde d'enfants auprès d'assistantes maternelles. Nous y comptabilisons moins de 12 assistantes maternelles pour 100 enfants de moins de 3 ans. La zone en forme de croissant reliant une partie de la Bretagne à l'Alsace-Lorraine en passant par le Centre en compte plus de 16 (carte 1).

Carte 1
NOMBRE D'ASSISTANTES MATERNELLES POUR 100 ENFANTS DE MOINS DE 3 ANS

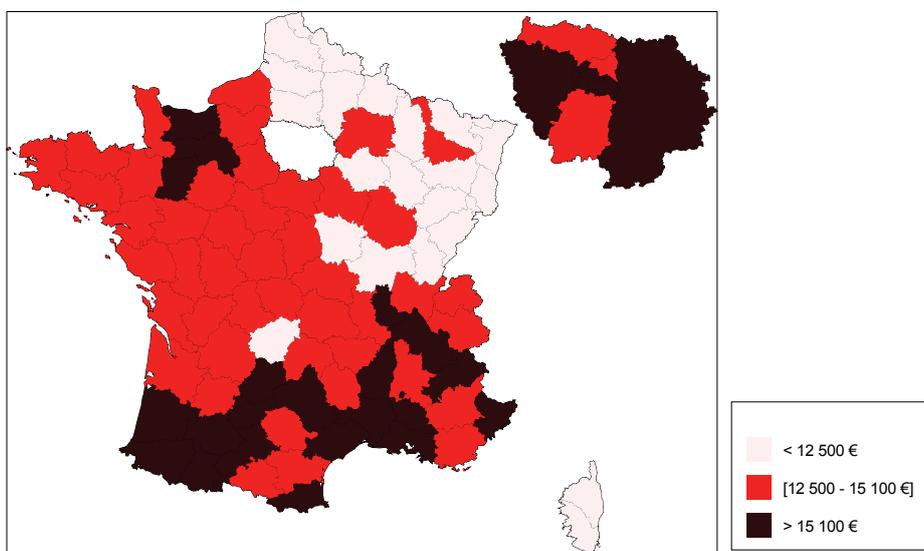


Source : effectifs d'assistantes maternelles : IRCEM ; population d'enfants de moins de 3 ans : DREES

Les assistantes maternelles localisées dans les départements où elles sont relativement rares profitent de ce marché tendu en ayant la possibilité de garder plusieurs enfants. Dans les départements qui comptabilisent moins de 12 assistantes maternelles pour 100 enfants de moins de 3 ans (notamment les départements du pourtour méditerranéen), celles-ci connaissent des salaires annuels bruts de plus de 15 000 € (carte 2).

Inversement, dans l'Est de la France, la forte présence, donc la forte concurrence, des assistantes maternelles (plus de 16 assistantes maternelles pour 100 enfants de moins de 3 ans) explique un salaire annuel brut plus faible, inférieur à 12 500 €.

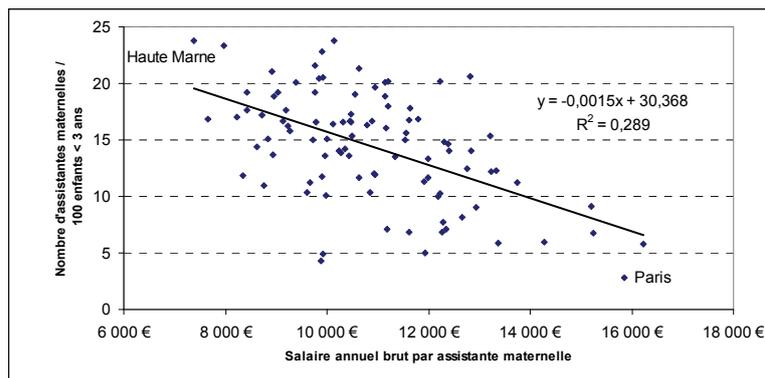
Carte 2
MASSE SALARIALE ANNUELLE BRUTE DES ASSISTANTES MATERNELLES



Source : IRCEM

Le graphique 1 confirme la pertinence d'une approche basée sur le « marché » : le secteur de la garde d'enfants auprès d'une assistante maternelle fonctionne comme un marché sur lequel se confrontent une offre et une demande. Il existe une relation inverse entre présence des assistantes maternelles et salaire annuel brut. Le déficit de présence des assistantes maternelles dans certains départements est compensé par un investissement plus important de celles-ci : alors qu'il y a moins de 3 assistantes maternelles pour 100 enfants de moins de 3 ans à Paris, le salaire brut annuel de ces dernières se monte à près de 16 000 €. Inversement, alors que la Haute-Marne compte 24 assistantes maternelles pour 100 enfants de moins de 3 ans, leur salaire brut annuel n'est que de 7 400 €.

Graphique 1
**NOMBRE D'ASSISTANTES MATERNELLES POUR 100 ENFANTS DE MOINS DE 3 ANS
 ET MASSE SALARIALE PAR DEPARTEMENT**

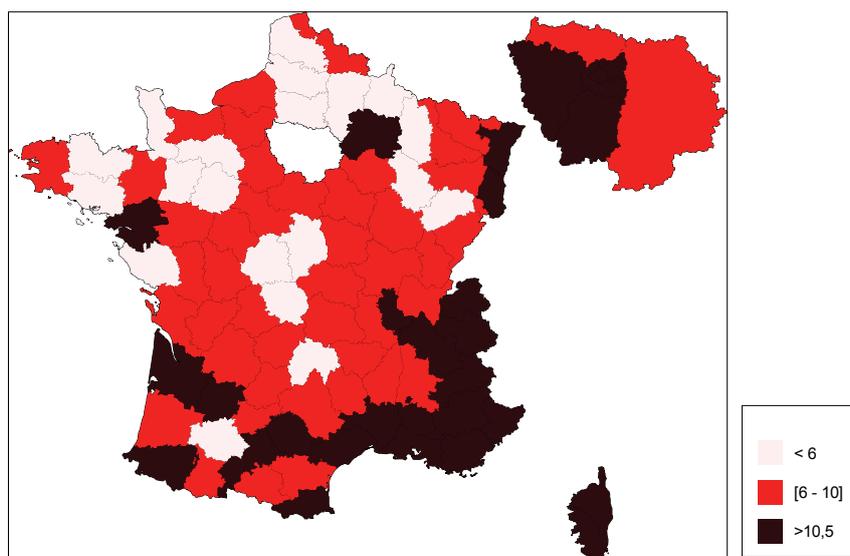


Source : effectifs et masse salariale des assistantes maternelles : IRCEM ; population d'enfants de moins de 3 ans : DREES

1.1.2. L'implantation des crèches

La garde d'enfants auprès d'une crèche est répandue dans le sud de la France et en région parisienne : ces régions comptent pour la plupart d'entre elles plus de 10 places en crèches pour 100 enfants de moins de 3 ans. Le tiers nord du pays connaît un déficit de ce mode de garde, avec moins de 6 places pour 100 enfants de moins de 3 ans (carte 3).

Carte 3
NOMBRE DE PLACES EN ACCUEIL COLLECTIF POUR 100 ENFANTS DE MOINS DE 3 ANS

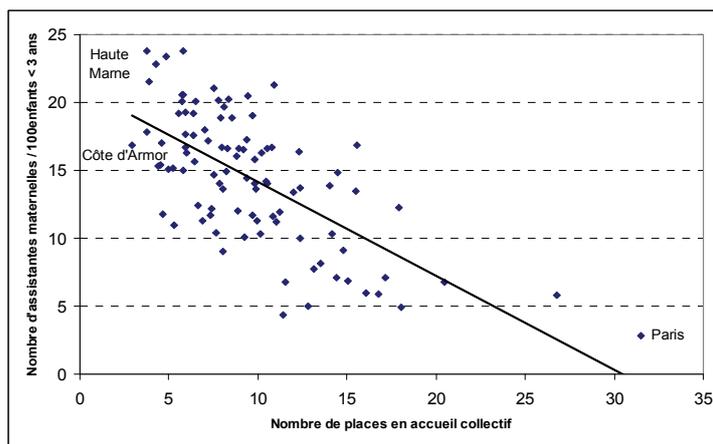


Source : Drees

A partir des cartographies ci-dessus, la comparaison de l'implantation des modes de garde d'enfants auprès des assistantes maternelles ou dans des crèches montre visuellement une certaine concurrence entre ces 2 modes de gardes : les assistantes maternelles sont surtout présentes dans la moitié nord de la France, de manière moins significative en région parisienne, alors que le placement en crèche est plus répandu dans le sud de la France ainsi qu'en région parisienne.

En moyenne, une place en crèche supplémentaire équivaut à 2 assistantes maternelles en moins (graphique 2). Ainsi, Paris compte plus de 30 places en crèches et seulement 3 assistantes maternelles pour 100 enfants de moins de 3 ans. Inversement, les Côtes d'Armor comptent 18 assistantes maternelles pour seulement 4 places en crèches (pour 100 enfants de moins de 3 ans).

Graphique 2
NOMBRE DE PLACES D'ACCUEIL COLLECTIF ET D'ASSISTANTES MATERNELLES POUR 100 ENFANTS DE MOINS DE 3 ANS



Source : effectifs des assistantes maternelles : IRCHEM ; population d'enfants de moins de 3 ans et nombre de places d'accueil collectif : DREES

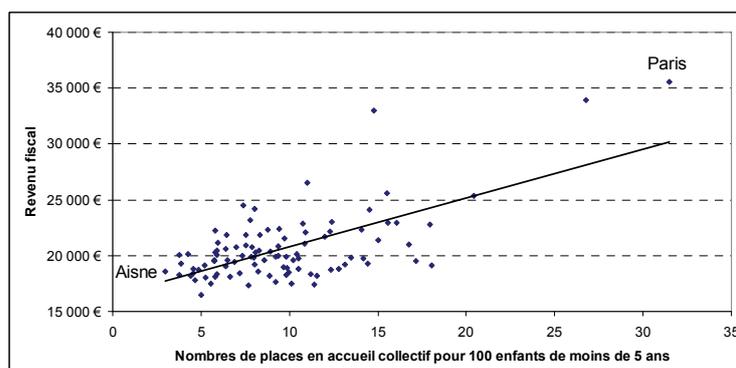
Quels sont les déterminants permettant d'expliquer l'implantation géographique des différents modes de garde ?

1.2. Les déterminants de l'implantation géographique des différents modes de garde

1.2.1. Les déterminants de l'implantation des crèches

Les crèches s'implantent dans les départements aux revenus moyens les plus élevés (graphique 3). A Paris, avec un revenu moyen fiscal par habitant de près de 35 000 €, nous comptabilisons 31 places en crèches pour 100 enfants de moins de 3 ans. Inversement, dans l'Aisne, le revenu des habitants ne dépasse pas les 19 000 € et nous comptabilisons seulement 3 places en crèche pour 100 enfants de moins de 3 ans.

Graphique 3
REVENUS ET PLACES EN ACCUEIL COLLECTIFS PAR DEPARTEMENT



Source : places en accueil collectifs : Drees ; Revenus : Direction Générale des Impôts

Cela peut sembler paradoxal que la garde d'enfants en crèches, mode de garde le moins onéreux pour les parents, se concentre dans les départements aux revenus les plus élevés. Plus que l'effet richesse, l'implantation des crèches obéit surtout à des effets de seuil de population : en milieu rural, l'ouverture d'une crèche se heurte au nombre relativement restreint d'enfants à garder (Mahieu R., 2005). La situation est différente en zones urbaines dans lesquelles les crèches connaissent des listes d'attente de plusieurs mois.

La régression ci-dessous mesure l'impact de l'urbanisation et l'effet richesse : l'accroissement du taux d'urbanisation de 10 points s'accompagne d'un nombre supplémentaire de près de 9 places en crèche pour 100 enfants de moins de 3 ans. Ainsi, le département des Vosges au taux d'urbanisation de 70 % compte 6 places pour 100 enfants de moins de 3 ans, alors que les Pyrénées Orientales au taux d'urbanisation de 80 % en comptabilisent 12.

L'effet richesse demeure significatif et non négligeable. Toute augmentation du revenu par habitant de 1 000 € entraîne une place de garde en crèche supplémentaire.

Crèche = -10,06 + 0,676*Revenu(K€) + 8,834*T _x d'urbanisation		
	(0%)	(0,14%)
R ² = 48,64%	DW = 1,65	

Source : crèches : DREES ; revenus : Direction Générale des Impôts ; taux d'urbanisation : INSEE

1.2.2. Les déterminants de l'implantation des assistantes maternelles

Les déterminants de la garde d'enfants auprès d'une assistante maternelle sont très différents de ceux de la garde en crèche. Le taux d'urbanisation a un fort impact négatif sur ce mode de garde. En moyenne, un taux d'urbanisation de 1 point supplémentaire voit disparaître 5 assistantes maternelles pour 100 enfants de moins de 3 ans. Ainsi, la Haute-Marne, avec un taux d'urbanisation de 50 %, compte 14 assistantes maternelles pour 100 enfants de moins de 3 ans ; Paris, avec un taux d'urbanisation de 50 points supérieurs (100 %) connaît 4 assistantes maternelles pour 100 enfants de moins de 3 ans.

La garde d'enfant auprès d'une assistante maternelle est, pour les parents, déductions faites des aides accordées pour ce mode de garde, plus onéreux que la garde en crèche, ce qui explique un effet richesse positif : un département au revenu par habitant supérieur de 1 000 € connaît en moyenne 0,5 assistante maternelle supplémentaire (pour 100 enfants de moins de 3 ans). Ainsi, le département de la Lozère comptabilise 6 assistantes maternelles pour 100 enfants de moins de 3 ans et le revenu moyen par habitant se monte à 17 000 € ; avec un revenu par habitant supérieur de 26 000 €, la Haute-Savoie compte 8 assistantes maternelles pour 100 enfants de moins de 3 ans. Cet effet richesse est cependant plus faible que celui des crèches, ce qui s'explique par l'implantation plutôt rurale de la garde auprès d'une assistante maternelle.

Enfin, la garde auprès d'une assistante maternelle connaît un positionnement clairement concurrentiel vis-à-vis de la garde en crèche. En moyenne, une place en crèche supplémentaire entraîne l'absence de 0,5 assistante maternelle. Ainsi, alors que la Manche compte 4 places en crèches et 13 assistantes maternelles pour 100 enfants de moins de 3 ans, le département de la Marne dispose de 14 places en crèche mais comptabilise 8 assistantes maternelles pour 100 enfants de moins de 3 ans.

Assistante Maternelle = 7,76 + 0,425*Revenu(K€) -4,716*Taux d'urbanisation - 0,496*Crèche		
	(0%)	(0,51%)
R ² = 55,27%	DW = 1,36	

Source : assistantes maternelles : IRCEM ; revenus : Direction Générale des Impôts ; taux d'urbanisation : INSEE

1.2.3. Les déterminants de l'activité des assistantes maternelles

La rémunération annuelle dépend positivement de la taille de la commune de résidence, ainsi que de l'ancienneté dans la profession. Le salaire annuel brut d'une assistante maternelle croît de 300 € par

tranche de 100 000 habitants par commune. Le gain salarial annuel brut est de 166 € par année d'ancienneté.

Masse salariale = 8 996 + 0,003*Population de la commune + 166 * Ancienneté.					
(Student)	(0%)	(0%)		(0%)	
R ² = 4,24%	DW = 1,85				

Source : masse salariale et ancienneté des assistantes maternelles : IRCEM ; population de la commune : INSEE

En croisant ces 2 variables, nous pouvons retracer le salaire annuel brut moyen d'une assistante maternelle en fonction de la taille de sa commune de résidence et de son ancienneté. Une assistante maternelle d'une commune de 1 000 habitants débute sa carrière avec un salaire annuel brut d'un peu plus de 9 000 €. L'assistante maternelle qui habite à Paris termine sa carrière avec un salaire annuel brut de plus de 20 000 € (tableau 1).

Tableau 1
SALAIRE MOYEN D'UNE ASSISTANTE MATERNELLE SELON SON ANCIENNETE ET LA POPULATION DE SA VILLE DE RESIDENCE

		Population				
		1 000	10 000	100 000	1 000 000	2 000 000
Années d'ancienneté	1	9 165 €	9 192 €	9 462 €	12 162 €	15 162 €
	5	9 829 €	9 856 €	10 126 €	12 826 €	15 826 €
	10	10 659 €	10 686 €	10 956 €	13 656 €	16 656 €
	20	12 319 €	12 346 €	12 616 €	15 316 €	18 316 €
	30	13 979 €	14 006 €	14 276 €	16 976 €	19 976 €
	40	15 639 €	15 666 €	15 936 €	18 636 €	21 636 €

La taille de la commune d'habitation a donc une influence ambivalente sur l'activité des assistantes maternelles. Dans les zones denses, leur activité souffre de la concurrence des crèches, mais cette densité leur assure une activité conséquente.

La répartition territoriale des différents modes de garde s'explique par leurs interactions mutuelles. Si les parents avaient le choix du mode de garde, il choisirait le plus souvent le mode de garde le moins onéreux (déduction faite des aides accordées pour ces types de garde), à savoir la crèche (Observatoire national de la petite enfance, 2008). Or, du fait d'un coût de fonctionnement et de gestion important, les crèches ne se localisent que dans les zones dans lesquelles la fréquentation de ces structures sera élevée, autrement dit en zone urbaine².

Le deuxième mode de garde le moins onéreux pour les parents est le recours à une assistante maternelle. La garde par les assistantes maternelles se localise dans des régions moins denses, là où les crèches sont absentes. Densité de population faible et présence importante explique que leur activité est inversement proportionnelle à leur taux de présence.

La contrainte du lieu de résidence sur l'activité des assistantes maternelles se fait sentir sur le long terme et influence les carrières professionnelles.

² Bernard Lerat, directeur de la CAF de Paris, indique, auprès de la Commission des affaires culturelles familiales et sociales (2008), qu'« à Paris, la création d'une place en crèche coûte 24 000 € (...) et le coût de fonctionnement d'une structure de ce type s'élève à 17 000 € ».

2. L'importance de l'implantation géographique des assistantes maternelles sur le déroulement de leur carrière professionnelle

L'étude de l'impact de l'implantation géographique sur la carrière professionnelle gagne d'autant en pertinence qu'elle porte sur des groupes homogènes. La constitution de ces groupes homogènes se fait par une classification des assistantes maternelles. Le suivi des carrières professionnelles des assistantes maternelles par catégorie homogène permet d'estimer l'importance des effets de récurrence de l'implantation géographique des assistantes maternelles sur leur temps de travail.

2.1. La classification ascendante hiérarchique des salariés

La classification ascendante hiérarchique regroupe les individus en classes homogènes. Au départ, chaque individu forme une classe distincte. Les deux individus les plus proches sont agrégés et forment ainsi une nouvelle classe qui remplace les deux anciennes. Cette agrégation se poursuit jusqu'au moment où tous les individus sont regroupés en classes homogènes.

A l'issue de cette classification, les assistantes maternelles se répartissent en 5 groupes homogènes, que nous présentons par ordre croissant de temps de travail (tableau 2).

La 1^{ère} classe regroupe plus du tiers des assistantes maternelles. Elle se caractérise par un investissement professionnel faible : cette profession leur assure un salaire annuel brut de plus de 5 000 €, soit l'équivalent de 40% d'un temps plein³.

La 2^{ème} classe regroupe un peu plus du quart des effectifs salariés. Leur salaire annuel brut s'approche des 10 000 €, ce qui correspond à un peu plus de 70 % d'un temps plein.

La 3^{ème} classe regroupe le tiers des effectifs. Le salaire annuel brut dépasse 16 000 € par an, ce qui correspond à 1,2 fois un temps plein.

La 4^{ème} classe regroupe seulement 4 % des effectifs (plus de 12 000 assistantes maternelles). Ces salariés s'investissent beaucoup dans cette profession. Leur salaire annuel brut s'élève à près de 25 000 € soit l'équivalent de 1,8 fois l'équivalent temps plein d'un salarié non diplômé.

Enfin, la 5^{ème} classe ne regroupe que 3 500 salariés mais ceux-ci ont un profil tellement spécifique que la classification les a regroupé en une catégorie à part entière : leur salaire annuel brut se monte à 30 000 € par an, soit 2,2 fois l'équivalent temps plein d'un salarié non diplômé.

Tableau 2

CARACTERISTIQUES DES ASSISTANTES MATERNELLES SELON LEUR CATEGORIE

Cluster	Effectifs	Ancienneté	Age	Salaire	ETP	Taille commune	Taux de présence
1	105 757	7	44	5 372 €	40 %	26 382 hbts	1,56%
2	82 846	8	45	9 677 €	72 %	28 489 hbts	1,02%
3	97 274	9	46	16 213 €	121 %	35 900 hbts	0,77%
4	12 113	11	47	24 481 €	183 %	64 577 hbts	0,09%
5	3 566	11	48	29 760 €	223 %	75 782 hbts	0,04%
Moyenne					83 %		

Source : IRCEM ; taille des communes : INSEE

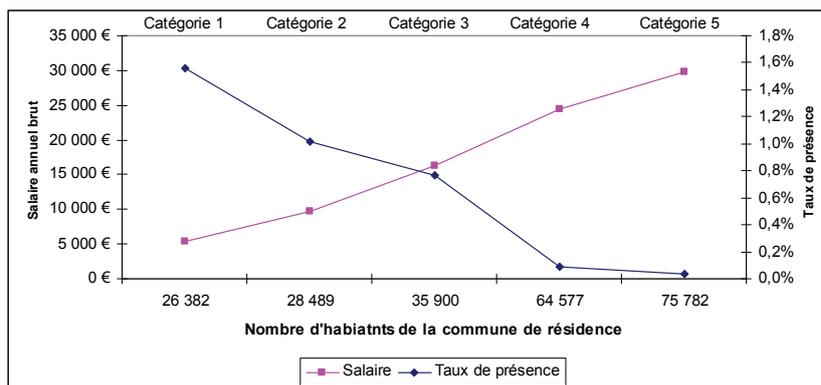
Cette classification confirme l'effet-ciseaux relevé en première partie lors de l'analyse de la répartition géographique de l'activité : la présence importante des assistantes maternelles dans les petites communes

³ Méthodologie appliquée pour calculer un équivalent temps plein pour les assistantes maternelles : en l'absence d'informations exhaustives sur le nombre d'heures travaillées, nous rapportons le salaire annuel des assistantes maternelles au salaire annuel d'un salarié non diplômé qui travaillerait à temps plein (1 600 heures par an selon les données de la DARES) et serait payé au SMIC (8,35€ brut de l'heure), soit 13 360 €.

s'accompagne d'une activité professionnelle moindre. Leur taux de présence est compris entre 1 et 1,5 % dans les communes de moins de 30 000 habitants, et leur salaire annuel brut est de 5 400 €.

Dans les communes plus importantes, de plus de 65 000 habitants, leur taux de présence n'est que de 0,04 %. La rareté du service de garde d'enfants auprès d'une assistante maternelle dans les communes les plus grandes (dû à la concurrence d'autres modes de garde, notamment des crèches ; ou des prix immobiliers trop importants pour bénéficier d'un logement assez grand) s'accompagne en contrepartie d'une activité professionnelle importante des salariés en activité dans ces zones : leur salaire annuel brut s'élève entre 25 000 et 30 000 € (graphique 4).

Graphique 4
MASSE SALARIALE ET TAUX DE PRESENCE DES ASSISTANTES MATERNELLES EN FONCTION DE LA TAILLE DE LA COMMUNE DE RESIDENCE : L'EFFET-CISEAUX



La corrélation positive entre activité professionnelle et taille de la commune de résidence laisse à penser que la faible densité de l'environnement de résidence réduit le « marché » de la garde d'enfants, le nombre de parents susceptibles de vouloir faire garder leurs enfants par une assistante maternelle. Cette analyse est confirmée par la prise en compte de l'évolution des carrières professionnelles.

2.2. La carrière professionnelle des assistantes maternelles

Les assistantes maternelles qui habitent dans des communes de moins de 25 000 habitants en moyenne (**catégorie 1**), et qui de ce fait travaillent moins d'un mi-temps, ont la particularité d'avoir commencé leur carrière professionnelle également à mi-temps. En euros constants, leur salaire n'a pas évolué entre le début et la fin de leur carrière, à hauteur de 5 000 € (brut annuel). Il a plafonné à 7 200 € en 2005 (graphique 5).

Si nous retraçons la carrière professionnelle non pas par année mais en fonction du nombre de trimestres travaillés, le caractère atone de leur carrière est confirmé (graphique 6). Hormis pour le 2^{ème} trimestre d'activité et plus généralement pour la 1^{ère} année d'activité, le taux de croissance annuel moyen des assistantes maternelles de cette catégorie n'est guère supérieur à 1 % (tableau 3).

Le 2^{ème} trimestre travaillé connaît un taux de croissance important car il compare un trimestre plein d'activité (le 2^{ème}) à un trimestre (le 1^{er}) qui intègre les nouveaux salariés arrivés courant du trimestre. La croissance salariale importante de la 1^{ère} année s'explique également par l'agrément nécessaire aux assistantes maternelles pour exercer leur activité : les médecins-conseils n'accordent généralement la 1^{ère} année un agrément que pour la garde d'un seul enfant. Retracer la carrière professionnelle des assistantes maternelles permet de mesurer les effets de cette mesure et de comprendre les débuts de carrière difficile des assistantes maternelles.

Habiter dans une commune de 30 à 35 000 habitants permet, à terme, de développer une activité professionnelle équivalente à un temps plein. Les assistantes maternelles qui travaillent à temps plein aujourd'hui (catégorie 2 et 3) avaient, au début des années 90, un salaire guère plus élevé que celles qui exercent uniquement à mi-temps aujourd'hui, soit 4 250€ brut par an.

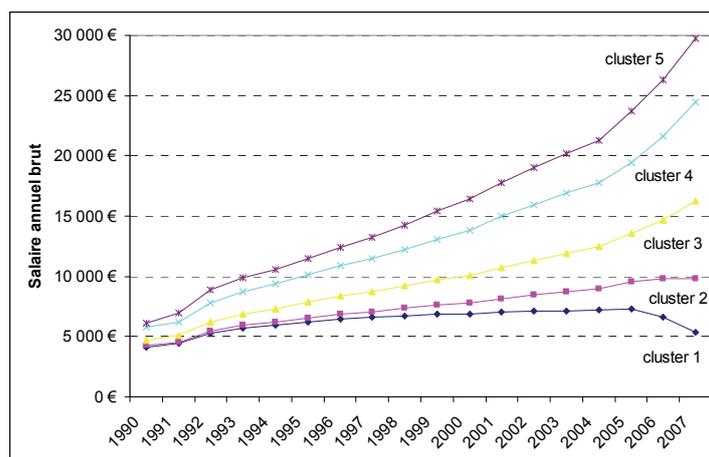
La montée en puissance de leur activité s'est confirmée tout au long de leur carrière professionnelle. Excepté la 1^{ère} année d'activité, période pour laquelle leur salaire a plus que doublé, pour les raisons évoquées ci-dessus, le taux de croissance annuel moyen est compris entre 3 et 5 % par an (tableau 3).

Habiter une commune de plus de 65 000 habitants est une condition favorable pour développer de manière conséquente son activité professionnelle. Les assistantes maternelles de ces communes, qui effectuent de ce fait l'équivalent de 2 fois un temps plein actuellement (catégorie 4 et 5) ont connu une croissance annuelle moyenne constante de leur salaire de 7 %.

Il est à remarquer la forte contrainte imposée par l'agrément : même les assistantes maternelles qui exercent leur profession comme activité principale sont contraintes la 1^{ère} année à un travail partiel. Leur salaire trimestriel brut n'est guère très supérieur aux assistantes maternelles qui n'exercent qu'à mi-temps : il est respectivement de 880 € contre 600 €. Il double quasiment l'année suivante.

Graphique 5

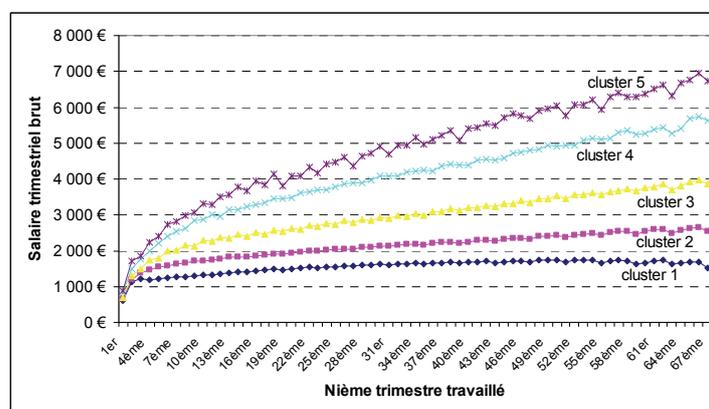
ÉVOLUTION DU SALAIRE ANNUEL BRUT EN VOLUME DES ASSISTANTES MATERNELLES (PRIX DE 2007)



Source : IRCEM

Graphique 6

ÉVOLUTION DU SALAIRE PAR N^{IÈME} TRIMESTRE TRAVAILLÉ



Source : IRCEM

Tableau 3

TAUX DE CROISSANCE DES SALAIRES PAR CATEGORIE ET PAR ANNEES D'ACTIVITES

Taux de croissance des salaires	Cluster1	Cluster2	Cluster3	Cluster4	Cluster5
La 1ère année d'activité	102%	135%	159%	169%	173%
Autres années d'activité	1,36%	3,41%	5,46%	6,66%	7,46%

Source : IRCEM

Conclusion

Vivre en milieu rural est source de ségrégation spatiale dans l'accès à un emploi. Les personnes quittent les zones rurales si elles n'y trouvent pas d'emplois, ou elles occupent des emplois administratifs au sein des mairies, des communautés territoriales...

La situation est plus difficile pour les salariés, notamment les assistantes maternelles, qui doivent multiplier le nombre d'employeurs pour avoir une activité professionnelle conséquente. Pour ces salariés de multi-employeurs, habiter en zone peu densément peuplée est un facteur de précarité professionnelle, et cette caractéristique est assez récurrente dans le temps pour affirmer qu'habiter en zone rurale est source de ségrégation spatiale pour ces salariés.

Se soucier de cette source de ségrégation spatiale est un enjeu qui n'implique pas seulement le temps de travail des salariés mais qui a des répercussions sur l'aménagement du territoire. Nous assistons à un retour des français en milieu rural (Laganier & Vienne, 2009; Baccaïni & Levy, 2009). Nous assistons même à une homogénéisation des catégories socio-professionnelles entre zone urbaine et rurale (Behagel, 2008)

Afin de concilier ce repeuplement des zones rurales avec l'activité professionnelle des familles et éviter une « fracture spatiale » (Royer, 2008), il faut développer le mode de garde d'enfants chez les assistantes maternelles pour assurer l'activité professionnelle des parents, et notamment des mères. Ce danger d'éloignement du marché de l'emploi des jeunes mamans se fait d'autant plus ressentir en zone rurale. Certaines zones rurales se caractérisent ainsi à la fois par un taux de chômage et un taux de retour à l'emploi faible. Le faible taux de chômage s'explique par une omniprésence du service public dans ces zones. Cette stabilité de l'emploi explique cependant la difficulté qu'éprouvent les chômeurs à retrouver rapidement un emploi (Blanc, Hild, 2008).

Cette difficulté d'insertion professionnelle des personnes qui changent de régions et repeuplent de plus en plus les zones rurales touche en tout premier lieu les femmes : « Les femmes en couples ayant migré sont ainsi en proportion trois fois plus nombreuses (13 %) que les hommes (4 %) à avoir perdu leur emploi. Même en début de vie professionnelle, la migration tend souvent à fragiliser la situation professionnelle des femmes, en particulier lorsqu'elles sont en couple » (Arrighi, Gasquet, Roux, 2008).

Pour augmenter ce taux de retour à l'emploi dans ces zones rurales, il faut développer la garde d'enfants. Si ça n'est pas par les crèches non rentables en zone peu dense, il faut développer la garde auprès des assistantes maternelles. Pour atténuer la faible densité de population et donc un marché réduit, des moyens doivent être mis en place pour faciliter la relation entre l'offre et la demande en milieu rural, pour favoriser la mise en réseau des professionnelles du secteur (Relais Assistante Maternelle ; faciliter l'accès à Internet, aux réseaux sociaux et aux outils de mise en relation entre l'offre et la demande ; mise en place de centres de ressources...).

Bibliographie

- Aries Ph. (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil.
- Arrighi J-J., Gasquet C. & Roux V. (2008), « Des mobilités résidentielles de début de carrière moins favorable aux femmes », *Economie et Statistiques*, n° 415-416.
- Baccaïni B. & Levy D. (2009), « Recensement de la population de 2006. Les migrations entre départements : le Sud et l'Ouest toujours très attractifs », *INSEE Premières*, n° 1248.
- Behagel L. (2008), « La dynamique des écarts de revenu sur le territoire métropolitain », *Economie et Statistiques*, n° 415-416.
- Blanc M. & Hild F. (2008), « Analyse des marchés locaux du travail : du chômage à l'emploi », *Economie et Statistiques*, n° 415-416.
- Commission des affaires culturelles, familiales et sociales, Mission d'évaluation et de contrôle des lois de financement de la sécurité sociale, jeudi 4 décembre 2008, Compte rendu n° 3.*
- Cour des Comptes (2008), « Les aides à la garde des jeunes enfants », Rapport sur l'application des lois de financement de la sécurité sociale, 10 Septembre 2008.
- Fäy-Sallois F. (1997), *Les nourrices à Paris au 19^{ème} siècle*, Edition Histoire Payot.
- Mahieu R. (2005), « Les modes d'accueil des enfants de moins de 3 ans : effets d'offre et de demande », *Recherches et Prévisions*, n° 82.
- Observatoire national de la petite enfance (2008), *L'accueil du jeune enfant en 2007*.
- Rollet C. (1982), « Nourrices et nourrissons dans le département de la Seine et en France de 1880 à 1940 », *Population*, n° 3.
- Royer J-F.(2008), « Disparités territoriales : effets et causes des comportements des agents », *Economie et Statistiques*, n° 415-416.

Chapitre II

Ségrégations sociales

Des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves
TRANCART Danièle

Inégalités de territoires, inégalités sociales dans deux établissements d'enseignement supérieur
de la région parisienne
NICOURD Sandrine, SAMUEL Olivia, VILTER Sylvie

Contributions de l'analyse spatiale des parcours scolaires par commune de domicile à la description des ségrégations
scolaires en Communauté française de Belgique
MAINGUET Christine, REGINSTER Isabelle, GHAYE Béatrice, JAUNIAUX Nathalie

Le comportement individuel des élèves, une clé pour modéliser la dynamique du système éducatif
DEMEUSE Marc, FRIANT Nathanaël, HOUREZ Jonathan ET SOETEWY Sabine

Les retours aux études : un mode de dépassement des ségrégations sociales ?
DORAY Pierre, KAMANZY LAPLANTE Benoit, STREET Constanza

Evolution des déterminants de la réussite scolaire et de l'accès à l'emploi. Efficacité de vingt ans de politiques de
rééquilibrage en Nouvelle-Calédonie
HADJ Laure, LAGADEC Gaël, RIS Catherine (Hors Actes)

Parcours scolaires en France et espace d'opportunités : une analyse à l'aune de la théorie des capacités de Sen.
OLYMPIO Noémie, GERMAIN Valerie

La conquête de l'espace de vente : les marchés de Roubaix - territoires urbains d'une ségrégation socio ethnique
MARCHAND Véronique

Améliorer la qualité de l'éducation dans les pays en voie de développement : le cas de la Tunisie
BEN ABDELKARIM Oussama

« On aurait dû aller à l'université, mais on ne l'a pas fait finalement » : « déclassement » scolaire intergénérationnel
et perception rétrospective des acteurs
GROLEAU Amélie

Apprentis et lycéens professionnels : deux profils d'élèves équivalents ?
ALET Élodie, BONNAL Liliane

Ségrégations socio-spatiales et inégalités scolaires

Danièle TRANCART[†]

1. Une recherche pluridisciplinaire sur les variations géographiques de réussite scolaire¹

L'appel à projet *Education et formation : disparités territoriales et régionales (DEP-DR- DATAR, 2002)* a été l'occasion pour la recherche en éducation de mobiliser le couple *Education et territoire*. Si pour un ensemble d'institutions et de champs de la recherche (la ville, le logement, le travail social...), les dynamiques territoriales font l'objet de travaux depuis plusieurs décennies, leur place est longtemps restée plus modeste dans le domaine de l'éducation.

Les difficultés sont nombreuses dès lors qu'il s'agit d'interpréter les différenciations territoriales constatées car celles-ci peuvent résulter d'une combinaison complexe de facteurs géographiques, historiques, économiques, démographiques et politiques.

La sociologie de l'éducation s'est en effet structurée, durant les années soixante soixante-dix, autour de la relation école/société par l'étude des liens entre inégalités sociales et inégalités scolaires. Même si certaines recherches introduisent la notion d'inégalité géographique du système d'enseignement, mettant en question son caractère unifié, cette période est davantage marquée par une lecture centralisatrice de l'école, privilégiant la notion d'appartenance de classe. Il faut attendre les années quatre-vingts pour que se développent des travaux qui mobilisent la dimension spatiale, en lien avec un ensemble de transformations politiques et institutionnelles qui justifient une interrogation plus systématique des relations entre éducation et enjeux locaux (décentralisation, territorialisation, assouplissement de la carte scolaire...) mais ces travaux sont de nature essentiellement qualitative (Barthon, 1997 ; Broccolichi, Van Zanten, 1997 ; Van Zanten, 2000).

Dans les années 90, un certain nombre de sociologues, de géographes et d'économistes ont proposé des analyses empiriques systématiques de la ségrégation socio spatiale. Pour l'analyse de l'ensemble du territoire, on peut citer les typologies de N. Tabard (1993, 2002), et, sur la métropole parisienne, les travaux de Rhein (1997) et Preiteceille (2003, 2006)².

Mieux repérer et comprendre comment varie la réussite scolaire des élèves selon le lieu de scolarisation, notamment à l'entrée et au sortir du collège, ainsi peut-on résumer l'objectif principal de cette recherche. Quelles catégories de collèges et d'élèves sont les plus concernées par ces variations spatiales de réussite scolaire. Quels sont, enfin, les principaux facteurs et processus sous-jacents aux plus fortes variations ainsi repérées ?

En nous centrant principalement sur le niveau du collège, nous allons d'abord dépeindre la variété des publics d'élèves. Les derniers résultats du programme PISA³ l'ont encore mis en évidence récemment : en France, bien plus que dans la plupart des autres pays, les chances d'acquérir les compétences scolaires sont très liées à l'origine sociale des élèves. De plus, la question des ségrégations sociales et scolaires en

[†] Danièle Trancart, Centre d'Etudes de l'Emploi et GRIS (Université de Rouen). Tel : 01 45 92 68 52, Adresse postale : Centre d'Etudes de l'Emploi, 29 Promenade Michel Simon, 93166 Noisy-le-Grand Cedex, France. Courriel : daniele.trancart@cee-recherche.fr

¹ Cette communication est extraite d'une recherche financée dans le cadre de l'appel à projet DEP-DR-DATAR, voir (Broccolichi, Ben Ayed, Trancart (coord), 2005, 2006, 2010)

² Voir également François (2005), Maurin (2004), Trancart (1998, 2000). La ségrégation ethnique a également fait l'objet de quelques travaux (Felouzis, 2004).

³ Le Programme International de Suivi des Acquis des élèves évalue depuis 2000 et tous les trois ans ce que les élèves de différents pays ont appris à 15 ans dans différents domaines (mathématiques, compréhension, de l'écrit et sciences).

lien avec la concurrence entre établissements est également interrogée. On précisera d'abord quelles caractéristiques sociales il est possible et utile de prendre en compte. En fonction d'elles, nous examinerons la variété des populations d'élèves selon les collèges sur la France entière puis leur répartition géographique. On verra en particulier où sont concentrées les familles d'élèves en situation de précarité, ou au contraire les plus « favorisées » socialement. On s'intéressera ensuite à la façon dont les élèves sont répartis dans des collèges plus ou moins mixtes ou différenciés socialement et scolairement selon les départements, avant de préciser les variations de réussite constatées.

2. Disparités sociales entre les collèges publics français

Nous nous sommes intéressés dans un premier temps au collège et au niveau de la 6^{ème}, car ce dernier présente l'avantage de prendre en compte la quasi totalité d'une génération, sans les biais liés aux orientations qui s'amorcent un peu avant la fin du collège et se diversifient surtout après (en lycée général ou technologique, en lycée professionnel, lycée agricole ou par la voie de l'apprentissage). Avant d'opérer des comparaisons entre académies ou départements, précisons comment se répartissent les élèves dans l'ensemble des collèges publics métropolitains et dans les collèges des zones d'éducation prioritaire (ZEP).

En fonction des connaissances établies sur les inégalités de réussite scolaire, nous avons d'abord distingué les catégories sociales « très favorisés », « très défavorisés » et « ouvriers ». La proportion d'élèves étrangers et la proportion d'élèves boursiers de sixième sont ensuite venues compléter l'analyse. L'encadré 1 fournit quelques précisions supplémentaires sur la sélection et la définition de ces catégories.

Encadré 1

VARIABLES PRISES EN COMPTE

L'Origine sociale

Si l'on veut tenir compte assez finement de la répartition des fractions de population particulièrement fragiles sur le plan des conditions de vie et des chances scolaires, il est essentiel de ne pas s'en tenir aux regroupements habituels des données, surtout ceux concernant la macro catégorie appelée « défavorisés »⁴ qui regroupent les ouvriers, retraités employés ou ouvriers, chômeurs n'ayant jamais travaillé et personnes sans activité professionnelle. Par ailleurs, les résultats détaillés aux évaluations en 6^{ème} et au diplôme national du brevet (DNB) nous ont incités à distinguer tout particulièrement les groupes sociaux dont les résultats sont les plus décalées de la moyenne nationale. D'une part les « très favorisés » (professions intellectuelles supérieures, cadres, chefs d'entreprise de plus de 10 salariés et enseignants), et d'autre part les « très défavorisés ». Cette dernière catégorie comprend les chômeurs n'ayant jamais travaillé et les personnes sans activité professionnelle, ainsi que les familles pour lesquels les établissements n'ont d'autres indications que « chômage », « ne travaille pas » ou « invalide ». Elle correspond à près de 9% de la population scolaire de 6^{ème} et constitue le groupe dont les espérances scolaires sont incontestablement les plus faibles. On ne peut donc négliger le fait que sa proportion puisse varier considérablement selon les territoires. Finalement, nous avons retenu 3 groupes sociaux : c'est pourquoi nous avons distingué les « très défavorisés », les « ouvriers » (ouvriers, retraités employés ou ouvriers) et les « très favorisés ».

La part d'élèves boursiers

La prise en compte de la part d'élèves boursiers en moyenne dans les collèges vient compléter les données sociales précédentes en introduisant un indicateur économique.

La part d'élèves étrangers

La proportion d'élèves de sixième de nationalité étrangère rend compte également de l'environnement social du collège. Les données nationales montrent bien les interrelations entre certaines variables : les élèves étrangers se situent dans des environnements différents de celui des élèves français, et leurs scolarités sont affectées de retards et d'échecs plus importants.

L'analyse de l'ensemble de ces données, pour l'année 2001-2002, conduit aux constats suivants⁵ (Tableau 1) : les 10 % de collèges publics les moins populaires accueillent au maximum 16% d'enfants d'ouvriers et plus de 31% d'élèves très favorisés, alors que les 10 % de collèges les plus populaires accueillent plus de 55 % d'enfants d'ouvriers et moins de 4 % d'élèves très favorisés. De même, ces

⁴ Il s'agit du responsable de l'élève.

⁵ Ces constats sont identiques pour les années suivantes

établissements les plus populaires scolarisent plus de 44% de boursiers, alors qu'à l'autre extrême ils en scolarisent moins de 9 %. Les disparités sont également très marquées pour l'accueil des élèves étrangers (avec plus de 13 % pour les plus populaires et aucun pour les moins populaires). Les collèges classés en ZEP (16,6 % des collèges) présentent pour chacune des variables étudiées des caractéristiques très éloignées de la moyenne et assez proches des 10 % d'établissements « très défavorisés ».

Tableau 1
DISPARITÉS ENTRE COLLÈGES PUBLICS DE FRANCE MÉTROPOLITAINE.

	% Très défavorisés	% Ouvriers	% Boursiers	% Etrangers	% Très favorisés
Moyenne Collèges publics (France-Métropolitaine)	9%	37%	25%	5%	15%
Premier décile	2%	16%	9%	0%	4%
Neuvième décile	18%	55%	44%	13%	31%
Collèges ZEP (16,6% des collèges publics)	17%	47%	45%	12%	6%

Source DEPP, Ministère de l'Education nationale, 2001-2002. Calculs de l'auteure.

3. Les outils d'analyse de la ségrégation sociale

La distribution inégale des groupes sociaux sur le territoire nous a amenés à nous interroger sur le concept de ségrégation spatiale. Elle est le résultat de plusieurs processus (marché immobilier, localisation des entreprises, volonté des habitants de se rapprocher de certains groupes sociaux etc.). Nous pensons que la concentration de difficultés, dans un territoire doit avoir des conséquences négatives sur les résultats scolaires. Cette ségrégation sociale risque également de produire des effets directs sur les attitudes, les projets et les ambitions scolaires des jeunes.

Il existe très peu de travaux quantitatifs permettant de mesurer l'état de la mixité sociale des collèges, d'en apprécier l'évolution car le problème quantitatif soulevé nécessite de construire un ensemble d'indices pertinents. Globalement, il existe deux types d'approches : les unes basées sur la construction de typologies à partir de plusieurs indicateurs (approche multidimensionnelle), les autres basées sur le calcul d'indices d'inégalité ou de ségrégation (approche unidimensionnelle). On reconnaît une spécificité méthodologique française dans le premier cas et anglo-saxonne dans le deuxième.

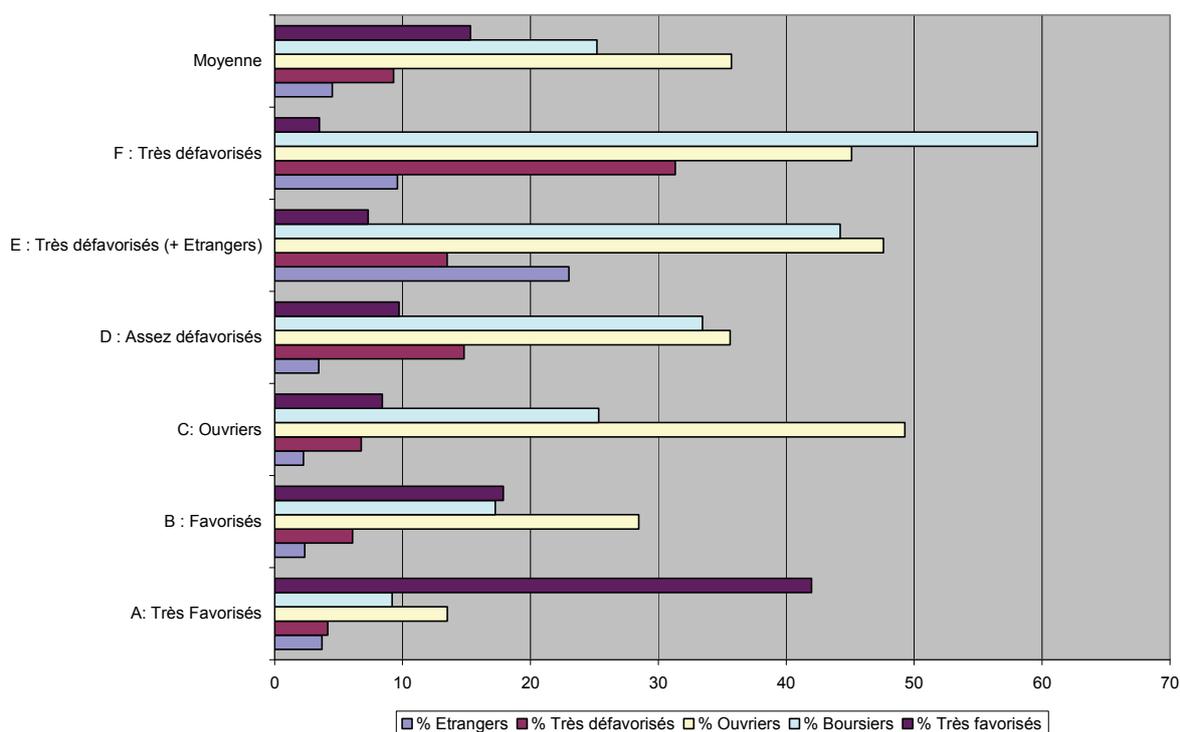
3.1 Typologie des collèges publics français

A partir des données socio-économiques décrites précédemment (part de boursiers dans le collège, part d'élèves issus de catégories sociales très favorisées, part d'élèves dont le responsable appartient à la catégorie « très défavorisée », part d'élèves dont le responsable appartient à la catégorie ouvrier, part d'élèves boursiers, et part d'élèves étrangers), une typologie (Classification Ascendante Hiérarchique) des collèges en 6 groupes a été construite.

Cette typologie isole surtout deux groupes de collèges (12% des collèges au total) cumulant presque toutes les catégories défavorisées suivantes : socialement, économiquement par l'emploi, financièrement et ethniquement (Groupe E et Groupe F). A l'opposé, 12% de collèges (Groupe A) présentent une forte surreprésentation de catégories très favorisées. Les trois autres groupes B, C D sont respectivement assez favorisés (32%), ouvriers (27%), et plutôt défavorisés (27%) (Graphique 1).

Graphique 1

PROFIL DES CLASSES DE LA TYPOLOGIE DES COLLEGES PUBLICS DE FRANCE METROPOLITAINE



Notre travail nous a conduit à préférer l'échelle départementale à l'échelle académique car nous avons souvent décelé d'importantes différences de situations et de résultats entre départements d'une même académie, notamment quand certains étaient plus urbanisés et ségrégués que d'autres.

Les départements ne se distribuent pas au hasard dans les groupes décrits précédemment. L'importance relative de chacune des six catégories de collèges au sein de chaque département permet de faire apparaître des disparités inter départementales aussi bien qu'intra départementales. L'analyse résumée fait ressortir 4 grands profils-types (obtenus par une Classification Ascendante Hiérarchique également) distincts :

Un premier groupe de départements contrastés, c'est-à-dire rassemblant des collèges favorisés et défavorisés) et situés en Île-de-France, en Rhône-Alpes, Haute-Garonne, Alpes-Maritimes, Corse du Sud. A un niveau plus fin, on observe que la Seine-Saint-Denis et la Corse du Sud sont une exception avec une part très importante de collèges très défavorisés et peu de collèges favorisés ; dans une moindre mesure, les Yvelines constituent également une exception avec une très grande part de collèges très favorisés. Paris se caractérisent bien par une concentration des collèges sur les catégories extrêmes (très favorisés type A et très défavorisés type E). Ainsi Paris compte près de 46% de collèges dits « très favorisés » qui accueillent dès la sixième une proportion importante d'élèves issus de catégories très favorisés mais également près de 30% de collèges dits très défavorisés avec une forte proportion d'élèves étrangers. Ce profil contrasté d'académies est la traduction des inégalités socio-économiques observées sur ces territoires. La ségrégation territoriale y est plus forte qu'ailleurs.

Un deuxième groupe majoritaire composé de 41 départements au profil favorisé avec une majorité de collèges du groupe B. Les troisième et quatrième groupe constitué de respectivement 26 et 18 départements regroupent des collèges plus défavorisés ou à tonalité plus ouvrière. Cette analyse rend bien compte de la donne sociale d'un territoire ainsi que de son degré d'hétérogénéité mais se prête mal à une analyse diachronique à partir d'indicateurs synthétiques que nous présentons ci-dessous.

3.2 Indices d'inégalité

3.2.1 Indices de ségrégation

Le calcul d'un indice de ségrégation constitue une autre approche de l'analyse des disparités et présente l'avantage d'une analyse diachronique.

Parler de ségrégation, suppose que deux groupes d'élèves ne sont pas scolarisés dans les mêmes établissements et sont donc séparés les uns des autres. Ces différents groupes d'élèves peuvent être définis à partir des variables disponibles et décrites précédemment : élèves de 6^{ème} appartenant à des catégories sociales défavorisées ou non, élèves étrangers ou non.

Le choix d'un indice unique, s'est révélé difficile. De nombreux indices sont utilisés dans les travaux anglo-saxons portant sur les problèmes de ségrégation scolaire ou sociale mais aucun d'eux ne fait vraiment l'unanimité⁶. Par ailleurs, ils ne mesurent pas les mêmes aspects des problèmes de ségrégation.

Ces indices mesurent principalement deux aspects de la ségrégation⁷ : l'égalité (ou l'inégalité) et l'exposition. *Les indices d'égalité* mesurent la sur ou sous représentation d'un groupe dans les différentes unités spatiales. Un groupe est ségrégué s'il est inégalement réparti dans les unités spatiales, l'indice calculé étant alors élevé. Il peut s'agir d'un indice intergroupe (« écart » entre deux groupes) ou uni-groupe (« écart » entre un groupe et la situation moyenne idéale).

L'indice de Gini, couramment utilisé dans les travaux sur les inégalités de revenus ou patrimoine permet également de comparer les inégalités entre plusieurs distributions.

Les indices d'exposition mesurent le degré de contact entre deux groupes ou l'interaction entre membres d'un même groupe. Dans les analyses portant sur la mixité sociale, cet ensemble d'indicateurs est parfois préféré au précédent.

Pour chacune des variables permettant de décrire la composition sociale des collèges, et pour chaque année étudiée nous avons calculé et comparé les indices de ségrégation, entre 1993 et 2009 (Tableau 3,4,5). Les indices présentés ci dessous sont les suivants :

- L'indice de dissimilarité « DS » (Duncan, 1955), qui représente la proportion d'élèves défavorisés qu'il faudrait déplacer pour obtenir un pourcentage de défavorisés identique dans chaque collège, sans déplacer les élèves favorisés. Cet indice (uni-groupe) est compris entre 0 et 1. Il vaut zéro en situation idéale. C'est un des indices les plus fréquemment utilisés (indice uni-groupe utilisé dans l'enquête PISA).
- L'indice de ségrégation S est une variante du précédent (indice inter groupe).
- L'indice de Gini.

Tableau 3

EVOLUTION DES INDICES DE SÉGRÉGATION SOCIALE CALCULÉS À PARTIR DE LA PROPORTION D'ÉLÈVES APPARTENANT À DES CATÉGORIES SOCIALEMENT DÉFAVORISÉES (DEF).

Année	DEF	DS	S	Gini	CV (en %)
1993-1994	0,44	0,28	0,16	0,22	39
1999-2000	0,44	0,28	0,16	0,22	38
2003-2004	0,44	0,29	0,16	0,23	40
2008-2009	0,43	0,28	0,16	0,23	40

Source DEPP, scolarité, France métropolitaine, calculs de l'auteur

⁶ Une analyse des résultats de ces travaux (essentiellement anglo-saxons) et des polémiques suscitées ont été conduites par D. Meuret (2001).

⁷ Les géographes étudient d'autres aspects de la ségrégation spatiale à partir de la connaissance de la distance des unités (collèges pour nous) entre elles et de la distance des unités à la ville centre.

Tableau 4
**ÉVOLUTION DES INDICES DE SÉGRÉGATION SOCIALE CALCULÉS
 À PARTIR DE LA PROPORTION D'ÉLÈVES ÉTRANGERS (ETR).**

Année	ETR	DS	S	Gini	CV (en %)
1993-1994	0,08	0,48	0,43	0,57	127
1999-2000	0,06	0,50	0,48	0,61	140
2003-2004	0,042	0,53	0,51	0,66	152
2008-2009	0,026	0,61	0,59	0,76	198

Source DEPP, scolarité, France métropolitaine, calculs de l'auteur

Tableau 5
**ÉVOLUTION DES INDICES DE SÉGRÉGATION SOCIALE CALCULÉS
 À PARTIR DE LA PROPORTION D'ÉLÈVES «TRÈS DÉFAVORISÉS».**

Année	INAC*	DS	S	Gini	CV (en %)
1993-1994	0,104	0,27	0,24	0,34	66
1999-2000	0,095	0,30	0,27	0,38	76
2004-2005	0,098	0,33	0,30	0,42	86
2009-2010	0,081	0,34	0,31	0,44	95

Source DEPP, scolarité, France métropolitaine, calculs de l'auteur

L'analyse (tableaux 3 à 5) permet, quel que soit l'indice retenu, de conclure à une légère accentuation des disparités entre collèges pour la part des élèves étrangers et « très défavorisés » et à une stabilité concernant la part des élèves appartenant à des catégories défavorisées. De plus, on peut noter que les disparités concernant la part d'élèves étrangers sont plus fortes que les autres. La polarisation entre établissements est donc plus importante si l'on retient cette variable. Cette concentration plutôt accrue peut s'expliquer par plusieurs phénomènes : les mesures d'assouplissement de la carte scolaire, la mise en concurrence des établissements et surtout, les évolutions concernant les espaces urbains avec des zones ghettos.

3.2.2 Indice global de précarité

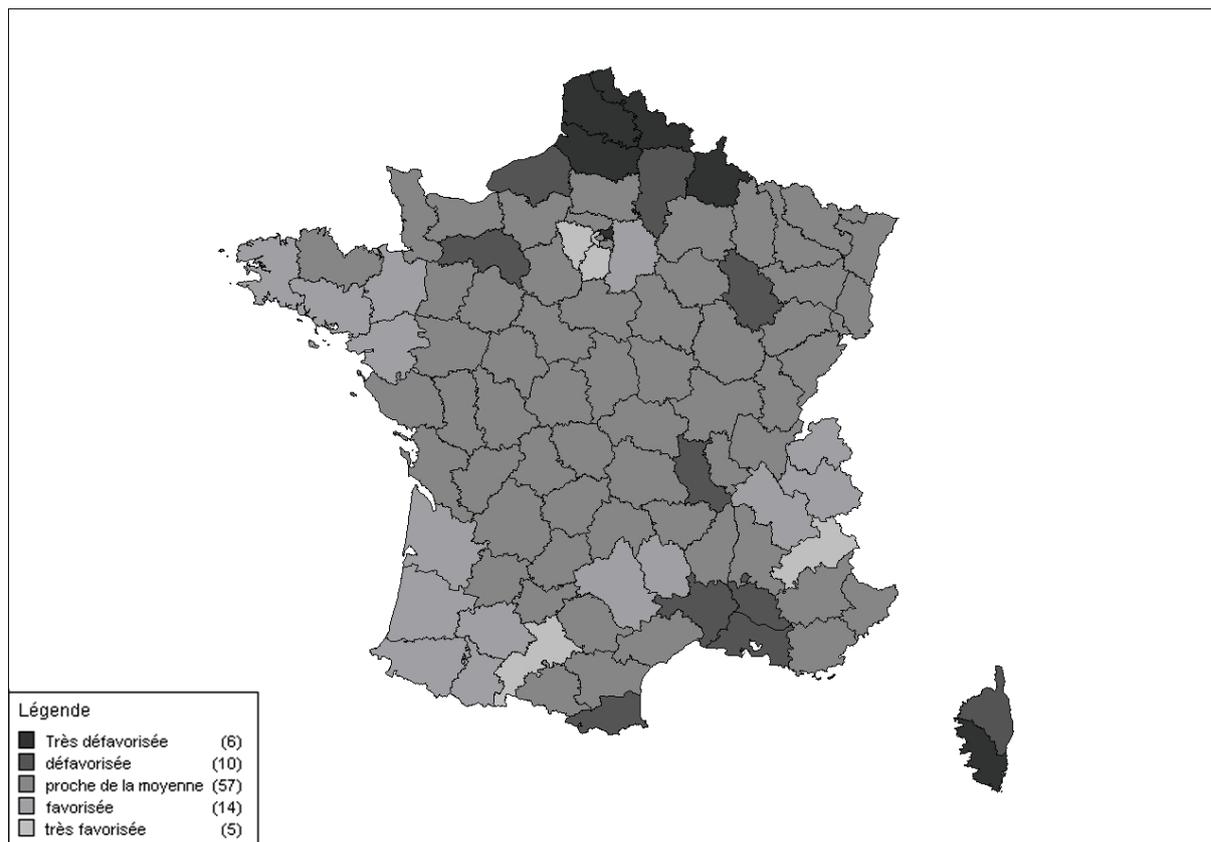
A partir des variables étudiées pour l'élaboration de la typologie des collèges et des académies, on peut calculer un indice de précarité globale, indice d'autant plus positif que la donnée socio-économique⁸ est défavorable et d'autant plus négatif à l'inverse ; il peut également être calculé pour une académie ou un département.

Les départements dont la tonalité sociale est **très défavorisée**, selon cet indice, sont essentiellement situés dans le nord de la France (graphique 2) : Nord, Pas De Calais, Ardennes et Somme, sans oublier la Seine-Saint-Denis qui s'avère le plus défavorisé sur la plupart des critères sociaux (et le seul département d'Île-de-France en situation défavorisée) ; la Corse du sud fait figure d'exception au sud, mais on peut noter une tonalité sociale **défavorisée** dans cinq autres départements du sud méditerranéen : on y trouve autant de « très défavorisés » que dans le Nord de la France mais moins d'ouvriers et un peu plus de « très favorisés ».

A l'autre extrême, les trois départements qui comptent les plus fortes proportions de cadres et de chefs d'entreprise sont situés en Île-de-France (Yvelines, Hauts-de-Seine et Essonne), et nous verrons que les résultats scolaires y sont plutôt décevants, comme dans toute cette région. En dehors de l'Île-de-France seule région à dominante vraiment favorisée, c'est principalement dans le Sud Ouest, dans les Alpes et en Bretagne qu'on trouve d'assez fortes proportions de familles socialement favorisées.

⁸ On calcule pour chaque collège et pour chacune des 5 variables, un écart centré réduit en retranchant à la valeur initiale d'un collège, la moyenne et en divisant par l'écart type, puis on effectue la somme algébrique des écarts obtenus. Ce type d'indice a déjà été utilisé dans des travaux précédents (Trancart, 1998)

Graphique 2
TONALITE SOCIALE DES DEPARTEMENTS DE FRANCE METROPOLITAINE



Quand des départements présentent la même tonalité sociale globale, ils peuvent néanmoins présenter de grandes différences au niveau de la façon dont les élèves se répartissent. Dans les territoires les moins urbanisés, on constate souvent peu de différences entre collèges au niveau de l'origine sociale des élèves, tandis que les collèges sont beaucoup plus profilés et hiérarchisés socialement dans ceux qui sont plus urbanisés et plus ségrégués. Ces ségrégations (mesurées ici par l'écart-type de l'indice global de précarité) perceptibles au niveau des collèges reflètent en partie les ségrégations résidentielles tout en étant souvent amplifiées par les pratiques de scolarisation hors secteur. Il n'est donc pas surprenant qu'elles soient les plus marquées en Île-de-France mais aussi dans le Sud Est méditerranéen, autre zone géographique très urbanisée (le long de la côte) où l'on trouve des « très favorisés » et des « très précaires » dans des villes ou des quartiers séparés.

Au-delà d'un certain degré, les ségrégations entre collèges témoignent du déficit de l'école à promouvoir la mixité sociale et s'avèrent préoccupante pour l'équilibre du système éducatif. Cette ségrégation est souvent associée à des inégalités au niveau de la qualité des services publics dont l'école. Cette dimension est d'ailleurs très présente dans les débats de la politique de la ville et dans l'analyse des phénomènes d'échec scolaire et de violence chez les jeunes.

Peu étudiées en France, les relations entre ségrégation sociale et inégalités de résultats ont néanmoins fait l'objet de recherche comparative en éducation⁹. Un des résultats les mieux établis est que les pays où les établissements sont les plus ségrégués socialement sont aussi les pays où les inégalités d'acquis scolaires sont les plus marquées entre élèves. Nos propres comparaisons entre départements français conduisent à des résultats similaires, et nous nous attacherons à préciser l'ampleur de ces inégalités, mais seulement après avoir comparé plus globalement les moyennes départementales.

⁹ Pour une synthèse de ces travaux, voir Duru-Bellat M., 2004, *Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire l'éclairage de la recherche*, rapport pour la commission du débat national sur l'avenir de l'école.

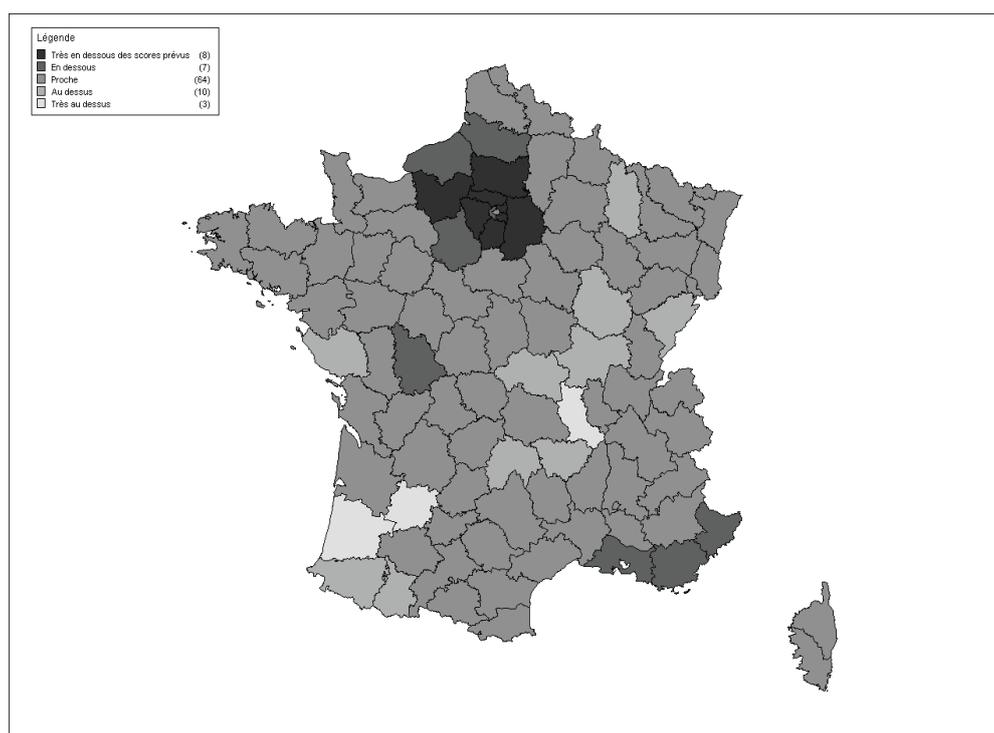
4. L'inégale réussite des départements

Dans un premier temps, le but est de repérer les départements où la moyenne des performances des élèves aux épreuves standardisées est nettement supérieure, ou au contraire inférieure, à la moyenne prédite en fonction de la composition sociale des collégiens du département. A l'aide d'un modèle de régression simple, nous avons calculé le résultat attendu à l'évaluation 6^{ème} (valeur prédite par le modèle en fonction de l'indice de précarité)¹⁰. L'écart entre le résultat observé et le résultat attendu représente la sur réussite (si l'écart est positif) ou sous réussite dans le cas contraire.

Dans plus de la moitié des départements, les résultats constatés aux épreuves standardisées de connaissances à l'entrée en 6^{ème}, diffèrent peu (de moins de 2%) des résultats prévus en fonction de l'indicateur utilisé pour mesurer la tonalité sociale du département. Autrement dit, dans ces départements, les acquis scolaires des élèves sont liés à leur origine sociale d'une façon proche du lien observé à l'échelle nationale.

En revanche les écarts entre résultats constatés et prévus sont très significatifs et surprenants au premier abord dans une vingtaine d'autres départements. Les huit départements où ces écarts sont les plus élevés sont en « sous-réussite » : les résultats constatés y sont nettement inférieurs aux résultats prévus d'après les caractéristiques sociales des familles d'élèves. Sur la carte (graphique 3), on voit qu'ils se situent tous dans le bassin parisien, en Île-de-France et à proximité. Un groupe de départements en sous réussite un peu moins marquée se situe sur la côte méditerranéenne, des Bouches du Rhône aux Alpes maritimes.

Graphique 3
SUR ET SOUS-REUSSITES DEPARTEMENTALES



Source DEP, Ministère de l'Education nationale, France métropolitaine, évaluation 6^{ème} (moyenne maths-français 2001 et 2003), calculs de l'auteur.

Les départements où les résultats sont nettement inférieurs à l'attendu sont beaucoup plus urbanisés et ségrégués se situent, pour la plupart, en Île-de-France et dans l'extrême sud-est méditerranéen. Les disparités et ségrégations entre collèges et les inégalités de réussite selon l'origine sociale y sont exacerbées, tandis qu'elles sont considérablement réduites dans les territoires en sur réussite, peu urbanisés. Ainsi, ces réussites meilleures ou moins bonnes que prévues sont liées à la tonalité sociale

¹⁰ Des résultats comparables sont obtenus avec les épreuves du DNB (diplôme national du brevet)

dominante du département et du collège fréquenté, au degré d'urbanisation ou au degré de ségrégation entre collèges dans le département.

Le fait de pouvoir identifier plus clairement les caractéristiques des départements en sous réussite se retrouve quand on regarde l'âge des enseignants. Les enseignants sont parmi les plus jeunes dans les départements les plus en sous réussite, tandis qu'ils ne sont pas les moins jeunes dans les départements les plus en sur réussite. Le lien entre jeunesse des enseignants et sous-réussite peut d'ailleurs donner lieu à deux sortes d'interprétation, probablement complémentaires. Une première interprétation consiste à voir le manque d'expérience des très jeunes enseignants comme une cause de sous-réussite. Cependant, la jeunesse des enseignants peut aussi être comprise comme une conséquence de difficultés qui entraînent un départ plus fréquent des plus anciens. Car on sait que l'ancienneté des enseignants pèse lourd dans leur possibilité de choisir la région et l'établissement où ils enseignent.

Le cas extrême est celui de la Seine-Saint-Denis, avec 40% de moins de 30 ans parmi les enseignants des collèges, contre 15% en moyenne dans les collèges français ces dernières années. Mais on retrouve aussi des pourcentages supérieurs à 35% dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) de plusieurs autres départements en sous-réussite maximale (Oise, Yvelines, Seine et Marne...) alors qu'ils restent proches de la moyenne nationale dans les ZEP des départements les plus en sur réussite : la proportion de moins de 30 ans varie ainsi du simple au double entre les dix départements en sous réussite maximale et les dix départements en sur réussite maximale.

On trouve le même lien entre jeunesse des enseignants et sous-réussite quand on considère les résultats des élèves aux épreuves terminales de mathématiques et de français au Diplôme National du Brevet (en fin de 3^{ème}) et non plus l'évaluation nationale à l'entrée en 6^{ème} : les départements en sous réussite maximale sont quasiment les mêmes

5. Le tableau noir de l'Île de France : les pires résultats dans la région la plus favorisée socialement

L'étude du cas de l'Île-de-France est particulièrement intéressante à plus d'un titre. D'abord, on l'a vu, c'est la région où sont concentrés la plupart des départements en sous réussite maximale à l'entrée et à la sortie du collège, alors qu'elle reste la plus favorisée socialement : le revenu par habitant y est le plus élevé en moyenne, on y trouve les plus fortes proportions de cadres et de chefs d'entreprise parmi les familles d'élèves, et moins de chômage que dans la plupart des autres régions françaises. Les résultats au DNB¹¹ y sont proches de ceux constatés dans les 10 départements en sous-réussite maximale, mais les inégalités entre les élèves des différents groupes sociaux (et entre établissements) y sont encore plus marquées. Les surcroûts d'échecs et d'inégalités propres à l'Île-de-France ont retenu l'attention de divers observateurs, au cours des années 1990 et du début des années 2000¹². D'autant qu'ils tranchent avec les constats des décennies antérieures. Certes, les évaluations nationales n'existaient pas avant 1989, et les résultats aux épreuves du brevet des collèges n'étaient pas encore centralisés. Néanmoins, toutes les informations disponibles sur les taux d'accès à l'enseignement secondaire puis sur les proportions de diplômés concouraient à faire ressortir l'avance de l'Île-de-France (et à un degré moindre celle des académies méridionales) sur le reste de la France, avant son déclin relatif par rapport à bon nombre de régions beaucoup moins urbanisées et ségréguées à partir du milieu des années 1980.

Globalement, les enquêtes de terrain¹³ montrent que les sous réussites maximales traduisent l'existence de perturbations des conditions de scolarisation dans des proportions élevées d'établissements. Les cas extrêmes de perturbations associées à des acquisitions scolaires très inférieures à l'attendu, résultent souvent de processus cumulatifs : concentrations d'élèves en difficulté, raréfaction des professionnels

¹¹ Les évaluations nationales de 6^{ème} et les épreuves du DNB sont construites différemment ; on peut cependant noter que les déficits constatés en Ile de France à l'entrée en 6^{ème} sont proches de 5% de la moyenne nationale, alors qu'ils sont supérieurs à 10% de la moyenne nationale pour les épreuves de mathématiques et de français du DNB.

¹² Par exemple, l'IAURIF a rédigé en 2007 un premier rapport de synthèse des travaux sur ces questions, intitulé : les aspects sociaux de la scolarité en Ile de France, puis lui a consacré la *note rapide sur l'éducation et la formation* n°144 (6 pages) en mars 2008. Ces deux textes sont facilement consultables sur internet, tout comme les rapports de l'inspection générale de l'éducation nationale sur les académies de Créteil, Versailles et Paris qui abordent aussi ces questions.

¹³ Voir article, rapport et livre cités précédemment

expérimentés, perte de confiance en l'institution scolaire et l'évitement croissant des établissements « à risques ». Quant aux sur réussites, elles sont associées à la présence de fortes proportions de professionnels expérimentés, même là où sont scolarisés des publics d'élèves socialement défavorisés. Elles sont associées également à des continuités, des liaisons et des coopérations qui favorisent la cohérence et la pertinence de pratiques mieux ajustées aux besoins des élèves.

Bibliographie

- Barthon C. (1997), « Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire ». *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75.
- Broccolichi S., & Van Zanten A. (1997), « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la région parisienne », *Les annales de la recherche urbaine* n°75.
- Broccolichi S., Ben Ayed C. & Trancart D. (coord), (2005), « Les inégalités socio-spatiales d'éducation, Rapport réalisé pour la DEP
- Broccolichi S., Ben Ayed C. & Trancart D. (coord), (2010), *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Edition La Découverte.
- Broccolichi S. Ben Ayed C. Mathey-Pierre C. & Trancart D (2006), « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires ». *Education et Formations* n° 74, décembre 2006.
- Brun J. & Rhein C. (1994), « La ségrégation dans la ville », l'Harmattan, Paris, pp 121-161
- Duncan O. & Duncan B., (1955), « Methodological analysis of segregation indexes ». *American Sociological Review*, n° 20.
- Duru-Bellat (2004), « Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire : l'éclairage de la recherche », étude réalisée à la demande de la commission du débat national sur l'avenir de l'école.
- Felouzis G. (2004), *L'apartheid scolaire : Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Édition du Seuil, 2005. (avec F. Liot & J. Perroton).
- François J.C. (2005), « Les évolutions récentes de la division sociale de l'espace francilien », Espace Géographique.
- Géographie de l'école (2001 et 2002) « Typologie des collèges publics », MEN.
- Meuret D., Broccolichi S. & Duru-Bellat M. (2001), « Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets », *Cahiers de l'IREDU* n° 62.
- Maurin E. (2004), *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*. Paris : Éditions du Seuil.
- Pretteuille E. (2003), La division sociale de l'espace francilien. Typologie socioprofessionnelle 1999 et transformation de l'espace résidentiel 1990,1999, Paris, OSC, FNSP, CNRS.
- Pretteuille E. (2006), « La ségrégation sociale a-t-elle augmenté ? La métropole parisienne entre polarisation et mixité », *Sociétés contemporaines*, n° 62, pp. 69-93.
- Rhein C. (1997), « De l'anamorphose en démographie. Polarisation sociale et flux scolaire dans la métropole parisienne ». *Les annales de la recherche urbaine* n° 75.
- Tabard N. (1993, 2002), « Représentation socio-économique du territoire, Typologie des quartiers et communes selon la profession et l'activité économique de leurs habitants », *France métropolitaine, recensement de 1990, INSEE*.
- Trancart D. (2000), « L'enseignement public : les disparités dans l'offre d'enseignement » in *L'école, l'état des savoirs*, sous la direction de A. Van ZANTEN, Editions la Découverte.
- Trancart D. (1998), « L'évolution des disparités entre collèges publics ». *Revue Française de pédagogie* n° 124, Septembre 1998.
- Van Zanten A. (2000), « De la diversité à la ségrégation scolaire » in Dupuis P-A. *L'école en devenir, l'école en débat*, l'Harmattan.

Inégalités de territoires, inégalités sociales dans deux établissements d'enseignement supérieur de la région parisienne

Quels effets sur les parcours de formation ?

Sandrine NICOURD, Olivia SAMUEL, Sylvie VILTER†

Introduction

L'université française est marquée depuis trois décennies par de profonds changements. Aux réformes structurelles (réforme Bayrou, LMD) s'ajoutent des transformations liées au public étudiant et à l'arrivée en masse de « nouveaux étudiants » issus des milieux populaires et souvent titulaires de bac technologiques ou professionnels. Les formations non sélectives et en particulier celles des disciplines littéraires ou de sciences humaines et sociales, ont été particulièrement concernées par cette recomposition étudiante. Inversement la clôture sociale des formations sélectives semble être toujours aussi puissante, la démocratisation scolaire a peu touché les grandes écoles en comparaison de l'université (Euriat & Thélot, 1995). Mais les universités ont été diversement affectées par la « démocratisation scolaire ». Les antennes universitaires de province ou certaines universités implantées dans des territoires paupérisés ont, plus que les autres, assumé la prise en charge du nombre croissant de ces nouveaux bacheliers (Beaud, 2002, Felouzis 2001).

Dans cette communication, nous nous interrogeons sur l'effet conjugué des inégalités territoriales et des inégalités entre filières de formation sur les trajectoires étudiantes. Autrement dit, nous tentons de comprendre comment se combinent les effets de la ségrégation territoriale - mesurée par la surreprésentation dans la population de caractéristiques socio-économiques spécifiques -, et la ségrégation des filières universitaires - mesurée par la surreprésentation dans la population étudiante de propriétés sociales et scolaires particulières, sur les parcours étudiants. C'est ainsi que nous pourrions contribuer au débat sur les processus concrets de démocratisation au sein des universités françaises.

L'enquête mise en œuvre pour éclairer ce questionnement s'appuie sur la comparaison deux universités françaises de la région parisienne¹, l'une située dans un département favorisé, les Yvelines, et l'autre dans un département défavorisé, la Seine-St-Denis. Chacun de ces deux établissements propose de nombreuses formations, mais nous avons choisi de nous centrer sur la filière AES (Administration Economique et Sociale), car elle est probablement la plus emblématique de la démocratisation scolaire en accueillant massivement les bacheliers issus des milieux populaires et des bacs technologiques et professionnels.

Le protocole d'enquête mis en œuvre à l'Université de Versailles St-Quentin (UVSQ, Yvelines) et à Paris 13-Villetaneuse (Seine-St-Denis) s'articule autour du suivi d'une cohorte d'étudiants inscrits en 1^{ère} année dans la filière AES à la rentrée 2005-2006. Trois sources d'information sont utilisées : les données administratives des universités, une enquête par questionnaire et des entretiens semi-directifs. Lors de la première vague de l'enquête (année 1), les étudiants inscrits en 1^{ère} année de Droit et d'Economie ont également été interrogés à des fins comparatives.

† Sandrine.nicourd@uvsq.fr, Olivia.samuel@uvsq.fr, Sylvie.vilter@uvsq.fr

Université de Versailles St Quentin – Laboratoire Printemps, 47 bd Vauban, 78040 Guyancourt,

Tel : 01 39 25 56 50

¹ Cette recherche est réalisée dans le cadre du programme « Trajectoires d'études et d'insertion sociale des étudiants d'AES » sous la direction scientifique de S. Nicourd, avec le soutien financier de l'Université Paris 13, de l'Université de Versailles St-Quentin et du Conseil Général de Seine-St-Denis.

Les données administratives permettent de reconstituer l'histoire de cette cohorte sur cinq années successives, mais partiellement, les étudiants qui quittent l'université sont perdus de vue. La population initiale est composée de 676 étudiants inscrits en AES, 258 à l'UVSQ et 418 à Paris 13.

L'enquête par questionnaire a été réalisée auprès de cette cohorte d'étudiants. Les informations recueillies sont nombreuses ; le taux de non réponse augmente chaque année par l'attrition progressive de cohorte. Le nombre de répondants au démarrage de l'étude était de 125 à l'UVSQ (48% des inscrits en AES) et de 189 à Paris 13 (45% des inscrits). Dans les deux universités, ce sont les filles, les bacheliers généraux et les enfants dont les parents sont de professions intermédiaires ou indépendants qui ont davantage participé à l'enquête.

En parallèle, une série d'entretiens annuels semi-directifs a été menée auprès d'un échantillon d'étudiants de la cohorte. Au total, 60 entretiens ont été réalisés sur les 5 années de suivi de cohorte. Compte tenu de la forte mobilité des étudiants, seule une minorité a pu être interrogée tous les ans, les autres ont été interrogés une, deux ou trois fois au cours de cette période.

Cette phase qualitative a été complétée dans les deux universités par des entretiens réalisés auprès de 14 enseignants et 3 personnels administratifs de la filière AES². Le changement de focale des étudiants vers les enseignants et personnels administratifs visait à comprendre la place prise par ces acteurs dans le processus de socialisation des étudiants.

Dans un premier temps, nous examinerons les principales caractéristiques territoriales et de formation qui permettent de rendre compte d'un double phénomène ségrégatif – territorial et de formation- et, dans un deuxième temps, nous étudierons les effets à moyen terme de ce phénomène sur les parcours d'études dans chacune des deux universités.

1. Des viviers de recrutement universitaires inégaux

La ségrégation peut être entendue comme un processus de différenciation sociale de l'espace et des groupes sociaux. On peut aussi mettre l'accent sur les chances inégales d'accès aux biens matériels et symboliques offerts par un lieu ou un espace urbain (ou inégale distribution des groupes sociaux dans l'espace). Dans cette perspective, on peut alors considérer la ségrégation comme « toute forme de regroupement spatial associant des populations défavorisées à des territoires défavorisés » (Graffemeyer, 1996). La disparité correspond également à un processus de hiérarchisation, de classement. De là, la ségrégation s'oppose à la mixité sociale par la différenciation sociale, l'hétérogénéité qu'elle présente. Eric Maurin précise qu'« il existe un verrouillage général, durable et silencieux des destins sociaux » par les processus de ségrégation. Partant de ces approches, il semble bien que le département de la Seine-St-Denis soit un département ségrégué au sein de l'ensemble plus large des départements de l'Île-de-France. Et si l'on pousse la comparaison avec le département des Yvelines, alors les inégalités territoriales sont encore plus flagrantes. Le tableau 1 présente quelques indicateurs agrégés des contextes socio-économiques et éducatifs de ces deux départements.

Les valeurs les plus extrêmes concernent l'indice de pauvreté : parmi les 96 départements français, la Seine-St-Denis occupe le dernier rang du classement et les Yvelines le premier. Le taux de chômage des Yvelines est parmi les dix plus bas, et l'un des plus élevés pour la Seine-St-Denis. La part des cadres est trois fois plus importante dans les Yvelines (l'un des niveaux les plus hauts) qu'en Seine-St-Denis et inversement, les ouvriers y sont deux fois plus nombreux. La Seine-St-Denis a les indicateurs socio-économiques parmi les plus défavorables de tous les départements de France métropolitaine, contrairement aux Yvelines qui se situent à l'opposé du classement.

L'immigration en Île-de-France est importante, et les Yvelines comme Seine-St-Denis font partie des départements à forte proportion de population étrangère, mais celle-ci est 2,5 fois plus nombreuse en Seine-St-Denis que dans les Yvelines et bien moins souvent originaire des pays de l'Union européenne.

Du point de vue du contexte de formation, les taux de scolarisation sont relativement élevés dans les deux départements. L'offre de formation abondante en région parisienne y participe certainement, mais la

² Cette partie de l'enquête a été réalisée par Isabelle Lacroix, laboratoire PRINTEMPS. Qu'elle soit ici remerciée pour la relecture attentive de cette communication et pour ses précieuses suggestions.

Seine-St-Denis est en léger retrait par rapport aux Yvelines et accuse également un taux de réussite au bac nettement inférieur, quel que soit le type de bac considéré.

Ces données territoriales posées, on sera peu surpris de constater que le public étudiant est à l'image de la composition socio-économique de chacun des départements. Les lycéens qui poursuivent leurs études à l'université vont le plus souvent dans l'établissement de proximité : la 1^{ère} année universitaire est sectorisée et pour les filières non sélectives les nécessités de mobilité géographique sont réduites, l'offre universitaire étant assez homogène sur l'ensemble du territoire national. Par ailleurs, en région parisienne, la plupart des étudiants en début de cursus vivent chez leurs parents. Pour autant, la population étudiante des premiers cycles universitaires n'est pas le fidèle reflet de l'espace social et territorial auquel ils appartiennent. Tous les lycéens ne vont pas à l'université. La sélection en amont du système scolaire élimine la frange la plus en difficulté sociale et, de l'autre côté, l'évitement universitaire au travers un choix de formations sélectives détourne la frange la plus dotée. Les bacheliers généraux (et dans une moindre mesure les bacheliers technologiques) optent davantage que par le passé pour des formations sélectives ou des écoles privées, alors qu'en revanche les bacheliers professionnels s'inscrivent de plus en plus fréquemment en première année d'université (Lemaire, 2010).

Tableau 1

INDICATEURS SOCIO-ECONOMIQUES DES DEPARTEMENTS DES YVELINES ET DE SEINE-ST-DENIS, ET RANG DE CLASSEMENT PARMIS L'ENSEMBLE DES DEPARTEMENTS METROPOLITAINS.

	Yvelines		Seine-St-Denis	
		rang		rang
Contexte démographique				
Population au 1.1.2006 (en milliers)	1 399	88	1 485	91
Densité (hab. au km ²)	612	90	6 287	94
Part de la population étrangère (%) 2007	8,8	90	21,1	96
Dont part des étrangers d'UE (%)	42,4	51	27,0	8
Contexte économique				
Taux de chômage 4 ^{ème} trimestre 2005 (%)	6,8	10	12,3	92
Taux de pauvreté 2006 (%) ⁽¹⁾⁽²⁾	7,2	1	21,6	95
CSP (%)⁽³⁾ 1999				
Agriculteur	0,1	6	0	3
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	5,9	29	5,8	25
Cadre, professions intellectuelles supérieures	25,8	94	8,7	59
Professions intermédiaires	18,6	92	15,7	65
Employé	11,6	96	17,6	77
Ouvrier	17,5	72	29,5	4
Retraités	16,90	5	16,70	4
Sans activité professionnelle	3,5	48	5,9	1
<i>Ensemble</i>	<i>100%</i>		<i>100%</i>	
Contexte de formation (%)				
Part du privé dans le 2 nd degré	17,2		12,5	
Taux de réussite au bac 2005	80,8		69,9	
Taux de réussite au bac général	87,0		74,1	
Taux de réussite au bac technologique	75,5		64,0	
Taux de réussite au bac professionnel	68,4		56,5	
Part des scolarisés parmi les 15-17 ans 2007	97,5	89	95,6	25
Part des scolarisés parmi les 18-24 ans 2007	57,6	83	50,7	67

Source : Insee (sauf mention contraire).

Note : les données présentées sont relatives à l'année 2005 de façon à correspondre à la période de démarrage de la cohorte. Lorsque les données n'étaient pas disponibles pour cette année-là, ce sont les années les plus proches qui sont indiquées.

(1) Le taux de pauvreté correspond à la proportion de ménages dont le niveau de vie est inférieur de 60% à la médiane des niveaux de vie (définition Insee).

(2) Classement de l'Insee sur 95 départements (Haute-Corse et Corse du Sud réunies).

(3) Population des ménages selon la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence. Recensement 1999. Source : IRDES Eco-santé.

L'enquête confirme bien la relative ségrégation sociale qui caractérise Paris 13 et la plus grande mixité sociale de l'Université de Versailles St Quentin. C'est à partir de l'étude des étudiants inscrits de la filière

AES que nous menons la comparaison entre ces deux universités. Cette filière est en effet particulière. De création relativement récente (1973), pluridisciplinaire (droit, économie, sociologie, histoire, psychologie sociale), à visée professionnelle (concours de la fonction publique), l'AES s'est révélée très attractive pour les bacheliers qui visaient une promotion sociale via des études supérieures, avec un horizon déterminé de moyen terme dans le secteur protégé du marché du travail. Cette formation a, peu à peu, pris les contours d'une filière de relégation s'inscrivant dans le mouvement de la « démocratisation ségrégative » de l'institution scolaire (Merle, 2000). Cette ségrégation se traduit à la fois d'un point de vue objectif, sur la base des caractéristiques socio-scolaires des étudiants d'AES, comme nous le verrons par la suite, et d'un point de vue plus subjectif par la considération accordée et le regard portés par les enseignants sur cette filière. Pourtant, comme nous allons le voir, ce processus ségrégatif ne s'opère pas de la même façon selon les établissements et leurs contextes territoriaux.

2. Un public étudiant, reflet de son ancrage géographique

L'université de Paris 13, à l'image de son territoire, accueille en 1^{ère} année de Licence une population majoritairement d'origine populaire. Les résultats présentés ici, tirés de l'enquête par questionnaire auprès des étudiants d'AES, de Droit et de Sciences Economiques indiquent que la moitié des inscrits de première année à Paris 13 ont au moins l'un de leurs deux parents ouvriers ou employés (tableau 2). Ce n'est le cas que d'un étudiant sur cinq à l'UVSQ. Dans cette université, un étudiant sur deux a au moins l'un de ses deux parents « cadre ». Si l'UVSQ se situe plutôt dans la frange des universités les plus favorisées du point de vue de l'appartenance sociale de ses étudiants, Paris 13 est très nettement l'un des plus défavorisée³. Le niveau de diplôme des parents est tout autant polarisé : plus de la moitié des étudiants de Paris 13 appartient à la première génération de scolarisés de l'enseignement supérieur (aucun des deux parents n'a le bac) alors que ce n'est le cas que d'un étudiant sur trois à l'UVSQ. Enfin, un troisième indicateur confirme la spécificité de Paris 13 : il concerne l'origine géographique des étudiants. Si la plupart sont nés en France (90% à l'UVSQ et 75% à Paris 13), seul 25% des étudiants ont leurs deux parents nés en France à Paris 13, contre 70% à l'UVSQ. Les jeunes issus de l'immigration représentent la grande majorité des étudiants de Seine-St-Denis, une immigration principalement Maghrébine ou d'Afrique sub-saharienne.

Tableau 2

CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES ET SCOLAIRES DES ETUDIANTS DE 1^{ERE} ANNEE DE DROIT, SCIENCES ECONOMIQUES ET AES EN 2005-06, SELON L'ETABLISSEMENT D'INSCRIPTION (%)

Indicateur	Modalités	UVSQ	UP13
PCS des parents Au moins un des 2 parents....	... cadre	49	18
	... ouvrier ou employé ⁽¹⁾	19	50
Niveau d'études des parents	Au moins un des 2 parents de niveau Bac+1 ou plus	57	26
	Les 2 parents sans le niveau bac	33	54
Pays de naissance de l'étudiant	Né en France	91	75
Pays de naissance des parents	Les deux parents nés en France	72	26
Type de bac	Bac général	79	52
	Bac technologique	18	36
	Bac professionnel	3	9
Age au bac	A l'heure ou en avance	65	50
Mention au bac	Avec mention	30	16

Source : Enquête Cohorte AES UVSQ/P13, 2005-06.

(1) Si un parent est cadre et l'autre est ouvrier/employé, alors l'étudiant est classé dans la catégorie « au moins un des deux parents cadre ».

³ Au niveau national, en Licence la part des enfants de cadre est de l'ordre d'un tiers et la part des enfants d'ouvrier ou d'employé est de un quart. Pour les données nationales, se référer aux données de l'Observatoire des inégalités et à l'Enquête conditions de vie, 2010 de l'OVE.

Les inégalités qui ressortent de ce rapide portrait des principales caractéristiques sociodémographiques comparées des étudiants des deux universités ne sont que renforcées lorsque l'on examine le bagage scolaire accumulé jusqu'au seuil des études supérieures. Les étudiants de première année de Droit, de Sciences économiques et d'AES de Paris 13 sont moins souvent titulaires d'un bac général, d'une mention au bac, ils ont en revanche accumulé du retard scolaire du fait de redoublements. En moyenne, leur valeur scolaire est moindre que celle des étudiants de l'UVSQ. Plus que le capital économique c'est ce facteur qui est le plus déterminant dans le processus de réussite dans les études supérieures (Duru-Bellat, 2008).

3. D'une inégalité entre territoires à une inégalité entre filière : une relation complexe

Il s'agit maintenant d'examiner l'existence d'une éventuelle forme ségrégative « redoublée ». En d'autres termes, les inégalités territoriales très marquées entre les départements des Yvelines et de la Seine-St-Denis sont-elles renforcées par des inégalités socio-économiques et scolaires entre les filières de formation ?

Plusieurs auteurs ont rendu compte des effets de la démocratisation scolaires qui loin d'avoir seulement permis une augmentation quantitative du nombre d'élèves dans les études secondaires (démocratisation quantitative) a également eu pour conséquence de creuser des différences entre les types de bac (généraux, technologiques, professionnels) et de spécialiser un certain nombre de cursus (Prost, 1986). Les élèves des catégories populaires ont pu accéder à des études secondaires longues mais pas n'importe lesquelles. La démocratisation qualitative, qui aurait dû réduire les inégalités de parcours en élèves de milieux sociaux différents, ne s'est pas accomplie. Dans l'enseignement supérieur, le constat n'est pas très éloigné. On observe plutôt un renforcement de la spécialisation sociale des filières (Merle 2002, Sautory, 2007). Ce phénomène de long terme n'est pas analysé ici, en revanche la composition socio-scolaire des filières est examinée et les différenciations sociales, si elles sont importantes pourront être illustratives de cette spécialisation.

Pour examiner si les différences inter-établissements observées plus haut se doublent de différences intra-établissement, nous comparons les profils étudiants en 1^{ère} année de Licence d'AES aux étudiants de 1^{ère} année de Droit et de Sciences Economiques, respectivement à Paris 13 et à l'UVSQ. Le tableau 3 présente un indice qui rend compte des écarts entre l'AES et les deux autres filières. L'écart est nul lorsque l'indice d'écart à l'AES est égal à 1. Plus cet indice s'éloigne de 1 et s'approche de 0, moins l'AES est dans une situation favorable au regard des critères sélectionnés (avoir un bac techno ou pro, ne pas être mentionné au bac, avoir au moins une année de retard à l'obtention du bac, avoir ses deux parents non bacheliers, avoir ses deux parents ouvriers ou employés). Ces résultats permettent de conclure à une différence intra-établissement importante à l'UVSQ et assez faible à P13. De façon presque systématique l'indice est plus proche de 1 à Paris 13, autrement dit, les différences socio-scolaires entre filières sont assez peu prononcées, voire absentes pour ce qui est de la mention au bac et de l'origine socioprofessionnelle des étudiants. En revanche, à l'UVSQ, les étudiants de 1^{ère} année d'AES sont sensiblement plus souvent titulaires d'un bac pro ou techno, accusent plus souvent un retard scolaire et sont d'origine sociale plus modeste que les étudiants de droit et d'économie.

On est donc en présence d'un processus de ségrégation territoriale non renforcé d'une ségrégation de filières en première année à Paris 13, alors que la mixité sociale observée à l'UVSQ s'accompagne d'une spécialisation sociale des filières de formation. A l'indifférenciation sociale des filières d'AES, de Droit et de Sciences économique à Paris 13 s'oppose une nette ségrégation de l'AES à l'UVSQ. Dans un environnement socialement mixte (Yvelines), les catégories favorisées vont se distinguer en ayant recours à des stratégies d'évitement des filières à faible rendement symbolique et scolaire et vont investir les filières plus élitistes. Ajoutons que les étudiants les plus dotés sont aussi les plus informés de ces ségrégations et des modes de distinction et donc évitent de se retrouver, par crainte du déclassement, dans ces filières.

Tableau 3.
**INDICE D'ECART A L'AES. ÉTUDIANTS DE 1^{ERE} ANNEE DE DROIT, SCIENCES ECONOMIQUES
 ET AES EN 2005-06, SELON L'ETABLISSEMENT D'INSCRIPTION**

Indicateur	Modalité	UVSQ		UP13	
		Eco/aes	droit/aes	eco/aes	droit/aes
Type de bac	Bac techno + bac Pro	0,24	0,39	0,85	0,88
Mention au bac	Sans mention	0,88	0,96	1,00	0,93
Age au bac	Retard d'au moins 1 an	0,57	0,85	0,76	0,80
Niveau d'études des parents	Les deux parents ont un niveau inférieur au bac	0,60	0,43	0,70	0,82
PCS des parents	Les deux parents ouvrier/employé (et/ou inactifs)	0,73	0,42	1,00	0,94

Source : Enquête Cohorte AES UVSQ/P13, 2005-06.

Indice : rapport de pourcentage. Si le rapport est égal à 1, l'écart entre les deux filières est nul, si le rapport est inférieur à 1, l'AES a un pourcentage supérieur à celui du droit ou de l'économie.

Lecture : un indice de 0,24 (8,8% de bacs techno+pro en L1 Sciences éco à l'UVSQ / 40,8% de bacs techno+pro en L1 AES à l'UVSQ) indique que la filière économique a moins d'étudiants titulaires d'un bac techno/pro que la filière AES.

Inversement, dans un espace ségrégué (Seine-St-Denis), où de toute façon une majorité d'étudiant est issue de milieu populaire, quelle que soit la filière universitaire, cette stratégie de distinction est moins efficace et c'est plutôt le choix d'une autre université ou d'une formation sélective qui fera la différence.

La filière AES de l'UVSQ puise davantage ses étudiants dans les milieux modestes que les deux autres filières (Droit, Economie), alors qu'à Paris 13 le recrutement social est populaire pour toutes les filières. Néanmoins, à Paris 13 de petites différences entre filières persistent en défaveur de l'AES (un peu plus de bachelier non généraux, de non mentionnés, de retardataires au bac et d'étudiants d'origine culturelle modeste) qui pourraient indiquer une forme de distinction de l'élite scolaire populaire vers les filières plus prestigieuses du Droit et de l'Economie.

Les étudiants d'AES de Paris 13 et de l'UVSQ, bien qu'issus d'environnements socio-économiques relativement inégaux (les enfants de cadres sont nettement plus nombreux à l'UVSQ qu'à Paris 13), ne présentent pas des profils si différents au regard de leur trajectoire scolaire (la proportion de bacheliers technologiques et professionnels n'est que légèrement supérieure à Paris 13, de même que les élèves en retard au bac) (tableau 4).

Tableau 4
**CARACTERISTIQUES SOCIO-SCOLAIRES DES ETUDIANTS DE 1^{ERE} ANNEE D'AES EN 2005-06,
 SELON L'ETABLISSEMENT D'INSCRIPTION (%)**

Indicateur	Modalité	UVSQ	UP13
Type de Bac	Général	48,9	40,9
	Techno	38,8	35,4
	Pro	7	11,7
	Etranger	12	5,3
Age au bac	Retard d'au moins 1 an	46,3	52,6
PCS du parent de référence	Cadre	37	12,0
	Prof Intermédiaire + indépendant	16,7	14,4
	Employé	20,3	12,0
	Ouvrier	15,4	24,4
	Inactifs + Non réponse	10,6	37,3
Pays de naissance	France	89	78,5
	Etranger	11	21,5

Source : Fichiers administratifs UVSQ/P13, 2005-06.

Pour autant, cette indifférenciation sociale à Paris 13, mesurée à partir de critères objectifs, ne se retrouve pas dans la perception qu'ont les enseignants des différentes filières de formation. S'agissant d'AES, tant

à Paris 13 qu'à l'UVSQ, la majorité des enseignants n'hésite pas à parler d'une filière de « relégation » déplorant régulièrement le niveau inférieur de ces étudiants en comparaison avec les autres. Certains tiennent des propos sur un registre misérabiliste « je vais faire ma B-A quand je fais mes cours en AES » laissant ainsi apparaître la très forte différence sociale entre les étudiants et eux-mêmes. « Quand j'ai commencé à enseigner ici, j'ai eu un choc, je venais d'une université très bourgeoise. C'est ici que j'ai vraiment compris qu'il y a deux France » ; « Je ne retrouve pas chez eux la curiosité que j'avais moi-même quand j'étais étudiant, ici c'est le désert culturel, les deux premières années font le tri entre ceux qui ont des capacités intellectuelles et les autres ».

Ainsi, les étudiants qui ne perçoivent pas cette différenciation, notamment en première année, intériorisent ensuite qu'ils sont dans une filière peu reconnue au sein de l'université. D'autant que cette formation ne bénéficie pas de la spécialisation disciplinaire qui permet aux enseignants-chercheurs d'y cultiver et d'y développer leurs recherches et se trouve alors prise dans un processus de distinction qui propose une hiérarchie de valeur au sein de l'université ou d'un UFR. Les étudiants d'AES sont présentés régulièrement par les enseignants comme moins « bons », moins « motivés », moins « adaptés à l'université », « pas à leur place », etc. S'exprime ainsi la perception d'un risque de déclassement associé à l'enseignement en AES. A ce titre, certains enseignants refusent d'y réaliser une partie de leur service, d'autres de s'y cantonner.

Quelques enseignants, moins nombreux, vont en revanche investir leur rôle d'une responsabilité sociale et développent des approches pédagogiques spécifiques, et surtout des modalités relationnelles qui assignent moins les étudiants à des positions d'infériorité culturelle. On retrouve notamment cette démarche chez d'anciens enseignants du secondaire qui ont travaillé en zone d'éducation prioritaire.

4. L'évaporation étudiante : un phénomène commun aux deux universités

Point de départ du cursus en AES, l'entrée à l'université en 1^{ère} année inaugure un cheminement non rectiligne pour la majorité des étudiants. Les trajectoires sont marquées par des abandons, des réorientations, des redoublements pour environ les quatre cinquièmes des étudiants. Le suivi de la cohorte à partir des données administrative permet d'établir que 16% des inscrits en L1 d'AES à Paris 13 arrivent en L3 d'AES dans la même université 3 ans plus tard, ils sont 22% à l'UVSQ (schéma.1). Que se passe-t-il dans cet intervalle de trois ans ? Comment se construisent les parcours ? Quelles différences observe-t-on entre les deux universités ?

Le déroulé de la 1^{ère} année présente d'assez faibles différences d'une université à l'autre. La part des défaillants - les étudiants ne se présentant pas aux examens - est équivalente, en revanche la proportion de réussite en L1 est légèrement supérieure à l'UVSQ (41,4%) qu'à Paris 13 (37%) (schéma 1 en fin d'article). Autre point commun, seul 1 bachelier professionnel sur 20 valide sa 1^{ère} année, contre 1 bachelier technologique sur 5 et près de 3 bacheliers des séries générales sur 5. Les étudiants les moins armés scolairement (en particulier les bacheliers technologiques et professionnels) décrochent plus ou moins vite. C'est à la fois un processus de sélection qui s'opère, les résultats aux évaluations en contrôle continu ou aux examens confirment l'inadéquation du bagage scolaire aux attentes académiques, mais également le résultat d'une auto-exclusion lié au sentiment de ne pas être « à sa place ».

Au fil des 3 années après l'entrée en AES la déperdition se poursuit cette fois selon des modalités différentes dans les deux universités (schéma 1). A l'UVSQ, selon un modèle assez courant, une part importante des étudiants quitte la formation et l'université au cours ou à l'issue de la première année (50%). Nombreux sont les étudiants qui cumulent leurs études avec de « petits boulots »⁴, aussi la force de rappel des conditions socio-économiques est-elle très forte en cas de difficultés ou d'échec. Le passage à l'université n'aura eu aucune rentabilité ni individuelle ni professionnelle à ce stade.

A Paris 13, la moindre proportion de départs (45%) en première année est compensée par un taux de redoublement plus élevé. Ceci signifie qu'une partie des étudiants de Paris 13 ne prend pas le risque d'abandonner les études engagées et tente de s'accrocher, dans une logique de précaution, faute d'une alternative viable d'étude ou d'emploi mais aussi dans une logique de continuité d'une trajectoire scolaire qui a ouvert des perspectives inédites dans leur milieu d'origine. En effet, bien des étudiants de Paris 13

⁴ 46% des étudiants de l'UVSQ et 35% de ceux de Paris 13 ont déclaré avoir un emploi. La durée de travail hebdomadaire est supérieur à 9h pour la moitié des étudiants de l'UVSQ et les trois quarts de Paris 13.

sont les premiers de leur famille à avoir décroché le bac⁵, Leurs études secondaires accomplies, même parfois de façon chaotique, puis l'obtention d'un bac a conduit ces « enfants de la démocratisation » à aspirer à une promotion sociale par l'enseignement supérieur. Ces étudiants s'accrochent, conscients que peu d'autres voies leur sont ouvertes. D'ailleurs, 38% de ces étudiants d'AES ont demandé une autre formation à la sortie du lycée mais n'y ont pas été admis (c'est le cas de 24% des étudiants de l'UVSQ) ; il s'agit en général de formations sélectives de type BTS et DUT. L'année suivante (année 2 de la cohorte), la fréquence des abandons est encore très élevée à Paris 13 (28%). La persévérance n'a pas été payante, peut-être d'ailleurs ne s'est-elle pas accompagnée d'une adaptation aux codes et exigences universitaires faute d'y avoir été préparé bien en amont. Certains de ces étudiants ont fait deux inscriptions en première année, puis face à un nouvel échec, ont quitté l'université. Le taux de redoublement est également important au cours de la 2^{ème} année. Au bout du compte, un étudiant sur six y fera un parcours complet et sans retard (obtention de la Licence d'AES en 3 ans) à Paris 13 ; à l'UVSQ le résultat n'est que légèrement meilleur (1 étudiant sur 5).

5. Les effets du processus de sélection sur la composition socio-scolaire des promotions d'étudiants

A mesure que s'opère le processus de sélection, auto-sélection et réorientation des étudiants, la cohorte initiale se transforme. Les nombreux étudiants qui quittent l'université (dans un certain nombre de cas pour se réinscrire ailleurs) n'ont pas le même profil socio-scolaire que ceux qui restent, en particulier à Paris 13. Peu à peu, les étudiants à moindre capital scolaire disparaissent : ceux issus des bacs technologiques ou professionnels et ceux qui ont accumulé un retard scolaire.

Au bout de 3 années, la composition sociale des filières AES dans les deux universités a peu changé, en revanche, les étudiants les plus dépourvus des pré-requis attendus par l'université, ont en grande partie disparu.

Les conditions matérielles d'existence, l'environnement social, le soutien familial, l'encadrement pédagogique, les exigences académiques, les perspectives d'avenir, ou encore (et surtout) le capital scolaire, voilà une série de facteurs qui vont se cumuler et conditionner les parcours d'étude. A partir des données administratives des universités, il est possible de mesurer l'effet de certains de ces facteurs sur la réussite à diverses étapes du parcours étudiant. Si on examine les parcours de licence des inscrits en première année d'AES en 2005-06, en retenant les deux étapes clé que constituent l'obtention de la première année et de la troisième année sans redoublement, on constate que le parcours scolaire des étudiants (type de bac), l'établissement d'inscription (UVSQ ou Paris 13) et l'origine sociale ont une incidence sur la réussite à ces deux étapes.

Les étudiants issus de milieu populaire ont plus de chance d'obtenir leur licence en 3 ans que ceux de milieu favorisé. C'est l'acharnement d'une partie de ces étudiants qui permet de l'expliquer et, probablement aussi, un départ plus fréquent vers d'autres voies de formation, éventuellement sélectives ou privées pour les étudiants mieux dotés économiquement. Les étudiants peu privilégiés mettent tout en œuvre pour rentabiliser au mieux le temps passé à l'université d'autant que leurs ressources ne leur permettent pas de se risquer dans d'autres voies, surtout si elles sont coûteuses. La régression logistique présentée dans le tableau 5, introduit également le lieu de naissance comme illustration d'un ancrage territorial au voisinage de chacune des universités. Toutes choses égales par ailleurs, cette dimension n'a pas d'effet sur la réussite en L1 ou en L3, alors que l'université d'appartenance joue notablement. Les étudiants de Paris 13, à mêmes caractéristiques, échouent davantage que ceux de l'UVSQ. C'est certainement dans les conditions particulières d'études, de situations pédagogiques, d'encadrement, de relations entre étudiants et de distance aux enseignants, mais aussi des effets non mesurés des inégalités sociales et culturelles, que se situe l'explication. Mais, l'effet le plus puissant sur la réussite aux examens reste le bagage scolaire, en particulier le type d'études secondaires aboutissant à un bac général.

⁵ A l'UP13, 1 répondant sur 2 à l'enquête a au moins un de ses deux parents qui n'a pas atteint le niveau bac, c'est le cas d'1 répondant sur 3 à l'UVSQ.

Tableau 5
FACTEURS EXPLICATIFS DE L'OBTECTION DU L1 ET DU L3 SANS REDOUBLEMENT

	Résultats 2005-06		Résultats 2007-08	
	Obtention du L1		Obtention du L3	
Sexe réf : femme				
Homme	0,73	**	ns	
Age bac réf : à l'heure				
En retard	0,75	**	ns	
Type de bac réf : Bac général				
Bac techno/pro	0,26	***	0,22***	
PCS réf : Cadres, prof. intermédiaires, indépendants				
Employé et ouvrier	1,37	**	1,45*	
Inactif/ Sans réponse	ns		ns	
Lieu de naissance réf : 93 et dépt limitrophes/P13, 78 et dépt limitrophes/UVSQ				
Autres départements	ns		ns	
Etranger	ns		ns	
Etablissement réf : UVSQ				
Paris 13	0,77**		0,66 ***	

Source : Fichiers administratifs UVSQ, Paris 13.

Effectifs : 644 étudiants.

* Le parcours scolaire est une variable d'interaction entre le type de bac et l'âge au bac.

Lecture : Les chances d'obtention du L1 sont 3,8 fois moindres ($1/3,8=0,26$) pour les étudiants détenant un bac techno. ou pro. par rapport aux bacheliers généraux.

Individu de référence : étudiante de l'UVSQ, ayant obtenu un bac général, « à l'heure », dont les parents sont cadres, prof. inter. ou indépendants, née dans le 78/93 ou les départements limitrophes.

Significativité : $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,001$

Nous avons cherché à comprendre si les conditions de socialisation des étudiants peuvent expliquer ces résultats. Pour cela, les données qualitatives renseignent sur les formes pédagogiques plus fréquentes dans les deux universités ainsi que sur les formes de sociabilité entre les étudiants.

Les entretiens avec les étudiants d'origine populaire de l'UVSQ montrent qu'ils ont conscience de l'écart d'appropriation des normes universitaires par rapport aux étudiants issus de milieux plus privilégiés. Ce n'est pas le cas à Paris 13 où l'homogénéité culturelle et sociale expose moins les étudiants à la différence. On retrouve ainsi les effets des formes de ségrégation qui favorisent un « entre soi » (Maurin, 2004) qui peut être protecteur, notamment pour atténuer les effets des conditions socio-économiques et familiales souvent très précaires et assez régulièrement chaotiques (naissances précoces, décès parentaux, violences familiales, logements insalubres...). A Paris 13, l'expérience fréquente de la migration des étudiants, par eux-mêmes ou leur lignée, crée des conditions voisines d'acculturation sans que ne se distingue une élite culturelle susceptible d'ouvrir l'horizon des possibles. Quand les étudiants quittent cette université, ils gardent le souvenir de cette commune expérience de la vulnérabilité et prennent alors conscience de l'homogénéité sociale et culturelle dans laquelle ils étaient.

Ceux qui sont restés à l'UVSQ témoignent de leurs difficultés dans l'expression écrite et orale par rapport aux autres étudiants mieux dotés, mais ils reconnaissent avoir acquis une certaine aisance grâce au travail en groupe, privilégié dans les travaux dirigés au cours de la troisième année de licence. Certains d'entre eux ont profité de l'hétérogénéité sociale en nouant des amitiés avec des étudiants de milieux supérieurs.

La taille des groupes de travail aura une incidence à deux niveaux : sur la relation avec l'enseignant mais aussi sur la sociabilité entre étudiants. A Paris 13, les cours magistraux en amphithéâtre sont plus fréquents, ce qui confirme – et renforce – la distance sociale avec les enseignants. Le cours magistral est une forme pédagogique qui déstabilise les étudiants de première année issus des classes populaires (Beaud, 2002). Alors qu'à Paris 13, la sociabilité entre étudiants est le plus souvent évoquée sur un registre affectif, à l'UVSQ, on rencontre plus souvent une sociabilité distanciée, notamment pour les étudiants d'origine populaire. Dans les entretiens ils parlent de leurs « collègues », laissant transparaître une socialisation dans un registre quasi professionnel.

Les conditions de socialisation peuvent ainsi participer à l'explication des réussites contrastées entre les universités. Deux faits sont à noter : l'absence d'élite culturelle dans la composition sociale de Paris 13, ce qui n'est pas le cas à l'UVSQ où l'on retrouve davantage d'étudiants ayant eu un parcours de réussite : à titre d'exemple, 26% des répondants à l'enquête ont obtenu une mention au bac à l'UVSQ contre une petite minorité (14,5%) à Paris 13. C'est notamment en ce sens que la mixité sociale est plus forte à l'UVSQ qu'à Paris 13. On constate par ailleurs des configurations pédagogiques assez divergentes entre les deux universités. Il est très rare d'entendre les étudiants valoriser un enseignement en amphithéâtre alors qu'ils reconnaissent aisément les mérites des cours en travaux dirigés, en particulier quand ils sont dispensés par des chargés de cours dont l'âge et le statut leurs semblent proches.

Conclusion

Notre propos initial était de mettre à jour deux formes de ségrégations, territoriale et universitaire, de voir si elles se renforcent l'une l'autre et, enfin, d'examiner de quelle façon elles exercent un effet sur les parcours étudiants. Ces interrogations participent à une réflexion plus large sur les conséquences de la mixité ou de la ségrégation sociale sur les parcours de formation. Rarement abordées à l'échelle de l'université, l'examen de ces questions nous conduit à des résultats en accord avec ceux déjà démontrés pour le secondaire. Le contexte territorial détermine en grande partie les caractéristiques des populations étudiantes accueillies par les universités, mais au fil du cursus un processus d'homogénéisation scolaire s'opère par l'élimination des étudiants à faible capital scolaire. De ce fait, sur ce plan les différences inter-établissements s'amenuisent, mais elles persistent pour ce qui est de l'appartenance sociale des étudiants. Enfin, pour les étudiants des milieux populaires, la différenciation sociale permet à une petite élite de se maintenir dans une filière pourtant chargée de stigmates négatifs. C'est au contact de ces étudiants que les plus éloignés des normes culturelles et les plus marqués par un système qui reproduit les inégalités sociales, trouveront des supports de socialisation pour maintenir leur engagement dans les études, à la condition néanmoins d'avoir fait leurs preuves au cours de leur parcours scolaire.

Bibliographie

- Beaud S. (2002), *80 % au Bac, et après ? Les enfants de la démocratisation*, La Découverte.
- Duru-Bellat M. (2008), « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, 63 (1), pp. 123-158.
- Euriat M. et Thélot C. (1995), « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, 36 (2), pp. 403-438.
- Felouzis G. (2001), « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur », *Revue Française de Pédagogie*, n°136, pp. 53-63.
- Grafmayer Y (1966), *Sociologie urbaine*, coll 128, Nathan, 1996.
- Lemaire S. (2010), « Que deviennent les bacheliers après leur bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2008 », DEPP, *Note d'information*, n° 10.06, juillet.
- Maurin E (2004), *Le ghetto français, Enquête sur le séparatisme social*, La République des idées / Seuil.
- Merle P. (2000), « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, 55 (1), pp. 15-50.
- Merle P. (2002), « Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998) », *Population*, vol.57 (4-5), pp. 633-660.
- Sautory O. (2007), « La démocratisation de l'enseignement supérieur : évolution comparée des caractéristiques sociodémographiques des bacheliers et des étudiants », *Education & formation*, n°74, pp. 49-64.

Schéma 1 :
PARCOURS DES ETUDIANTS D'AES INSCRITS EN L1 EN 2005-2006 PAR UNIVERSITE

Université de Paris 13				Université de Versailles St Quentin			
Année 1	Présents L1			Année 1	Présents L1		
	417			227			
résultats L1	admis	ajournés	défaillants	résultats L1	admis	ajournés	défaillants
effectifs	154	26	237	effectifs	94	8	125
% (sur 417)	36,9	6,2	56,8	% (sur 227)	41,4	3,5	55,1
Année 2	Présents			Présents			
effectifs	231			113			
% (sur 418)	55,4			49,8			
Situation	L2 AES	L1 AES (redoublement)	L1 autre (réorientation)	Situation	L2 AES	L1 AES (redoublement)	L1 autre (réorientation)
effectifs	135	81	15	effectifs	82	18	13
% (sur 231)	58,4	35,1	6,5	% (sur 113)	72,6	15,9	11,5
Année 3	Présents			Présents			
effectifs	160			98			
% (sur 231)	69,3			86,7			
Situation	L3 AES	L1/L2 AES	L1/L2 autre	Situation	L3 AES	L1/L2 AES	L1/L2 autre
effectifs	80	65	15	effectifs	60	20	18
% (sur 167)	50,0	40,6	9,4	% (sur 98)	61,2	20,4	18,4
Résultats	obtention L3 en 3 ans			Résultats	obtention L3 en 3 ans		
effectifs	67			effectifs	50		
% (sur 417)	16,1			% (sur 227)	22,0		

Source : fichiers administratifs, UVSQ / Paris 13

Contributions de l'analyse spatiale des parcours scolaires par commune de domicile à la description des ségrégations scolaires en Communauté française de Belgique

Béatrice GHAYE, Christine MAINGUET, Isabelle REGINSTER, Nathalie JAUNIAUX[†]

Introduction et contexte

En Communauté française de Belgique, les pouvoirs publics garantissent aux parents le libre choix de l'école et du type d'enseignement. Le système éducatif s'apparente à un quasi marché (Vandenbergh 1999), dans lequel les établissements sont financés en fonction du nombre d'élèves inscrits. Le système éducatif se caractérise notamment par un fort degré de ségrégation scolaire au niveau des établissements. Au sein d'une même commune, il est fréquent que les « bons » élèves se concentrent dans certaines écoles alors que d'autres établissements scolarisent essentiellement des élèves plus faibles (voir par exemple *Les indicateurs de l'enseignement 2006* et particulièrement l'indicateur 30. « Degré de ségrégation des établissements secondaires - élèves de 15 ans »).

Les inégalités et ségrégations observées ne sont pas seulement la résultante de processus internes aux établissements scolaires (évaluation des compétences, décisions de passage de classe prises au niveau de l'école) ou de modes de financement du système liés au nombre et aux caractéristiques des élèves, elles sont aussi le résultat de décisions prises au niveau des territoires (zones de l'enseignement notamment), par les acteurs qui gèrent l'offre scolaire et donc aussi, compte tenu de leur marge de manœuvre, par les parents.

Nous avons utilisés en 2010 (Ghaye *et al.*, 2010) quelques indicateurs construits à partir de données de parcours scolaires pour illustrer leurs usages potentiels pour l'analyse et le pilotage du système éducatif. Nous proposons ici une analyse spatiale de quelques-uns de ces indicateurs de parcours, estimés pour une cohorte d'élèves.

L'objectif est de mettre en évidence des indices de ségrégation scolaire au niveau des communes de domicile en utilisant des informations relatives aux parcours scolaires.

Les analyses sont basées sur une cohorte de 46 069 élèves ayant une homogénéité académique, entrés tous en première année secondaire en 2004-2005 (sortis en juin 2004 de l'enseignement primaire avec le CEB – Certificat d'Etudes de Base).

Dans une première partie, cette cohorte est décrite en fonction de plusieurs variables sociodémographiques caractérisant les individus et leur lieu de domicile (sexe, âge, commune de domicile, indice socio-économique du quartier de domicile, distance entre domicile et école), et leurs situations scolaires (retard à l'entrée). L'indice socio-économique¹ est calculé par secteur statistique,

[†] Ghaye Béatrice, Ministère de la Communauté française, Service général du Pilotage du système éducatif, Service des Indicateurs de l'enseignement, Bd du Jardin Botanique, 20 - 22 1000 Bruxelles, Belgique, Tél.: 32 2 690 82 18 – beatrice.ghaye@cfwb.be

Mainguet Christine, Institut wallon de l'Évaluation, de la Prospective et de la Statistique (IWEPS), Route de Louvain-La-Neuve, 2, 5001 Namur (Belgrade), Belgique, Tél. : 32 81 46 84 43 – c.mainguet@iweps.be

Reginster Isabelle, Institut wallon de l'Évaluation, de la Prospective et de la Statistique (IWEPS), Route de Louvain-La-Neuve, 2, 5001 Namur (Belgrade), Belgique, Tél. : 32 81 46 84 23 – i.reginster@iweps.be

Jauniaux Nathalie, Ministère de la Communauté française, Observatoire de l'enseignement supérieur, Rue Lavallée, 1 1080 Bruxelles, Belgique, Tél. : 32 2 413 20 22 – nathalie.jauniaux@cfwb.be

¹ L'indice socio-économique est une variable qui, à la base, caractérise les secteurs statistiques. Initialement construit afin de mettre en œuvre la politique de discrimination positive (Demeuse *et al.*, 1999), il est calculé sur la

l'unité administrative la plus fine en Belgique, et sur base de 11 variables socio-économiques.

Dans une seconde partie, cette cohorte est caractérisée quatre années plus tard, en 2008-2009. Deux indicateurs ont été retenus : le retard acquis (ou pas) après 4 ans et le choix de la section (transition ou qualification), choix qui oriente de manière déterminante la suite du parcours de l'élève après l'école secondaire.

Dans une troisième partie, une typologie des communes est proposée synthétisant les points d'arrivée de cette cohorte, quatre années après le début de la scolarité secondaire.

Les résultats sont cartographiés par commune de domicile. L'étendue spatiale de l'analyse couvre 272 communes : les 19 communes de la Région de Bruxelles-Capitale ainsi que les communes du territoire wallon, à l'exception des communes où l'enseignement est organisé par la Communauté germanophone (soit 253 communes = 262 communes wallonnes – 9 communes en Communauté germanophone). Les contours des 10 zones de l'enseignement secondaire sont essentiellement ceux des arrondissements administratifs, sauf en province de Hainaut où 3 zones ont été délimitées².

L'objectif opérationnel de l'exercice est de fournir de l'information qui permette de piloter des politiques éducatives et locales et de cibler des politiques spatialisées.

2. La cohorte de départ : les entrants en secondaire (1^{re} commune) en 2004-2005

La cohorte sélectionnée est homogène du point de vue académique. Elle reprend 46 069 jeunes entrés en première année secondaire commune³ en 2004-2005 qui étaient sortis en juin 2004 de l'enseignement primaire avec le Certificat d'Etudes de Base (CEB), tous domiciliés à Bruxelles ou en Wallonie (à l'exception des 6 communes de la Communauté germanophone). Les élèves domiciliés en Flandre ou dans un pays étranger ont été exclus de la population analysée : ils représentent 5 % de la population totale des entrants en 1^{re} commune.

2.1. Age d'entrée en 1^{re} secondaire (indicateur du retard pris, ou non, dans le parcours en primaire)

Les trois tableaux ci-dessous synthétisent des relations bien connues entre une caractéristique scolaire (retard ou non à l'entrée du secondaire) et une variable liée à l'individu (sexe), une variable socio-économique (ISE du quartier de domicile) ou une variable géographique (zone de domicile).

Tableau 1

REPARTITION DES ELEVES DE LA COHORTE SELON L'AGE A L'ENTREE EN 1^{RE} COMMUNE, PAR SEXE (EN %)

	12 ans au plus Age « théorique »	13 ans	14 ans et plus	Ensemble
Filles (49,9 %)	82,8	14,9	2,3	100
Garçons (50,1 %)	79,9	17,3	2,9	100
Ensemble (100 %)	81,3	16,1	2,6	100

Source : Ministère de la Communauté française – Bases de données « Pilotage », Calculs : AGERS – Service général du pilotage du système éducatif

base de données disponibles au niveau du secteur statistique (revenu par habitant, niveau des diplômes, taux de chômage, activités professionnelles et confort des logements). Dans le cadre de la politique de discrimination positive, chaque élève se voit attribuer l'indice socio-économique du secteur statistique où il réside et apporte cet indice au niveau de l'établissement qu'il fréquente. D'un point de vue statistique, il s'agit d'une variable métrique de distribution normale, qui varie entre environ -3,5 et 3,5 (Demeuse *et al.*, 2010)

² Arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 15 mars 1993 fixant les obligations de concertation entre établissements de même caractère dans l'enseignement secondaire de plein exercice (Moniteur belge du 29 avril 1993)

³ Une première année « différenciée » accueille les élèves qui n'ont pas obtenu le certificat de fin d'études de base (plus de 6000 élèves en 2004-2005).

Dès l'entrée en secondaire, les filles accusent moins de retard scolaire que les garçons mais les écarts sont faibles, de l'ordre de 3 points de pourcentage.

Tableau 2

Répartition des élèves de la cohorte selon l'âge à l'entrée en 1^{re} commune, par quartile lié à l'indice socio-économique du quartier de domicile (en %)

	12 ans au plus Age « théorique »	13 ans	14 ans et plus	Ensemble
Q1 (25 %), ISE bas	71,7	23,0	5,3	100
Q2 (25%)	80,5	16,8	2,6	100
Q3 (25%)	83,9	14,5	1,6	100
Q4 (25%), ISE élevé	88,0	10,9	1,0	100
Ensemble (100 %)	81,3	16,1	2,6	100

Source : Ministère de la Communauté française – Bases de données « Pilotage », Calculs : AGERS – Service général du pilotage du système éducatif

Une relation nette est observée entre Indice socio-économique (ISE) du quartier de domicile de l'élève et l'âge d'entrée en première secondaire commune. Plus l'indice socio-économique d'un quartier est élevé, plus les jeunes qui l'habitent terminent leur scolarité primaire à l'âge attendu. Les élèves habitant dans des quartiers dont l'ISE est inférieur à la médiane de la cohorte ont un taux de retard plus élevé que la moyenne. L'écart entre le taux d'élèves qui terminent à l'heure dans les quartiers du premier quartile et le taux de ceux qui terminent à l'heure dans les quartiers du dernier quartile est de plus de 16 points de pourcentage.

Cet indice ne donne aucune information sur le degré de mixité sociale du quartier.

Tableau 3

Répartition des élèves de la cohorte selon l'âge à l'entrée en 1^{re} commune, par zone d'enseignement de la commune de domicile (en %)

	12 ans au plus Age « théorique »	13 ans	14 ans et plus	Ensemble
Zone 1 (Bruxelles-Capitale)	74,7	20,6	4,7	100,0
Zone 2 (Nivelles)	85,0	13,7	1,3	100,0
Zone 3 (Huy-Waremme)	84,3	14,2	1,5	100,0
Zone 4 (Liège)	80,0	16,6	3,4	100,0
Zone 5 (Verviers)	83,4	13,8	2,8	100,0
Zone 6 (Namur)	84,6	14,2	1,2	100,0
Zone 7 (Luxembourg)	87,9	11,1	1,0	100,0
Zone 8 (Hainaut occidental)	81,7	16,5	1,8	100,0
Zone 9 (Mons-Centre)	81,1	16,4	2,5	100,0
Zone 10 (Charleroi-Hainaut sud)	80,3	17,0	2,7	100,0
Ensemble	81,3	16,1	2,6	100,0

Source : Ministère de la Communauté française – Bases de données « Pilotage », Calculs : AGERS – Service général du pilotage du système éducatif

La part du retard scolaire à l'entrée du secondaire varie fortement selon les zones. Elle est la plus élevée à Bruxelles (25,3%) et la plus faible dans le Luxembourg (12,1%). La part d'élèves entrant en 1^{re} secondaire à l'âge normal est supérieure à la moyenne également dans les zones de Nivelles, Namur, Huy-Waremme et Verviers.

Les entrées à 14 ans ou plus sont plus fréquentes dans les zones de Bruxelles, Liège, Verviers, Charleroi-Hainaut Sud, et Mons -Centre.

Le tableau 4 présente la part relative des différentes zones d'enseignement pour la population étudiée.

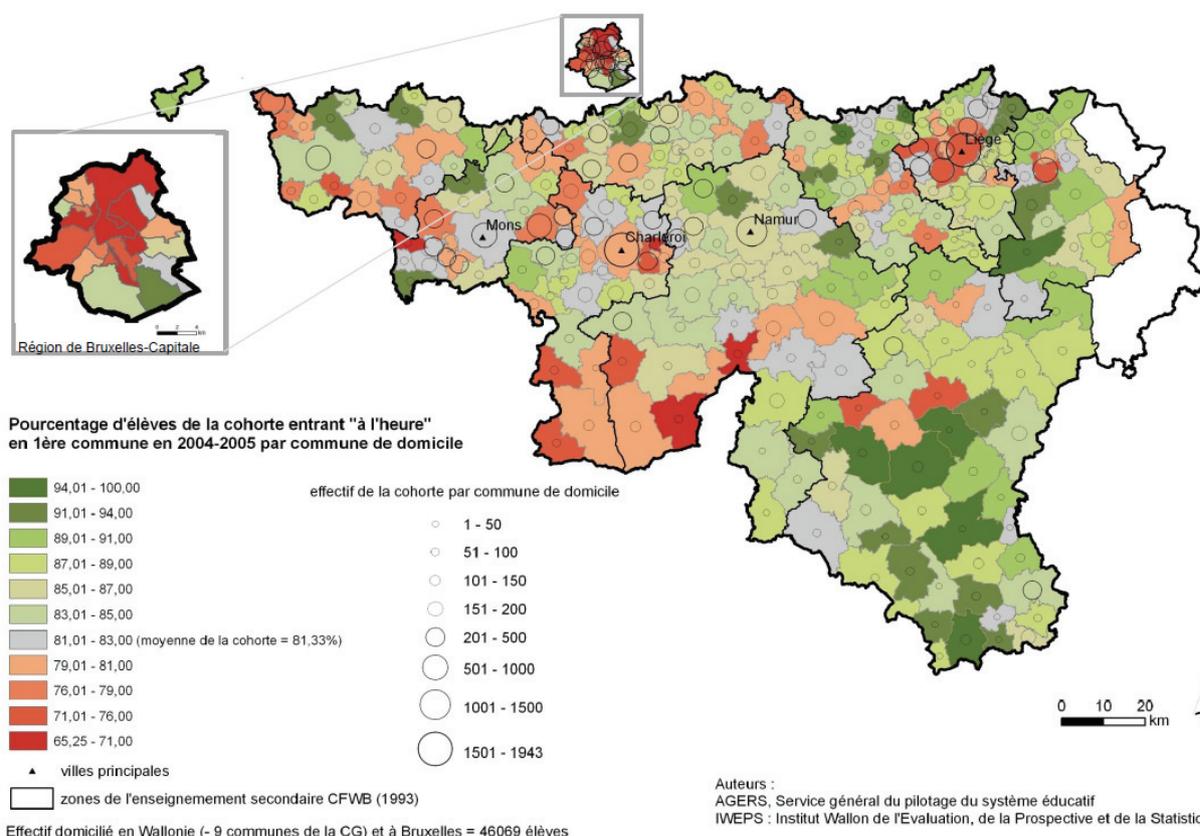
Tableau 4
**REPARTITION DES ELEVES DE LA COHORTE SELON LES ZONES D'ENSEIGNEMENT
 DE LA COMMUNE DE DOMICILE A L'ENTREE EN 1^{RE} COMMUNE**

	Effectif	%
Zone 1 (Bruxelles-Capitale)	7.870	17,1
Zone 2 (Nivelles)	4.493	9,8
Zone 3 (Huy-Waremme)	2.094	4,5
Zone 4 (Liège)	6.651	14,4
Zone 5 (Verviers)	2.464	5,3
Zone 6 (Namur)	5.361	11,6
Zone 7 (Luxembourg)	3.257	7,1
Zone 8 (Hainaut occidental)	3.374	7,3
Zone 9 (Mons-Centre)	4.859	10,5
Zone 10 (Charleroi-Hainaut sud)	5.646	12,3
Ensemble	46.069	100,0

Source : Ministère de la Communauté française – Bases de données « Pilotage », Calculs : AGERS – Service général du pilotage du système éducatif

Une part importante des jeunes repris dans la cohorte provient de la zone de Bruxelles (17 %), Liège (14 %) et de trois zones moins densément peuplées (Charleroi-Hainaut (12,3%), Namur (11,6 %) et Mons –Centre (10,5 %)).

Carte 1 :
POURCENTAGE D'ELEVES DE LA COHORTE « A L'HEURE » ENTRANT EN 1^{RE} COMMUNE EN 2004-2005



Pour chaque commune, la part d'élèves de la cohorte entrant à l'heure en 1^{re} commune a été calculée. Le taux moyen d'élèves à l'heure par commune (sans prendre en compte le poids des effectifs par commune) est de 84,0 % avec un écart-type de 5,9 %; la médiane est de 84,4 %. Les effectifs de la cohorte par commune de domicile sont représentés sur la carte.

Le redoublement avant l'entrée en première secondaire commune reste minoritaire : en moyenne, 81,3 % des élèves de la cohorte n'ont pas redoublé. La carte 1 montre la proportion d'élèves de la cohorte entrant en 1^{re} commune sans avoir redoublé, par commune de domicile.

Les communes en vert (gris plus foncé⁴) ont une proportion d'élèves à l'heure plus élevée que la moyenne, les communes en rouge (gris plus clair) ont des proportions inférieures à la moyenne. Un groupe de communes ayant des proportions inférieures à la moyenne est localisé au centre et à l'ouest de la Région bruxelloise. D'autres groupes contigus en rouge (gris plus clair) rassemblent tantôt des communes de l'agglomération de Liège, tantôt de l'agglomération de Charleroi et de la Louvière (entre Charleroi et Mons). Les communes où le problème se marque sont aussi parfois des communes rurales, par exemple à l'ouest de Mons. Un autre groupe en rouge (gris plus clair) assez étendu rassemble quelques communes au sud de la zone de Charleroi-Hainaut Sud et au sud de la zone de Namur. Les communes de ces groupes ont des caractéristiques plus rurales, avec une offre en établissements d'enseignement secondaire plus faible, voire nulle, et comptent moins de jeunes.

C'est dans la zone de Luxembourg, comme nous l'avons vu dans le tableau précédent, que les parcours des élèves en primaire sont le moins perturbés. L'inégalité spatiale des résultats scolaires ne paraît pas complètement indépendante de la distribution spatiale des indices socio-économiques (voir carte 3) mais cette relation ne se vérifie pas partout.

2.2. Distances entre le domicile et l'établissement fréquenté en 2004-2005 (indicateur d'accessibilité)

Les tableaux ci-dessous permettent de décrire une caractéristique géographique (accessibilité) en lien avec une variable socio-économique (ISE du quartier de domicile) et une variable géographique (zone de domicile).

La distance calculée ici représente la distance « à vol d'oiseau » entre le centre (« centroïde ») du quartier de domicile et la position de l'implantation scolaire.

Tableau 5
DISTANCE ENTRE LE QUARTIER DE RESIDENCE ET L'ÉCOLE SELON LE QUARTILE LIÉ
À L'INDICE SOCIO-ÉCONOMIQUE DU QUARTIER DE DOMICILE

	Distance moyenne (en mètres)	Ecart-type (en mètres)	% d'élèves parcourant une distance > 5 km
Q1 (25 %), ISE bas	4.104	8.107	18,9
Q2 (25%)	5.896	8.770	37,4
Q3 (25%)	6.948	8.843	48,8
Q4 (25%), ISE élevé	6.133	7.527	42,3
Ensemble (100 %)	5.829	8406	37,5

Source : Ministère de la Communauté française – Bases de données « Pilotage », Calculs : AGERS – Service général du pilotage du système éducatif

Les distances moyennes entre le domicile et l'école sont les plus longues dans les communes qui se situent dans la partie supérieure de la distribution de l'indice socio-économique (en particulier le troisième quartile). À l'inverse, lorsque l'ISE est faible, les distances domicile/école sont les plus courtes.

Les écarts types sont élevés, compte tenu des distances moyennes, ce qui laisse présager d'une grande diversité de comportements, à indice identique.

⁴ Dans les commentaires sur les cartes, les mentions reprises entre parenthèses correspondent à la version des cartes en noir et blanc.

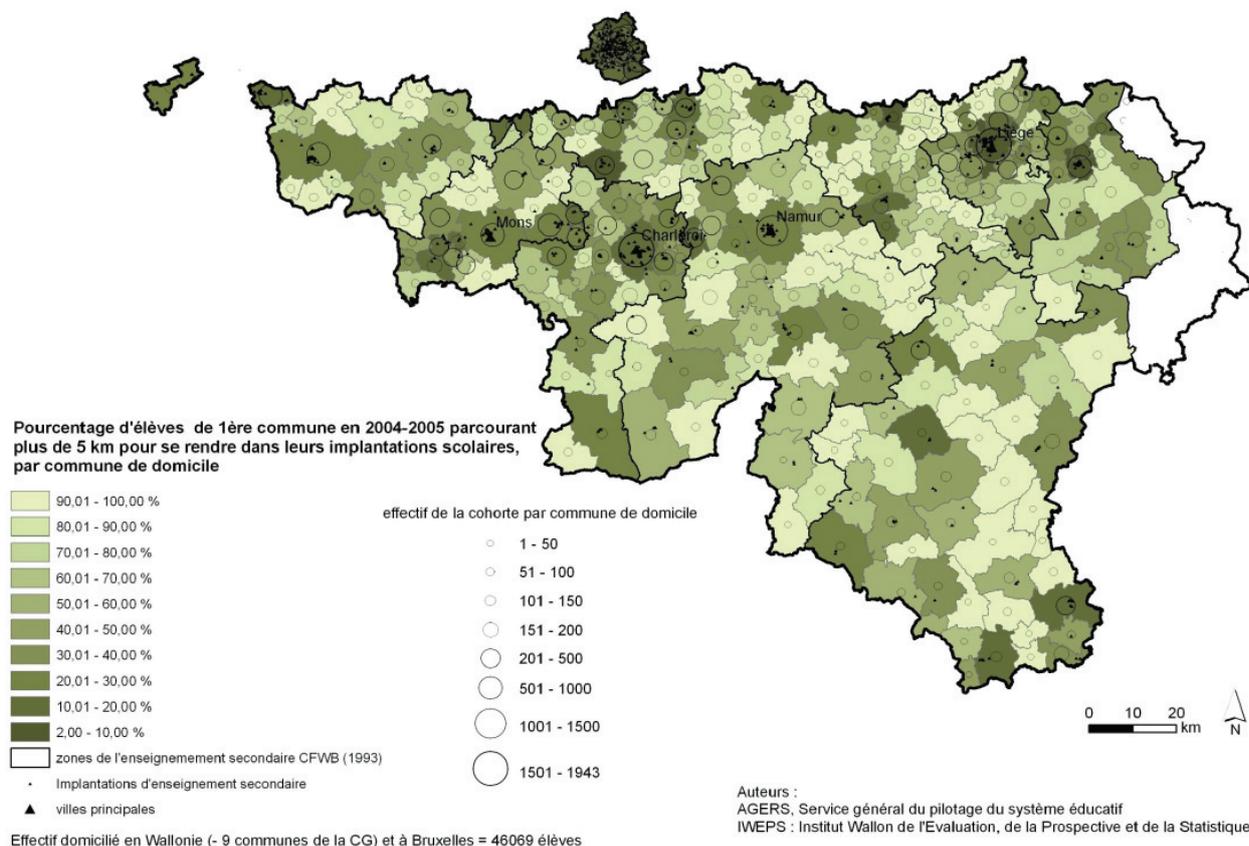
Tableau 6
**DISTANCE ENTRE LE QUARTIER DE RESIDENCE ET L'ECOLE SELON LA ZONE D'ENSEIGNEMENT
 DE LA COMMUNE DE DOMICILE**

	Distance moyenne (en mètres)	Ecart-type (en mètres)	% d'élèves parcourant une distance > 5 km
Zone 1 (Bruxelles-Capitale)	2.775	6.992	8,7
Zone 2 (Nivelles)	6.811	7.107	49,3
Zone 3 (Huy-Waremme)	7.731	8.444	57,0
Zone 4 (Liège)	5.758	7.972	34,4
Zone 5 (Verviers)	5.283	7.749	33,9
Zone 6 (Namur)	7.722	8.326	54,7
Zone 7 (Luxembourg)	7.901	9.842	54,1
Zone 8 (Hainaut occidental)	7.851	12.885	47,3
Zone 9 (Mons-Centre)	5.287	7.892	34,3
Zone 10 (Charleroi-Hainaut sud)	5.233	6.379	35,7
Ensemble	5.829	8.406	37,3

Source : Ministère de la Communauté française – Bases de données « Pilotage », Calculs : AGERS – Service général du pilotage du système éducatif

Sans surprise apparaît ici le caractère urbain ou rural des zones d'habitat. C'est dans la zone de Bruxelles que les distances sont les plus courtes, et dans les zones de Luxembourg, Hainaut occidental Huy-Waremme et Namur qu'elles sont les plus longues.

Carte 2
**POURCENTAGE D'ELEVES DE 1^{RE} COMMUNE EN 2004-2005 PARCOURANT PLUS DE 5 KM POUR SE RENDRE
 DANS LEURS IMPLANTATIONS SCOLAIRES, PAR COMMUNE DE DOMICILE**

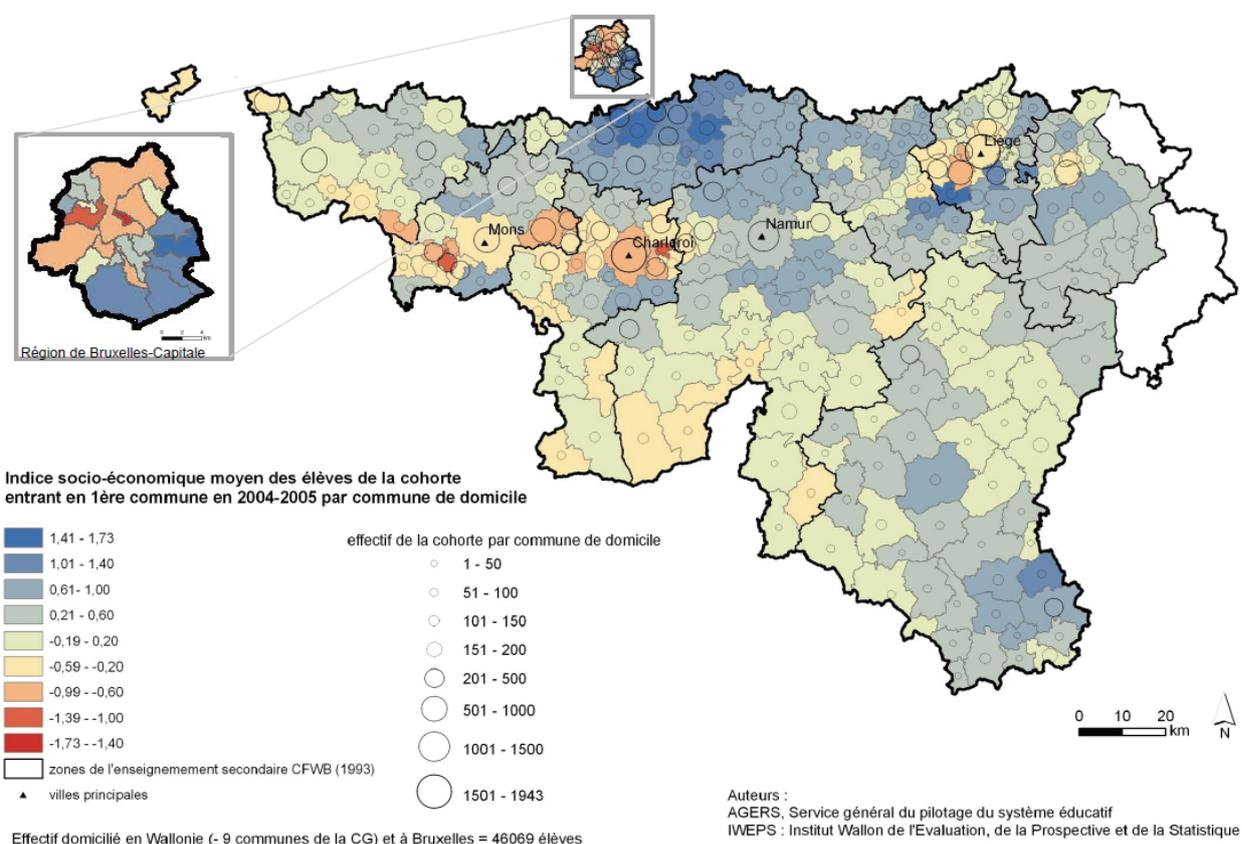


Pour chaque commune, la part d'élèves de la cohorte parcourant plus de 5 km « à vol d'oiseau » pour se rendre à l'école a été calculée. Le taux moyen d'élèves parcourant plus de 5 km par commune (sans prendre en compte le poids des effectifs par commune) est de 58,7 % avec un écart-type de 32,0 %; la médiane est de 62,2 %. Nous avons également représenté les effectifs de la cohorte par commune de domicile.

L'offre d'enseignement secondaire n'est pas identique sur l'ensemble du territoire étudié. La carte 2 présente la localisation de cette offre, ainsi que le pourcentage d'élèves par commune qui parcourent des distances supérieures à 5 km entre leur domicile et leur implantation scolaires. La distance de 5 kilomètres est souvent utilisée comme la distance maximum par le mode vélo. Les valeurs les plus élevées se situent assez logiquement en milieu rural. Cette carte présente donc aussi les inégalités spatiales d'accessibilité à l'école dans un système où le choix est libre et laissé à chaque famille.

2.3. ISE du domicile des élèves

Carte 3
**INDICE SOCIO-ECONOMIQUE MOYEN DES ELEVES DE LA COHORTE ENTRANT EN 1^{RE} COMMUNE
 EN 2004-2005 PAR COMMUNE DE DOMICILE**



Pour l'ensemble de la cohorte, l'ISE moyen est de 0,07 avec un écart-type de 0,96 ; la médiane est de 0,16.

Pour chaque commune, l'ISE moyen des élèves de la cohorte a été calculé. L'ISE moyen par commune (sans prendre en compte le poids des effectifs par commune) est de 0,27 avec un écart-type de 0,56; la médiane est de 0,28. Les effectifs de la cohorte par commune de domicile sont également représentés.

Les valeurs les plus élevées de l'indice socio-économique s'observent au sud de la région de Bruxelles-Capitale. Un ensemble de communes d'indices élevés est également visible dans la zone d'influence de Bruxelles qui s'étend jusqu'à la province ou zone du Brabant Wallon. Ailleurs en Wallonie, certaines communes au Sud des agglomérations ont également des indices moyens plus élevés. C'est le cas également d'une partie de la zone du Luxembourg belge, proche de la frontière luxembourgeoise.

Des disparités sont visibles entre zones de l'enseignement et à l'intérieur de chacune d'elles. La zone de Namur fait figure d'exception dans un continuum qui relie les zones plus industrielles de l'axe Meuse/Sambre.

3. Description de la cohorte quatre années plus tard

Deux critères ou indicateurs ont été sélectionnés : le retard acquis (ou non) sur les quatre années et l'orientation.

3.1. Retard acquis dans le parcours sur quatre ans (indicateur du retard ou non dans le parcours en secondaire)

Les trois tableaux ci-dessous permettent de décrire une caractéristique scolaire (retard acquis ou non en quatre ans) avec une variable caractéristique de l'individu (sexe), une variable socio-économique (ISE du quartier de domicile), ou une variable géographique (zone de domicile).

Les élèves déclarés « sortis » sont des élèves qui ne figurent plus dans la base de données administratives de l'enseignement secondaire ordinaire en 2008-2009 : ces sorties peuvent être dues à diverses raisons comme le décès, le déménagement à l'étranger, l'inscription dans l'enseignement de la Communauté flamande ou germanophone, dans l'enseignement privé, dans l'enseignement supérieur, de promotion sociale, en apprentissage, sans oublier l'enseignement spécialisé ou encore le décrochage scolaire. Il ne s'agit donc pas nécessairement d'une sortie 'négative' puisque le jeune peut poursuivre son parcours en suivant une formation professionnelle en alternance, par exemple.

Tableau 7

REPARTITION DES ELEVES SELON LE RETARD ACQUIS EN 4 ANS, PAR SEXE (EN %)

	Aucun retard supplémentaire	1 an	2ans et plus	"sortis"	Ensemble
Filles (49,9%)	58,4	31,2	5,0	5,4	100,0
Garçons (50,1%)	46,2	37,0	8,1	8,8	100,0
Ensemble (100%)	52,3	34,1	6,5	7,1	100,0

Source : Ministère de la Communauté française – Bases de données « Pilotage », Calculs : AGERS – Service général du pilotage du système éducatif

Seul un peu plus de la moitié de la cohorte (52,3 %) n'a pas redoublé pendant la période d'observation : ces élèves se trouvent donc en 5^e année secondaire. L'écart entre filles et garçons s'est accru puisque plus de 12 points de pourcentage, en faveur des filles, sont observés entre la part des filles et des garçons qui ont parcouru ces 4 années sans retard.

Cet indicateur ne prend pas en compte le retard cumulé depuis le début de la scolarité.

Tableau 8

REPARTITION DES ELEVES SELON LE RETARD ACQUIS EN 4 ANS, EN FONCTION DE L'INDICE SOCIO-ECONOMIQUE DE LEUR QUARTIER DE DOMICILE (EN %)

	Aucun retard supplémentaire	1 an	2ans et plus	"sortis"	Ensemble
Q1 (25 %) ISE bas	41,3	39,6	9,7	9,4	100,0
Q2 (25%)	50,3	35,3	6,8	7,6	100,0
Q3 (25%)	56,9	31,5	5,4	6,2	100,0
Q4 (25%) ISE élevé	59,1	30,9	4,7	5,3	100,0
Ensemble (100 %)	52,3	34,1	6,5	7,1	100,0

Source : Ministère de la Communauté française – Bases de données « Pilotage », Calculs : AGERS – Service général du pilotage du système éducatif

Les liens entre indice socio-économique moyen des quartiers de domicile et parcours des élèves restent forts. Les élèves issus des quartiers à ISE inférieurs à la médiane sont moins nombreux à arriver en 5^e année en 2008-2009 et plus nombreux à « sortir » de l'école. Les différences entre élèves, selon l'ISE de leur quartier de domicile, observées en fin de parcours sont quasi identiques à celles observées en début de parcours. L'écart est ici de 18 points de pourcentage entre le premier et le quatrième quartile.

Tableau 9

REPARTITION DES ELEVES SELON LE RETARD ACQUIS EN 4 ANS, EN FONCTION DE LA ZONE D'ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNE DE DOMICILE (EN %)

	Aucun retard supplémentaire	1 an	2ans et plus	"sortis"	Ensemble
Zone 1 (Bruxelles-Capitale)	40,5	40,3	9,7	9,6	100,0
Zone 2 (Nivelles)	53,5	35,2	5,1	6,2	100,0
Zone 3 (Huy-Waremme)	57,3	30,4	5,6	6,7	100,0
Zone 4 (Liège)	53,1	32,8	6,9	7,1	100,0
Zone 5 (Verviers)	61,1	26,9	3,9	8,1	100,0
Zone 6 (Namur)	58,3	30,6	4,8	6,3	100,0
Zone 7 (Luxembourg)	61,1	28,4	4,7	5,8	100,0
Zone 8 (Hainaut occidental)	58,1	32,0	4,4	5,5	100,0
Zone 9 (Mons-Centre)	50,5	35,9	7,1	6,4	100,0
Zone 10 (Charleroi-Hainaut sud)	48,3	36,8	8,0	6,9	100,0
Ensemble	52,3	34,1	6,6	7,1	100,0

Source : Ministère de la Communauté française – Bases de données « Pilotage », Calculs : AGERS – Service général du pilotage du système éducatif

La répartition géographique du taux d'élèves qui sont arrivés en 5^e secondaire en fin de période d'observation, et donc n'ont accumulé aucun retard, varie fortement selon les zones. Le taux le plus faible est observé à Bruxelles (40,5 %) et le plus élevé dans les zones de Verviers et du Luxembourg (61,1 %). En début de période d'observation, la zone de Verviers présentait un taux moyen de retard scolaire alors que la zone de Luxembourg affichait le taux le plus bas. Les élèves domiciliés dans ces deux zones n'ont donc pas évolué, en moyenne, de la même manière. La part des jeunes qui ont quitté l'enseignement est plus élevée en zone de Verviers (un point de pourcentage de plus que la moyenne), alors que la zone de Luxembourg se positionne en deçà de la moyenne des élèves sortis.

La zone du Hainaut occidental et celle de Namur affichent des taux quasi identiques et élevés (58 %) de parcours sans redoublement alors qu'elles se distinguaient en début de période d'observation ; Namur présentait à ce moment un taux d'élèves entrés à l'heure supérieur à la moyenne alors que le taux du Hainaut occidental était proche de la moyenne.

Les évolutions observées dans la zone de Nivelles laissent entendre également une évolution plus défavorable, en moyenne. Très bien positionnée en début d'observation avec un taux élevé d'élèves entrant à l'heure en première secondaire, elle présente un des taux d'élèves en 5^{ème} les plus faibles quatre ans plus tard.

3.2. Section dans laquelle les élèves sont inscrits après 4 ans

La cohorte sera caractérisée ici par le choix d'une section de transition (« humanités générales et technologiques ») ou d'une section de qualification (« humanités qualifiantes et professionnelles »), ces sections ayant des objectifs spécifiques : pour la transition, l'obtention d'un certificat d'accès à l'enseignement supérieur (CESS) et pour la qualification l'accès à un métier (même s'il est possible d'y obtenir sous certaines conditions un CESS).

La « hiérarchisation symbolique » des filières d'enseignement secondaire se traduit par une filière générale plus valorisée et un enseignement professionnel plus dévalorisé. Ainsi une (ré)orientation vers l'enseignement qualifiant est souvent vue comme la sanction d'un échec dans une filière plus cotée symboliquement.

Tableau 10
REPARTITION DES ELEVES SELON LA SECTION SUIVIE EN 2008-2009, PAR SEXE (EN %)

	Transition	Qualification	« Sortis »	Ensemble
Filles (49,9%)	57,2	37,4	5,4	100,0
Garçons (50,1%)	51,1	40,2	8,8	100,0
Ensemble (100%)	54,1	38,8	7,1	100,0

Source : Ministère de la Communauté française – Bases de données « Pilotage », Calculs : AGERS – Service général du pilotage du système éducatif

Les filles s'orientent plus que les garçons vers la section de transition ; elles sortent également moins souvent du système.

Tableau 11
REPARTITION DES ELEVES SELON LA SECTION SUIVIE EN 2008-2009, EN FONCTION DE L'INDICE SOCIO-ECONOMIQUE DE LEUR QUARTIER DE DOMICILE (EN %)

	Transition	Qualification	« Sortis »	Ensemble
Q1 (25 %) ISE bas	39,8	50,7	9,4	100,0
Q2 (25%)	48,1	44,3	7,6	100,0
Q3 (25%)	57,1	36,7	6,2	100,0
Q4 (25%) ISE élevé	69,7	25,0	5,3	100,0
Ensemble (100 %)	54,1	38,8	7,1	100,0

Source : Ministère de la Communauté française – Bases de données « Pilotage », Calculs : AGERS – Service général du pilotage du système éducatif

Les élèves issus des quartiers à ISE inférieurs à la médiane sont moins nombreux à choisir la section de transition et plus nombreux à « sortir » de l'école. Les écarts sont particulièrement importants (30 points de pourcentage) entre les comportements des jeunes qui habitent les quartiers où l'indice socio-économique moyen est faible et ceux qui habitent les quartiers où l'indice est le plus élevé.

La répartition géographique de la section fréquentée en 2008-2009 varie fortement selon les zones, le taux de jeunes en section de transition est le plus élevé dans la zone de Nivelles (67,1 %) et le plus faible dans la zone de Charleroi-Hainaut sud (47,9 %). C'est dans les trois zones de la province du Hainaut que la part des jeunes de la cohorte restés dans l'enseignement de transition est la plus faible mais ce ne sont pas dans ces zones que les taux de sorties sont les plus importants.

Il est étonnant de constater également que, en moyenne, la part des jeunes qui sont inscrits dans des sections de transition est à Bruxelles, par exemple, supérieure à la moyenne alors que dans cette zone les taux de retards sont très élevés.

Tableau 12
REPARTITION DES ELEVES SELON LA SECTION SUIVIE EN 2008-2009, EN FONCTION DE LA ZONE D'ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNE DE DOMICILE (EN %)

Section suivie en 2008-2009	Transition	Qualification	« Sortis »	Ensemble
Zone 1 (Bruxelles-Capitale)	57,8	32,7	9,6	100,0
Zone 2 (Nivelles)	67,1	26,7	6,2	100,0
Zone 3 (Huy-Waremme)	55,8	37,4	6,7	100,0
Zone 4 (Liège)	53,1	39,8	7,1	100,0
Zone 5 (Verviers)	54,0	37,9	8,1	100,0
Zone 6 (Namur)	53,5	40,2	6,3	100,0
Zone 7 (Luxembourg)	52,9	41,4	5,8	100,0
Zone 8 (Hainaut occidental)	49,7	44,9	5,5	100,0
Zone 9 (Mons-Centre)	49,0	44,5	6,4	100,0
Zone 10 (Charleroi-Hainaut sud)	47,9	45,3	6,9	100,0
Ensemble	54,1	38,8	7,1	100,0

Source : Ministère de la Communauté française – Bases de données « Pilotage », Calculs : AGERS – Service général du pilotage du système éducatif

3.3. Croisement des indicateurs de points d'arrivée et indicateurs complémentaires

Tableau 13
REPARTITION DES ELEVES SELON LA SECTION SUIVIE EN 2008-2009, EN FONCTION DU RETARD ACQUIS EN 4 ANS (EN %)

	Transition	Qualification	« Sortis »	Ensemble
Aucun retard supplémentaire	36,4%	15,9%	-	52,3%
1 an	15,9%	18,2%	-	34,1%
2 ans et +	1,9%	4,7%	-	6,6%
Inconnu	-	-	(7,1%)	7,1%
Ensemble	54,1%	38,8%	7,1%	100,0%

Source : Ministère de la Communauté française – Bases de données « Pilotage », Calculs : AGERS – Service général du pilotage du système éducatif

Le croisement des deux indicateurs qui décrivent les points d'arrivée de la cohorte 4 années après son entrée en 1^{ère} secondaire met en évidence leur articulation. Un peu plus d'un tiers des jeunes ont un parcours sans échec : ils n'ont pas acquis de retard et sont encore dans une section de transition. Par contre, les jeunes qui fréquentent une section de qualification ont majoritairement redoublé pendant la période d'observation.

Deux élèves sur trois fréquentant la section de transition sont en 5^e année alors que, dans la section de qualification, c'est le cas de moins d'un élève sur deux.

Le changement éventuel d'établissement (sans changement de domicile) est un autre indicateur significatif du parcours scolaire des jeunes.

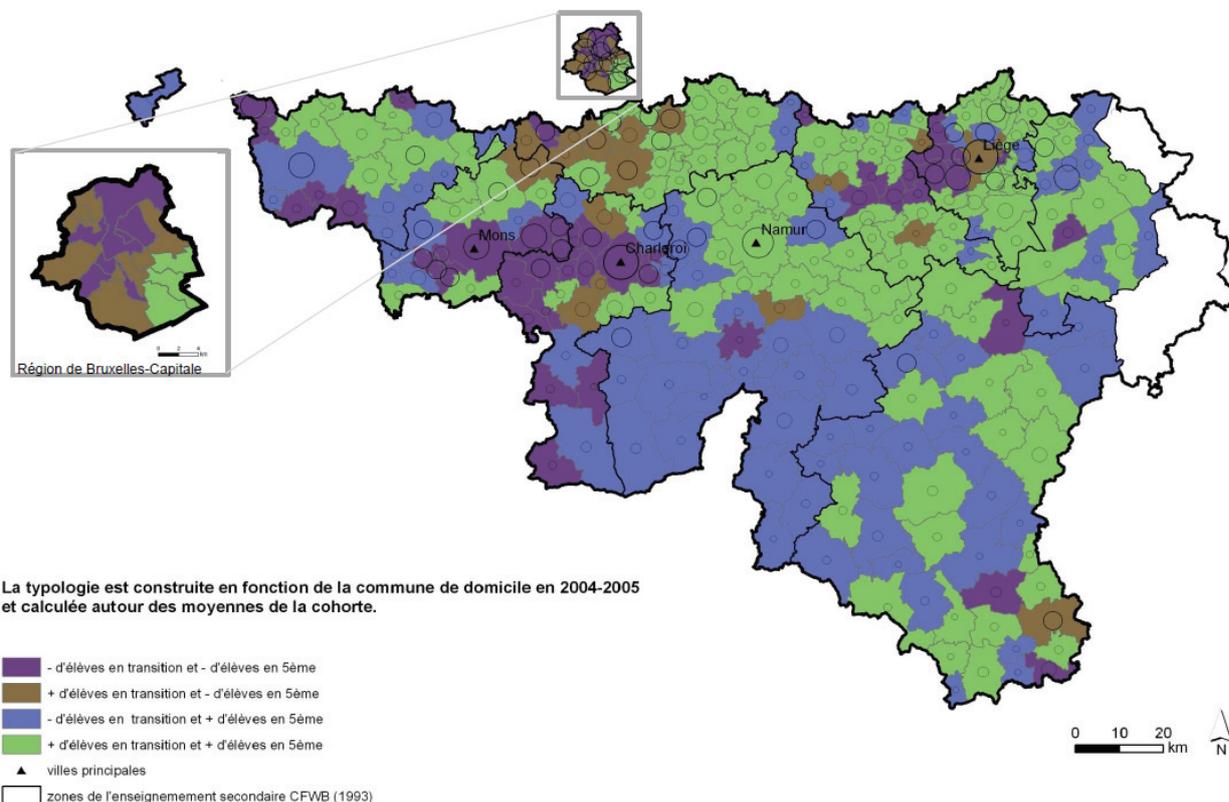
Ainsi, si 41% des élèves parvenus en 5^e année avaient changé au moins une fois d'établissement au cours des 4 années d'observation, c'était le cas de 66 % des élèves qui se trouvaient en 4^e année en 2008-2009. De la même manière, 37 % des élèves qui se trouvaient en section de transition avaient changé d'établissement pour 76 % des élèves des sections de qualification.

On peut faire l'hypothèse que toute rupture entraîne des difficultés d'adaptation, mais les changements d'établissements peuvent aussi être le reflet de stratégies positives, et refléter une orientation vers une option particulière. L'analyse doit être précisée à ce niveau.

4. Typologie des communes en fonction des points d'arrivée des élèves de la cohorte

Carte 4

TYPLOGIE DES COMMUNES SUIVANT DEUX CRITERES : LA PROPORTION D'ELEVES DE LA COHORTE (ENTRES EN 1^{RE} COMMUNE EN 2004-2005) FREQUENTANT, OU NON, EN 2008-2009 UNE 5^E ANNEE SECONDAIRE ET LA PROPORTION D'ELEVES DE CETTE MEME COHORTE EN SECTION DE TRANSITION, OU NON, EN 2008-2009



Effectif domicilié en Wallonie (- 9 communes de la CG) et à Bruxelles = 46069 élèves

Auteurs :
AGERS, Service général du pilotage du système éducatif
IWEPS : Institut Wallon de l'Évaluation, de la Prospective et de la Statistique

Pour l'ensemble de la cohorte, le taux moyen d'élèves à l'heure est de 52,3 % et le taux moyen d'élèves en section de transition est de 54,1 %. Ce sont ces deux taux moyens qui ont servi de repères pour déterminer quatre types de communes.

Ces quatre types de communes sont présentés dans la carte 4 :

- celles où les points d'arrivées sont « doublement positifs » : + d'élèves arrivés en 5^e année en fin de période d'observation (qui n'ont donc connu aucun retard supplémentaire), et + d'élèves en moyenne dans des sections de transition, en vert (ou marqués d'un +) dans la carte
- celles où les points d'arrivée sont « doublement négatifs » : - d'élèves en 5^e année et - d'élèves dans des sections de transition, en violet (ou marqués d'un -) dans la carte
- celles où les élèves sont globalement moins nombreux à être arrivés en 5^e année parce qu'ils ont redoublé mais se sont maintenus dans des sections de transition, marquées en brun dans la carte
- celles où les élèves sont + nombreux en 5^e année mais – nombreux dans les sections de transition, marquées en bleu.

Plusieurs groupes de communes contigües de même type sont identifiables. Suivant ces deux critères de typologie, la Région de Bruxelles-Capitale comprend trois types de communes : trois communes contigües au sud présentent des tendances « doublement positives ». Par contre, au centre et suivant une ligne nord-sud avec extension à l'ouest, plusieurs communes présentent des tendances « doublement négatives ». Entourant cette zone difficile en termes de parcours scolaires, une zone en brun regroupe des

communes où les proportions d'élèves en transition sont plus élevées, au prix de redoublements plus nombreux.

Des groupes de communes contigües présentant des tendances « doublement positives » sont localisées dans toutes les zones d'enseignement, avec une représentation beaucoup plus faible cependant dans la zone Charleroi-Hainaut Sud. La zone de Nivelles semble coupée par une ligne séparant les communes de l'ouest du Brabant qui présentent des proportions plus élevées de retard, et, les communes du centre et de l'est « doublement positives ». La zone de Namur semble coupée de manière peut-être encore plus nette par une ligne séparant les communes du Nord (comprenant la ville de Namur) avec des proportions « doublement positives », alors qu'au sud, une agrégation de communes homogènes comprend des proportions plus basses d'élèves en transition. Dans ces communes, des flux plus importants d'élèves se dirigent vers des sections orientées métiers. A l'ouest de l'agglomération de Liège, un groupe contigü de communes où les parcours scolaires semblent difficiles en moyenne (puisque « doublement négatives ») est observé. Un autre groupe, encore plus étendu de communes du même type est localisé autour et entre les agglomérations de Charleroi et Mons.

Cette carte met en évidence des dynamiques de parcours scolaires fort différentes spatialement. Des groupes de communes de même type sont contigües ce qui pourrait justifier de cibler spatialement des politiques.

5. Conclusions et perspectives d'analyse

Notre intention était de tester une méthodologie d'analyse des ségrégations scolaires territoriales au niveau des communes en utilisant des indicateurs de parcours.

Les résultats sont loin d'être aléatoires spatialement et montrent des regroupements de communes où les parcours des élèves sont spécifiques soit d'une scolarité dans les temps et orientée vers l'enseignement supérieur, soit de parcours marqués par le retard scolaire et l'orientation vers des sections de qualification. D'autres configurations apparaissent aussi et l'ensemble des résultats spatialisés de la typologie amène à s'interroger sur les facteurs explicatifs des différences observées.

Les découpages territoriaux mis en évidence sur la carte 4 renvoient à des parcours scolaires différenciés. Des analyses plus fines seraient nécessaires mais il apparaît que les difficultés scolaires à l'arrivée étaient déjà en partie présentes dans les communes au départ, si on les estime, comme ici, par le taux de retard à l'entrée en secondaire (carte 1).

Les résultats de l'analyse typologique des communes ne recouvrent pas directement un découpage selon l'indice socio-économique même si, nous l'avons montré dans les tableaux, cet indice est fortement lié aux caractéristiques des parcours scolaires que nous avons retenues.

Les zones de l'enseignement, telles que définies administrativement, présentent une grande diversité tant dans les parcours scolaires des élèves de notre cohorte qu'en termes d'offre d'enseignement ou de ressources économiques et sociales (estimées à partir d'un indice socio-économique moyen par quartier) (carte 3).

Notre hypothèse de l'existence de ségrégations scolaires au niveau des communes semble donc se confirmer mais il importerait de la préciser. Le travail doit se poursuivre, notamment en prenant en compte la dispersion des indices sur un territoire donné, et en particulier afin d'estimer la mixité sociale.

L'analyse spatiale proposée ici est fonction de la commune de domicile des élèves. La démarche et les analyses proposées pourraient être transposées sur base de la commune de scolarisation, pour des niveaux d'enseignement différents. Par exemple, il pourrait être intéressant de comparer une cohorte d'entrants en primaire, une cohorte d'entrants au secondaire et une cohorte d'entrants dans l'enseignement supérieur.

La question de la mobilité scolaire sera poursuivie en travaillant sur des zones plus fines que la commune de domicile, et en intégrant des informations sur l'offre d'enseignement dans la zone (cfr contribution de Hourez *et al.* dans ce colloque)

Bibliographie

- Delvaux B., Guisset C. & Marissal P. (2008), L'enseignement ancré dans des relations territorialisées : le projet des bassins scolaires. In *Territoire(s) wallon(s)* n°2, décembre 2008.
- Delvaux B. & Joseph M. (2005), Les logiques d'action des établissements, reflets de leur position relative dans l'espace local d'interdépendance, In *Recherche sociologiques*, n°1, vol36, UCL.
- Demeuse M. (2000), La politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique: une méthode d'attribution des moyens supplémentaires basée sur des indicateurs objectifs. In *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 1-2, 115-135.
- Demeuse M., Dandoy A., Delvaux B., Franquet A., Friant N. Marissal P., Monseur C. & Quittre V. (2010), *Actualisation de l'indice socio-économique des secteurs statistiques en application de l'article 3 du décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française*. Rapport de l'équipe interuniversitaire à Madame la Ministre Marie-Dominique Simonet en charge de l'enseignement obligatoire.
- Hourez J., Friand N., Soetewey S. & Demeuse M. (sous presse), Le comportement individuel des élèves, une clé pour modéliser la dynamique du système éducatif. *XVIII^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*.
- Ghaye B., Jauniaux N. & Mainguet C. (2010), Parcours scolaires et sorties de l'enseignement : utilisation de données longitudinales pour le pilotage du système éducatif en Communauté française de Belgique. In Relief, N°30 *Evaluation et données longitudinales : quelles relations ? XVII^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Marseille, 27-28 mai 2010* Couppié T., Epiphane D., Giret J.F. Grelet Y., Recotillet I., Sulzer E., Werquin P. (éditeurs).
- Ministère de la Communauté française (diverses années) *Les indicateurs de l'enseignement*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=26157>
- Ministère de la Communauté française (diverses années), *Le développement de l'éducation. Rapport de la Communauté française de Belgique au Bureau International de l'Education*. <http://www.dri.cfwb.be/index.php?id=1811>
- Vandenbergh V. (1999), Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique : 1988-1998, In *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Le comportement individuel des élèves, une clé pour modéliser la dynamique du système éducatif

Jonathan HOUREZ[†], Nathanaël FRIANT, Sabine SOETEWEEY, Marc DEMEUSE[‡]

1. Introduction

1.1. Le système éducatif de la Communauté française de Belgique

Le système éducatif de la Communauté française de Belgique est basé sur le principe de la liberté d'enseignement, inscrit dans la constitution belge. Ce principe de liberté est présent à deux niveaux. Le premier concerne la liberté donnée aux élèves et à leurs parents de choisir l'école qui leur convient (loi dite « du pacte scolaire » de 1959). Le second concerne la liberté de création d'écoles, menant à un système réparti en réseaux d'enseignement, chacun disposant de sa propre liberté pédagogique. En pratique, trois principaux réseaux d'enseignement, tous financés par les autorités publiques selon les mêmes règles, coexistent en Belgique francophone : des écoles publiques organisées par les autorités publiques (le réseau organisé par la Communauté française de Belgique), des écoles publiques organisées par les villes et provinces (le réseau des villes et provinces), et des écoles privées, principalement catholiques, organisées par des associations (le réseau libre subventionné).

La liberté de choix de l'école, combinée à un financement public des écoles (incluant les écoles privées), et une méthode de calcul du financement de chaque école en fonction du nombre d'élèves inscrits, débouche sur une situation de « quasi-marché scolaire » (Vandenbergh, 1998; Delvaux, Demeuse & Dupriez, 2005). Du point de vue des écoles, les élèves ont non seulement une valeur « financière », parce que leur nombre détermine les subsides accordés à chaque école, mais aussi une valeur « pédagogique » basée sur leurs caractéristiques personnelles plus ou moins désirables (Maroy, 2006). Dans ce contexte, les écoles tentent de satisfaire la demande des parents en offrant un enseignement de qualité adaptée. Une école qui ne satisfait pas la demande des parents risque de voir ceux-ci opter pour une autre école, et voir ainsi se réduire sa population et ses ressources financières. Les écoles ne sont donc pas seulement en compétition les unes avec les autres, mais aussi interdépendantes (Delvaux & Joseph, 2003) : la distribution des élèves produit un positionnement hiérarchique des écoles dans l'espace local, et le fonctionnement d'une école est influencé à la fois par cette position hiérarchique et par le fonctionnement des autres écoles dans cet espace local.

1.2. Des ségrégations avérées

Avec Delvaux (2005, p. 276), nous définissons la ségrégation comme « la traduction de différences sociales dans l'espace. Elle se manifeste dès que des individus, classés par la société dans des catégories sociales distinctes, dotées d'une valorisation sociale différenciée, se trouvent séparés dans l'espace et sont ainsi amenés à peu se côtoyer ». Cette définition permet de caractériser les ségrégations scolaires selon deux facteurs : les catégories sociales (socio-économiques, ethniques, académiques) et le type de séparation spatiale (entre écoles, entre filières, entre classes dans une même école) (Demeuse & Friant, 2010).

Le fonctionnement du système éducatif belge francophone décrit plus haut crée d'importantes ségrégations socio-économiques entre écoles, observées dans de nombreuses études (Crahay, 2000; Demeuse *et al.*, 2005; Baye *et al.*, 2006a; Delvaux & Joseph, 2003; Demeuse & Baye, 2007, 2008; Friant, Derobertmeasure & Demeuse, 2008). De plus, ces ségrégations créent de grandes différences de résultats

[†] Service des Systèmes d'Information, Faculté des Sciences, Université de Mons

Avenue du Champ de Mars, 6, 7000 Mons, jonathan.hourez@umons.ac.be, +32 65 37 34 47

[‡] Institut d'Administration Scolaire Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Mons, 18, Place du Parc, 7000 Mons, inas@umons.ac.be, +32 65 37 31 90

scolaires entre écoles (Dupriez & Dumay, 2006; Monseur & Crahay, 2008). Les études PISA 2000 et 2003 de l'OCDE ont ainsi révélé, d'une part d'importantes différences de performance entre les 25% d'élèves de 15 ans les plus favorisés et les 25% les plus défavorisés, et d'autre part le rôle majeur joué par la composition sociale des écoles sur cette différence de performances (Baye *et al.*, 2006b).

1.3. La simulation comme outil d'aide à la décision

Cet état de fait entre en contradiction avec l'une des missions que la Communauté française a fixées pour l'enseignement : « *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale* » (Communauté française de Belgique, 1997). Il importe donc pour les autorités d'intégrer, dans leur gestion du système éducatif, un objectif de diminution des ségrégations.

C'est dans ce contexte que s'insère la communication présentée ici. Elle a pour but de décrire la méthodologie développée pour utiliser des données longitudinales dans le cadre d'une recherche commanditée par le réseau d'enseignement organisé par la Communauté française. Celle-ci a pour finalité de fournir aux cadres du réseau un système d'aide à la décision leur permettant de déterminer les actions nécessaires à l'atteinte d'un objectif visé et de prévoir les effets de leurs décisions. Ceci requiert de pouvoir anticiper les futurs possibles, de faire de la prospective (de Jouvenel, 1999), autrement dit de pouvoir envisager différents scénarios de solution et estimer leurs impacts relatifs. Toutefois, en Belgique francophone, cette anticipation est rendue particulièrement délicate par la complexité du système éducatif. Il est dès lors difficile d'envisager l'ensemble des effets d'une action, et plus difficile encore d'en évaluer les éventuels effets pervers.

La simulation individus-centrée permet de mettre en place un tel outil d'aide à la décision et d'assister la démarche prospective (Amblard, 2003 ; Gilbert & Troitzsch, 2005). La simulation consiste à imiter un processus ou un système réel, le plus souvent de façon informatisée, afin d'analyser les processus mis en œuvre et les résultats obtenus (Gilbert & Troitzsch, 2005). Pour cela, une représentation de la réalité, ou modèle, doit être construite. Dans ce cadre, l'approche individus-centrée consiste à représenter explicitement, dans le modèle, les individus qui composent la population considérée, de les mettre en relation, et de simuler leur comportement collectif (Amblard, 2003).

Une fois le modèle construit, la simulation permet, d'une part, d'extrapoler les connaissances que l'on a du système pour éclairer les décisions de gestion à prendre (*simulation prédictive pour l'aide à la décision*) et, d'autre part, de prédire l'impact de changements potentiels sur le système réel sans les appliquer concrètement (*test de scénarios par la simulation*) (Amblard, 2003 ; Gilbert & Troitzsch, 2005)

La principale difficulté de cette approche est qu'elle suppose une bonne connaissance des règles et des variables permettant une représentation adéquate de la réalité, même simplifiée. C'est pourquoi la première étape consiste en l'extraction de règles de comportement individuel, en termes de choix d'école, qui expliquent la situation passée et actuelle, afin de modéliser le système.

Cette communication présente la méthodologie développée pour mener à bien cette modélisation. En particulier, on s'attachera à la modélisation des comportements individuels, en termes de règles d'attribution à un établissement, des élèves entrant dans l'enseignement fondamental (en 1^{ère} année maternelle). L'objectif est donc d'utiliser ce que nous savons du passé pour déterminer un ensemble de règles qui prédisent la situation actuelle des usagers du système éducatif quant au choix d'école à l'entrée dans l'enseignement fondamental. Ceci amènera par la suite à pouvoir prédire l'évolution du système, puis à envisager une approche prospective.

2. Méthode

2.1. Démarche

Sachant qu'un modèle est toujours une simplification du système, notre modèle se veut être suffisamment précis pour refléter la réalité, mais suffisamment simple pour être représentable sous la forme d'un ensemble de règles ne nécessitant pas de connaissances mathématiques particulières. Ces règles constituent donc la description du système, étudié à travers ses caractéristiques passées, représentées par des variables.

La démarche comprend trois étapes. Dans un premier temps, il s'agit de décrire ce que nous pouvons observer en termes de choix d'établissement. Pour cela, la Communauté française de Belgique dispose de données administratives de recensement des élèves. Dans un second temps, les observations sont utilisées pour écrire des règles probabilistes d'attribution des élèves aux établissements scolaires, sous la forme « un élève possédant les caractéristiques x aura la probabilité p de fréquenter un établissement possédant les caractéristiques y ». Enfin, dans un troisième temps, la modélisation informatique est construite sous la forme d'un système multi-agents (Amblard & Phan, 2006), implémentant les règles d'attribution à un établissement. Afin de valider le modèle construit, les résultats produits doivent être comparés aux données existantes.

2.2. Données

Les données, existant dans les bases de données administratives de recensement des élèves en Communauté française de Belgique sur cinq années consécutives, sont constituées de variables (qu'il est possible d'anonymiser) permettant de caractériser les élèves, les établissements scolaires et l'environnement. Les variables d'intérêt à chaque niveau sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1
VARIABLES D'INTERET

Élèves	Établissements	Environnement (secteurs statistiques)
<ul style="list-style-type: none"> - Date de naissance - Établissement fréquenté - Année d'études - Secteur statistique de domicile (utilisé pour calculer la distance domicile-école et l'indice socio-économique) 	<ul style="list-style-type: none"> - Positionnement géographique - Agrégation des données élèves (nombre d'élèves et indice socio-économique moyen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Limites géographiques - Indice socio-économique

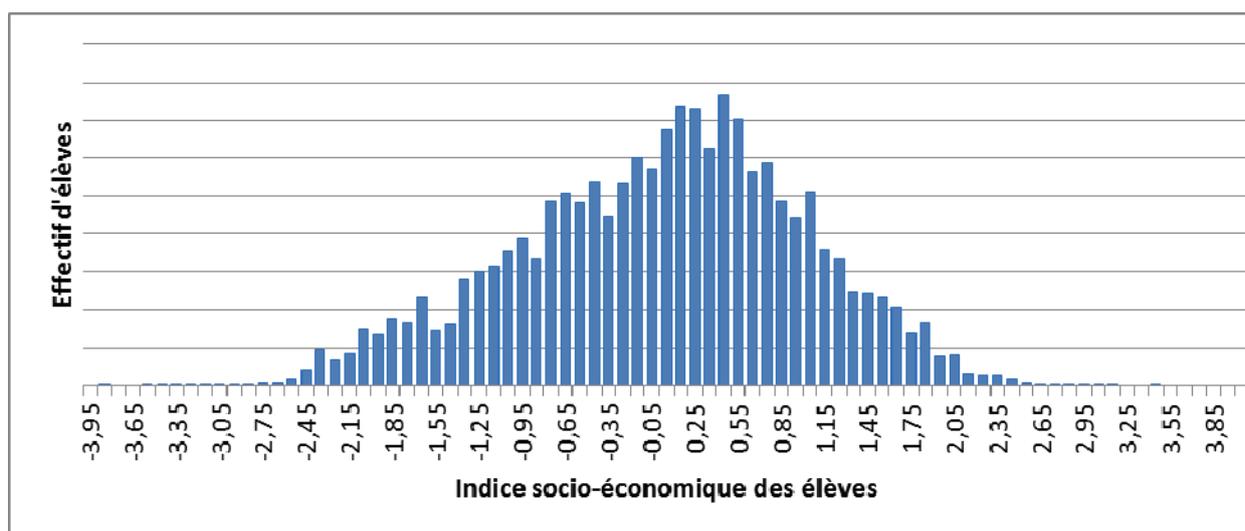
2.2.1. Secteurs statistiques et indice socio-économique

Deux variables méritent une brève description : le secteur statistique et l'indice socio-économique. Le secteur statistique correspond à une division statistique du territoire belge, définie comme une « *subdivision territoriale la plus petite déterminée par l'Institut National de Statistique* » (Demeuse, 2002, p.270). Il s'agit de « *l'unité d'agrégation la plus petite, en taille, pour laquelle des données sont disponibles à l'échelle de l'ensemble du Royaume* » (ibid, p.270). Le territoire belge est ainsi subdivisé en environ 20.000 secteurs statistiques, de superficie variable (plus petits en zone urbaine, plus grands en zone rurale). Les limites des secteurs statistiques et leur centre peuvent être positionnés géographiquement.

L'indice socio-économique est une variable qui, à la base, caractérise les secteurs statistiques. Initialement construit afin de mettre en œuvre la politique de discrimination positive (Demeuse *et al.*, 1999), il est calculé sur la base de données disponibles au niveau du secteur statistique (revenu par habitant, niveau des diplômes, taux de chômage, activités professionnelles et confort des logements). Dans le cadre de la politique de discrimination positive, chaque élève se voit attribuer l'indice socio-économique du secteur statistique où il réside et apporte cet indice au niveau de l'établissement. D'un point de vue statistique, il s'agit d'une variable métrique de distribution normale, qui varie entre environ -3,5 et 3,5 (figure 1).

Figure 1

EXEMPLE DE DISTRIBUTION DE L'INDICE SOCIO-ECONOMIQUE POUR L'ENSEMBLE DES ELEVES DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE



2.2.2. Entrée dans l'enseignement fondamental en région de Bruxelles-Capitale

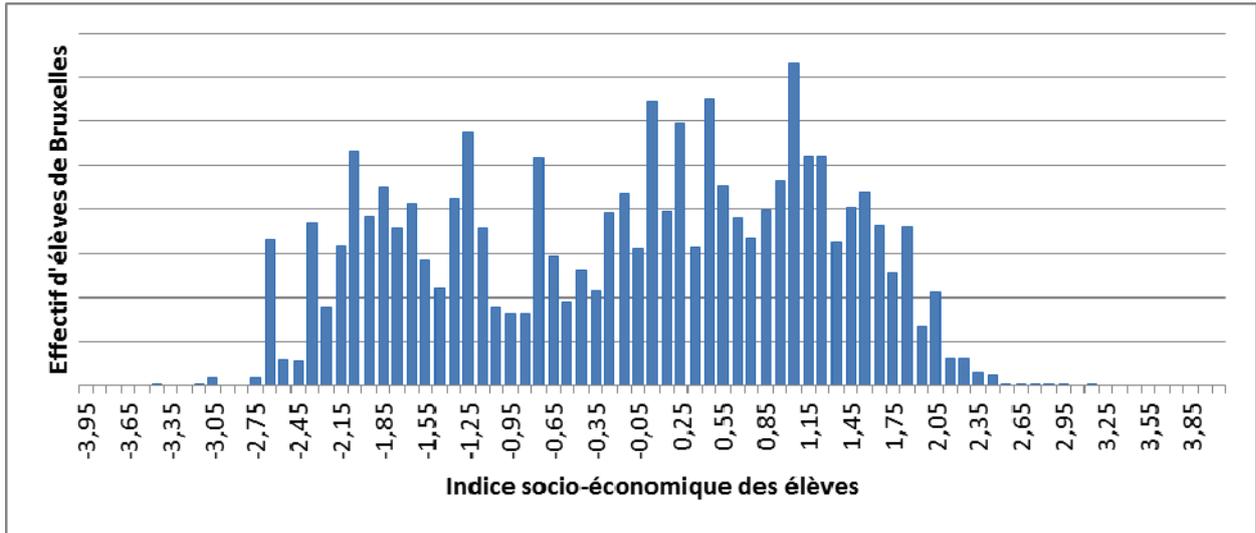
Dans le cadre de cette communication, l'analyse est limitée à l'entrée des élèves dans l'enseignement fondamental et à la région de Bruxelles-Capitale. Le choix de l'entrée dans l'enseignement fondamental permet de simplifier l'analyse : le nombre de variables à prendre en compte dans le choix de l'école est réduit au minimum. S'intéresser au choix de l'école en aval implique en effet de prendre en compte le parcours scolaire des élèves, les écoles fréquentées précédemment, ou encore l'offre de formation diversifiée de l'enseignement secondaire (Soetewey, Duroisin & Demeuse, à paraître).

Délimiter géographiquement l'analyse sur la région de Bruxelles-Capitale permet de limiter le volume de données à traiter (chaque année, environ 15 000 élèves entrent dans l'enseignement fondamental en région bruxelloise) en se centrant sur une région clairement délimitée géographiquement et relativement petite en superficie (161 km²). De plus, avec une forte densité de population (6 497 hab./km²), des réseaux de transports publics très développés, et des écoles peu distantes les unes des autres, les possibilités de choix pour les élèves et leurs familles sont maximisées.

Mais surtout, l'enseignement en région bruxelloise présente certaines caractéristiques notables du point de vue des ségrégations scolaires. La région de Bruxelles-Capitale est ainsi caractérisée par d'importantes disparités sociales. La figure 2 montre que la distribution de l'indice socio-économique des élèves de la région de Bruxelles ne présente pas une allure normale, comme c'est le cas pour l'ensemble de la Communauté française, mais une distribution multimodale, avec un nombre important d'élèves défavorisés, peu d'élèves au centre de la distribution, et un nombre important d'élèves favorisés. Ces importantes disparités sociales, combinées à la proximité géographique des écoles et aux nombreuses possibilités de transport laissent présager d'importantes ségrégations socio-économiques entre écoles. Enfin, la région bruxelloise fait actuellement face à un fort accroissement de la population en âge scolaire, ce qui pose le problème de l'ouverture de nouvelles écoles (Dehaibe, 2010), mais aussi de leur localisation optimale de manière à limiter l'accroissement d'éventuels effets de ségrégation. L'intérêt des simulations est ici important : une simulation permettrait de placer de nouvelles écoles sur le territoire afin de déterminer si ces ajouts contribueraient à la diminution de la ségrégation scolaire ou si certains phénomènes parasites ne risquent pas d'apparaître en fonction de la localisation de ces nouvelles écoles. (Dandoy, Demeuse, Franquet, Friant & Hourez, à paraître).

Figure 2

EXEMPLE DE DISTRIBUTION DE L'INDICE SOCIO-ECONOMIQUE DES ELEVES SCOLARISES EN REGION BRUXELLOISE



2.2.3. Préparation des données

Afin d'identifier des règles assez simples, la distribution de l'indice socio-économique des élèves et des écoles peut être discrétisée en un nombre limité de classes d'intervalle constant. La distribution de l'indice socio-économique des élèves peut ainsi être discrétisée en 7 classes (figure 3). L'indice socio-économique des écoles, correspondant à la moyenne des indices socio-économiques des élèves qui y sont scolarisés, ayant une distribution d'étendue plus réduite, peut être discrétisée en 5 classes, dont les limites sont différentes de celles des classes produites pour les élèves (figure 4).

Figure 3

ILLUSTRATION DE LA DISCRETISATION DE L'INDICE SOCIO-ECONOMIQUE DES ELEVES DE LA REGION BRUXELLOISE

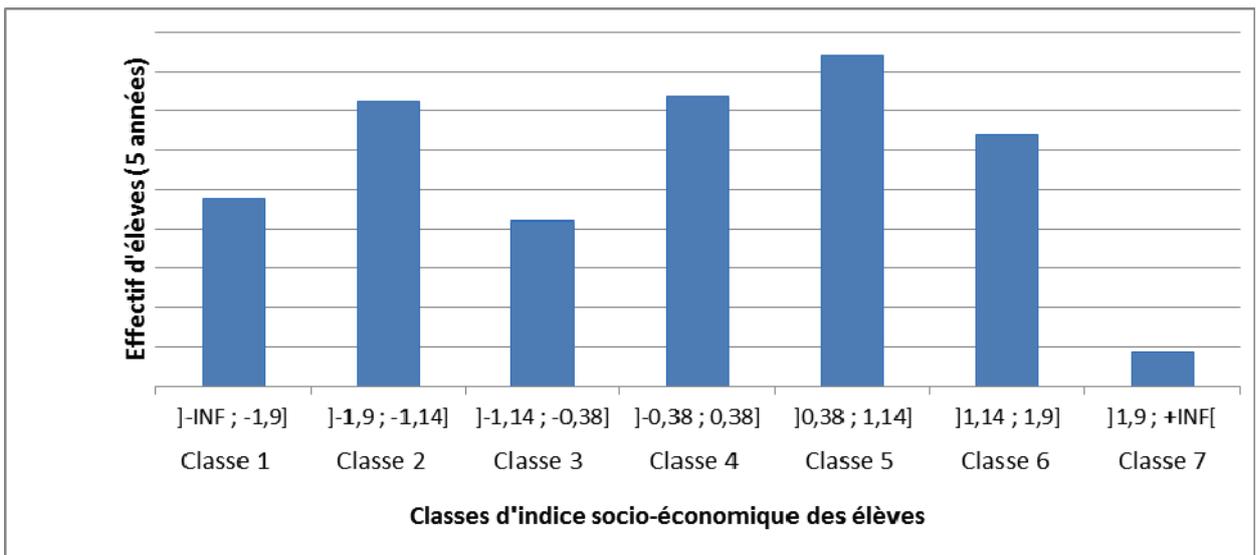
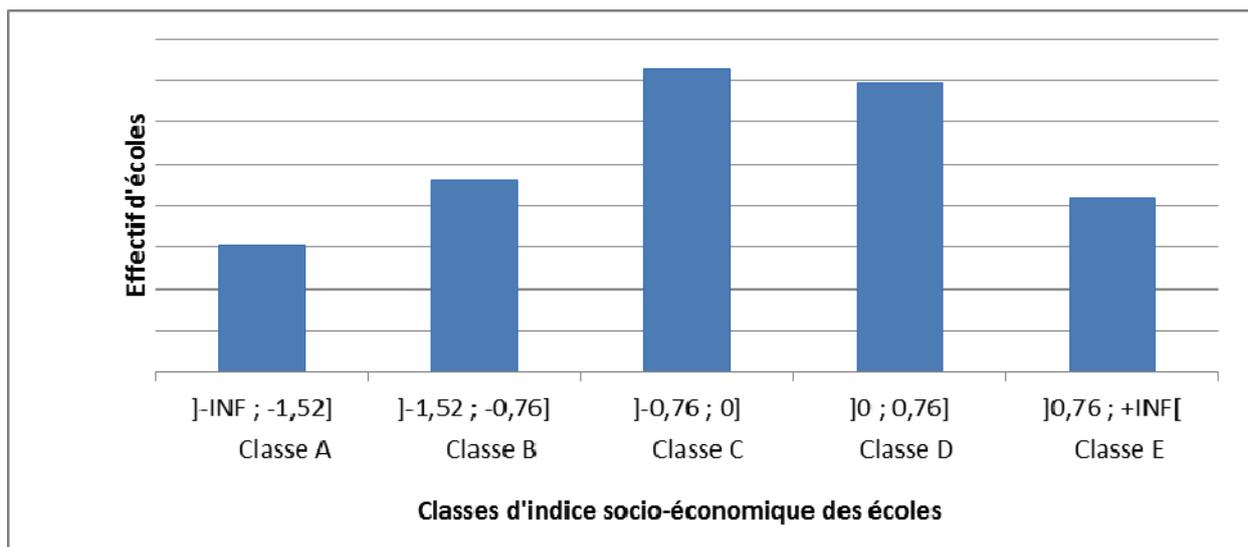


Figure 4

ILLUSTRATION : DISCRETISATION DE L'INDICE SOCIO-ECONOMIQUE DES ECOLES DE LA REGION BRUXELLOISE



3. Description du système

Afin de modéliser le choix d'une école lors de l'entrée dans l'enseignement fondamental, les informations disponibles sur les élèves au moment de leur entrée permettent de déterminer certaines caractéristiques de l'école choisie. Le quartier de résidence permettant de calculer une distance domicile-école « à vol d'oiseau », il est possible de retenir les trois facteurs principaux suivants:

- l'indice socio-économique de l'élève
- l'indice socio-économique moyen de l'école
- la distance à vol d'oiseau domicile-école

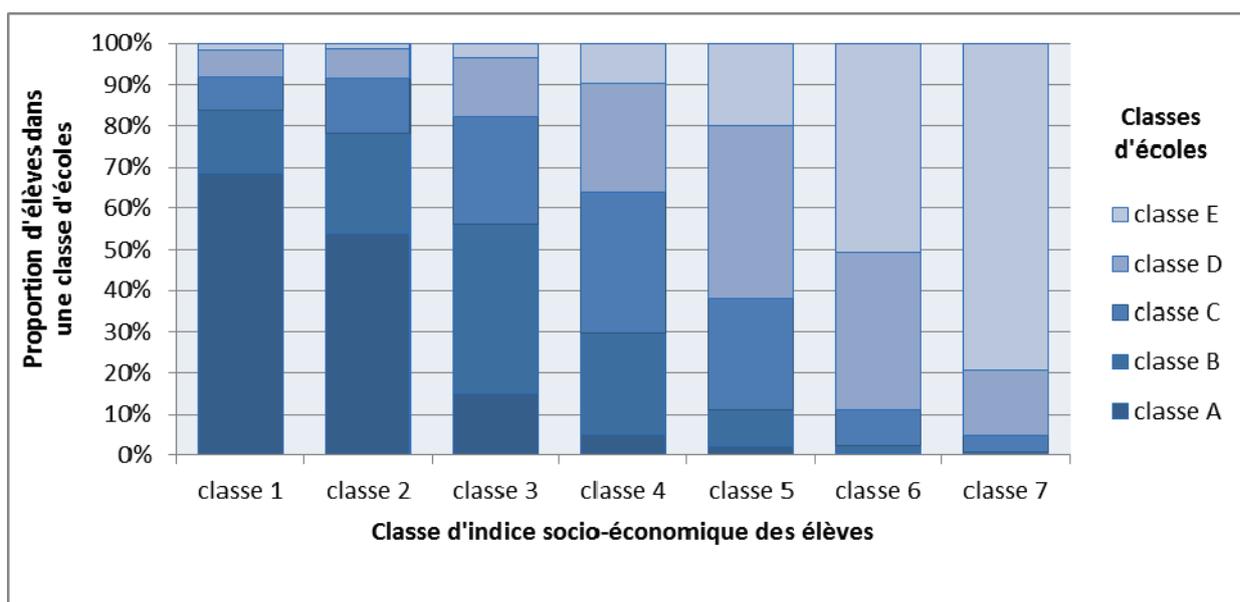
Cela amène à se demander s'il existe une relation entre l'indice socio-économique de l'élève et l'indice socio-économique moyen de l'école pour laquelle il optera, et sur la distance domicile-école. Il est également important de savoir si les élèves choisissant une école plus favorisée ont tendance à parcourir une plus grande distance. Les résultats observés peuvent alors être implémentés dans le modèle informatique sous la forme de règles probabilistes.

3.1. Indice socio-économique de l'élève et indice socio-économique de l'école

L'analyse des données non discrétisées, permet la mise en évidence d'une corrélation entre l'indice socio-économique de l'élève et l'indice socio-économique de l'école d'arrivée: par exemple, au plus un élève est favorisé socio-économiquement, au plus il fréquentera une école elle-même favorisée. La figure 5 illustre ce phénomène sur les données après discrétisation. Sur cette figure, 70% des élèves les plus défavorisés fréquentent les écoles les plus défavorisées, contre moins de 2% fréquentant les écoles les plus favorisées. Inversement, 80% des élèves les plus favorisés fréquentent les écoles les plus favorisées, et aucun d'entre eux ne fréquentent les écoles les plus défavorisées.

Figure 5

REPRESENTATION D'UNE CORRELATION ENTRE L'INDICE SOCIO-ECONOMIQUE DE L'ELEVE ET L'INDICE SOCIO-ECONOMIQUE MOYEN DE L'ECOLE D'ARRIVEE

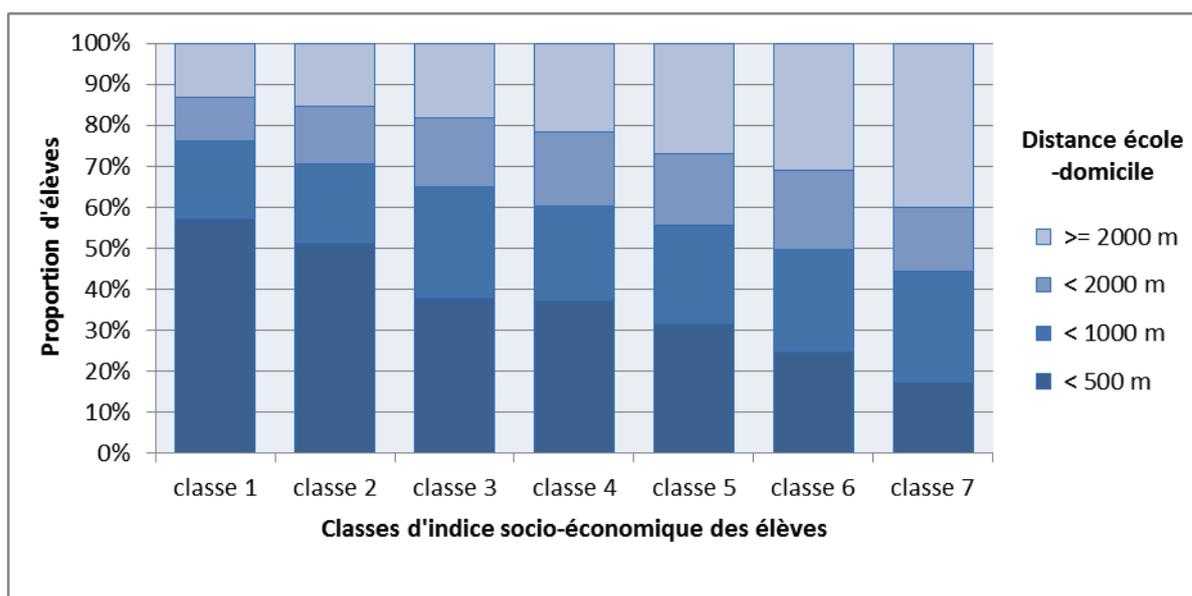


3.2. Indice socio-économique de l'élève et distance domicile-école

En région bruxelloise, les élèves auraient tendance à être scolarisés dans une école proche de leur domicile : les trois-quarts d'entre eux parcourant moins de deux kilomètres. Il existerait, ainsi, une tendance des élèves les plus favorisés à fréquenter des écoles en moyenne plus éloignées de leur domicile. Dans la figure 6, qui illustre cette tendance sur des données discrétisées, près de 60% des élèves les plus défavorisés fréquentent une école située à moins de 500m de leur domicile, contre environ 20% des élèves les plus favorisés ; de la même manière, près de 40% des élèves les plus favorisés fréquentent une école située à plus de 2km de leur domicile, contre environ 13% des élèves les plus défavorisés.

Figure 6

REPRESENTATION D'UNE CORRELATION ENTRE L'INDICE SOCIO-ECONOMIQUE DE L'ELEVE ET LA DISTANCE DOMICILE-ECOLE

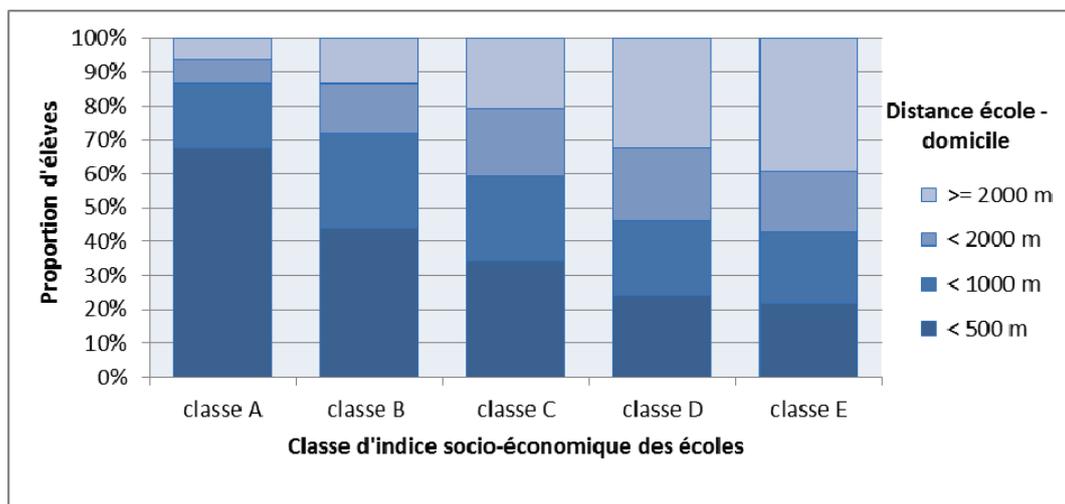


3.3. Indice socio-économique de l'école et distance domicile-école

Si plus un élève est favorisé, plus il a tendance à fréquenter une école favorisée, et plus il a tendance à effectuer de longs déplacements, alors la composition du public de l'école pourrait justifier ces déplacements (figure 7). Ainsi, la figure 7 illustre le fait que près de 40% des élèves des écoles les plus favorisées parcourent plus de 2km pour être scolarisés, contre seulement 5% des élèves des écoles les plus défavorisées.

Figure 7

REPRESENTATION DE LA CORRELATION ENTRE L'INDICE SOCIO-ECONOMIQUE DE L'ECOLE ET LA DISTANCE DOMICILE-ECOLE



3.4. Indice socio-économique de l'élève, indice socio-économique de l'école et distance domicile-école

Une analyse plus fine, prenant en compte la classe d'indice socio-économique de l'élève peut apporter un éclairage plus précis sur le phénomène : la signification de la distance domicile-école ne serait pas la même pour les élèves défavorisés que pour les élèves favorisés. Ainsi, les élèves les plus défavorisés (classe 1) parcourant une grande distance domicile-école auraient tendance à être scolarisés dans une école à la composition sociale plus favorisée que celle des autres élèves identiquement défavorisés (figure 8). La même tendance ne s'observerait pas chez les élèves favorisés (figure 9).

Figure 8

REPRESENTATION D'UNE CORRELATION ENTRE L'INDICE SOCIO-ECONOMIQUE DE L'ECOLE ET LA DISTANCE DOMICILE-ECOLE POUR LES ELEVES LES PLUS DEFAVORISES

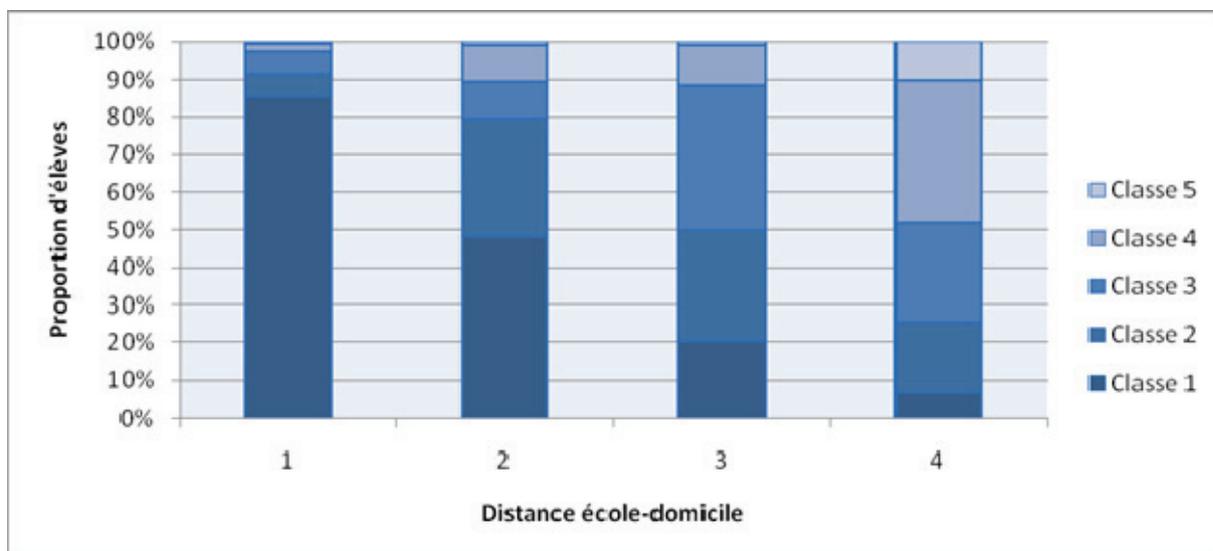
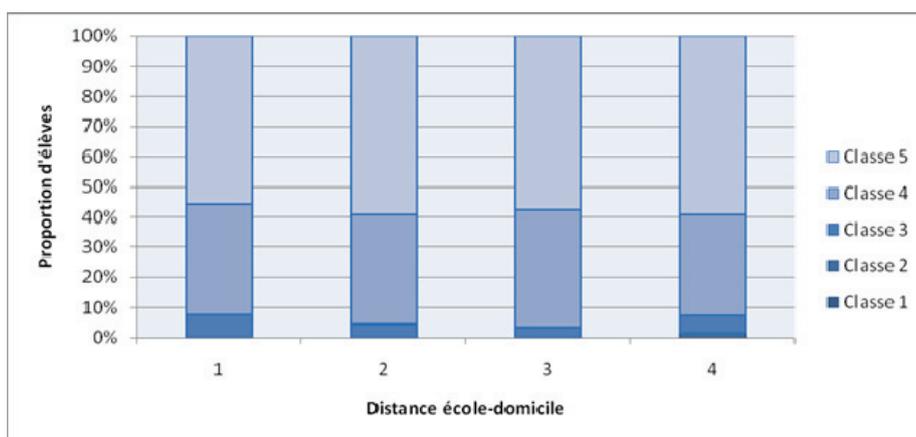


Figure 9

REPRESENTATION D'UNE CORRELATION ENTRE L'INDICE SOCIO-ECONOMIQUE DE L'ECOLE ET LA DISTANCE DOMICILE-ECOLE POUR LES ELEVES PLUS FAVORISES



4. Implémentation du modèle

Les systèmes multi-agents proposent de représenter directement un système complexe par un ensemble d'agents évoluant dans un environnement commun. Un agent est, dans ce cas, une entité autonome qui a la capacité de percevoir les caractéristiques de son environnement, d'y agir, d'interagir avec les autres agents présents, de réagir à temps aux changements qui se produisent dans son environnement, mais également de prendre l'initiative pour atteindre ses objectifs propres (Gilbert & Troitzsch, 2005). La simulation consiste à représenter l'évolution du système à travers le temps.

Afin de modéliser le système éducatif belge, un système multi-agents a été créé, en utilisant un outil de simulation développé dans le cadre de cette recherche. Chaque élève est représenté dans le modèle par un agent, placé dans une représentation précise de son environnement (figure 10). L'environnement correspond à une cartographie de la région étudiée, reprenant les différentes variables d'intérêt. Les élèves et les écoles sont positionnés sur cette cartographie. Chaque élève est caractérisé par son indice socio-économique et par les règles de choix auxquelles il obéit statistiquement, et qui vont déterminer, à chaque unité de temps, les choix qu'il va poser. Chaque école est caractérisée par l'agrégation de variables au niveau « élève » : indice socio-économique moyen, nombre d'élèves, entrées et sorties.

Figure 10

REPRESENTATION DU SYSTEME MULTI-AGENTS DEVELOPPE DANS LE CADRE DE LA RECHERCHE¹



Les règles de choix d'école implémentées dans le modèle sont de type probabiliste. Sur la base de la description du système éducatif, une probabilité d'opter pour un établissement plus ou moins favorisé et

¹ Le fond présente en couleurs l'indice socio-économique de chaque secteur statistique (vert pour un indice élevé, rouge pour un indice faible) de la zone couverte. Chaque agent-élève est représenté par un personnage, situé au centre de son secteur de domicile. Chaque agent choisit (ligne) une école représentée par un cercle. La couleur des cercles informe sur l'indice socio-économique moyen des écoles. Le diamètre des cercles informe sur l'effectif des écoles.

plus ou moins éloigné de son domicile est attribuée à chaque élève en fonction de son indice socio-économique (tableaux 2 et 3).

Tableau 2

ILLUSTRATION DES REGLES D'ATTRIBUTION AUX CATEGORIES D'ETABLISSEMENTS : PROBABILITE POUR L'AGENT-ELEVE D'ALLER DANS UNE CATEGORIE D'ECOLE EN FONCTION DE L'INDICE SOCIO-ECONOMIQUE DE L'ELEVE

		indice socio-économique élève						
		1	2	3	4	5	6	7
indice socio-économique école	1	70%	55%	15%	5%	2%	1%	1%
	2	15%	25%	40%	25%	8%	2%	1%
	3	8%	12%	25%	35%	30%	7%	3%
	4	6%	6%	15%	25%	40%	40%	15%
	5	1%	2%	5%	10%	20%	50%	80%

Tableau 3

ILLUSTRATION DES REGLES DE DISTANCE DOMICILE-ECOLE : PROBABILITE POUR L'AGENT-ELEVE DE CHOISIR UNE ECOLE SITUEE A UNE CERTAINE DISTANCE DE SON DOMICILE EN FONCTION DE SON INDICE SOCIO-ECONOMIQUE

		Indice socio-économique élève						
		1	2	3	4	5	6	7
Distance domicile-école	<= 500 m	60%	50%	40%	40%	30%	25%	15%
	]500 m ; 1000 m]	20%	20%	25%	20%	25%	25%	30%
	]1000 m ; 2000 m]	10%	15%	15%	20%	15%	20%	15%
	> 2000 m	10%	15%	20%	20%	30%	30%	40%

Selon son indice socio-économique, chaque élève se voit attribuer une probabilité sur les deux variables, ce qui détermine un ensemble d'écoles possibles. L'élève choisit ensuite l'une d'entre elles au hasard. Si aucune n'est disponible, l'élève décide d'aller chercher plus loin, jusqu'à ce qu'il trouve une école.

Une unité de temps correspond à une année scolaire. A chaque unité de temps, un certain nombre de nouveaux élèves arrivent dans chaque secteur statistique, en fonction des caractéristiques démographiques de ce secteur. Le nombre total de nouveaux élèves peut varier aléatoirement autour d'une moyenne fixée.

5. Vérification et validation du modèle

La vérification et la validation du modèle constituent une étape nécessaire avant de pouvoir l'utiliser lors de l'expérimentation de nouveaux scénarios. Alors que la vérification est axée sur la consistance de l'implémentation informatique du modèle, la validation consiste à vérifier que le modèle reproduit les données observées dans le système réel.

Pour la vérification, une batterie de tests unitaires est utilisée. Un test unitaire permet de garantir qu'une partie du logiciel, appelée unité, ne contient pas d'erreur. L'idée de la batterie de tests est d'être exécutée à chaque modification afin de vérifier qu'aucune erreur ne s'est introduite dans ce qui a déjà été testé auparavant. Ceci offre une méthode simple aux développeurs pour contrôler la robustesse du logiciel.

Pour la validation du modèle, l'idée est de comparer certaines données obtenues aux données réelles, à chaque unité de temps ou à la fin de la simulation. Si, en moyenne, la différence est inférieure à une borne définie, le modèle peut être considéré comme valide. Ainsi, afin de valider le modèle de choix d'école à

l'entrée dans l'enseignement fondamental, l'indice socio-économique de la population réelle des implantations est comparé à celui de la population recréée. L'analyse de la corrélation entre ces deux variables permet de vérifier que le modèle représente bien la réalité (R proche ou supérieur à la borne définie, 0,85 par exemple). L'analyse de la différence moyenne entre ces deux variables permet également de valider le modèle : si cette différence est proche ou inférieure à 10% de l'étendue totale de l'indice socio-économique des écoles, elle est considérée comme acceptable.

Enfin, l'un des objectifs de la simulation étant de tenter de trouver des solutions permettant de diminuer les ségrégations, il faut dès lors que le modèle reproduise une ségrégation qui corresponde à la situation actuelle, toutes choses étant égales par ailleurs. Etant donné que les différents indices de ségrégation existants sont fortement corrélés entre eux (Massey et Denton, 1988), un seul indice a été retenu pour l'étude : l'indice de ségrégation de Duncan et Duncan (1955). Cet indice exprime la proportion d'élèves appartenant à un groupe cible (par exemple, les élèves les plus défavorisés) qui devraient changer d'école pour parvenir à une répartition homogène de ce groupe dans l'ensemble des écoles (Gorard & Taylor, 2002 ; Demeuse & Baye, 2008). La valeur de cet indice varie entre 0 et 1 et est calculé selon la formule suivante :

$$S = 0.5 * \sum_{i=1}^n (A_i / A - T_i / T)$$

Avec : S, l'indice de ségrégation ; n, le nombre d'écoles ; A_i , le nombre d'élèves du groupe cible dans l'école i ; A, le nombre total d'élèves total du groupe cible ; T_i , le nombre d'élèves dans l'école ; T, le nombre total d'élèves.

Si l'on prend comme groupe cible les élèves les plus défavorisés (classe 1), il est nécessaire, afin de valider le modèle, que l'indice de ségrégation calculé sur les données issues de la simulation soit proche de l'indice de ségrégation calculé sur les données réelles.

Conclusions et perspectives

D'un point de vue scientifique, la démarche proposée met en évidence l'utilité des outils de simulation dans le domaine de l'éducation. Pour modéliser un système complexe tel que le système éducatif de la Communauté française de Belgique, l'utilisation de données longitudinales disponibles au sein de l'administration doit donc être envisagée.

Par ailleurs, ce travail montre qu'un système complexe, impliquant des décisions individuelles, peut être modélisé de façon satisfaisante en se basant sur les comportements des individus, sans toutefois connaître a priori les motivations de ces décisions. Au-delà d'une approche longitudinale, impliquant les données passées pour décrire la situation actuelle, cette recherche intègre une dimension transversale, mettant en lien les caractéristiques des agents (élèves et établissements) à l'échelle locale et le fonctionnement de l'enseignement à l'échelle systémique.

D'un point de vue pratique, ce travail est une étape préparatoire à une double extension de l'approche longitudinale. Une extension du modèle tout d'abord, en élargissant l'analyse des règles et la simulation à l'ensemble des élèves (soit après leur entrée dans l'enseignement fondamental). Une extension, vers la prévision et la prospective, ensuite. Le modèle construit, s'il permet de décrire correctement la situation actuelle, deviendra dès lors un bon outil pour aider les cadres qui pilotent l'enseignement en Communauté française à se représenter l'évolution de la situation pour les années à venir. Le modèle peut ainsi être utilisé pour décrire, à partir des dernières données, l'évolution, à politique constante, sur les prochaines années.

Davantage encore que la prévision, l'utilisation du modèle peut intégrer des modifications telles que des changements de politiques (ouverture d'options dans une école, création de nouvelles écoles, etc.), et en mesurer, au bout de plusieurs années, les différents effets. Cette approche prospective permettrait alors aux cadres de l'enseignement de tester des scénarios de changement(s) avant de décider de leur implantation réelle sur le terrain (Aubert-Lotarski *et al.*, 2007). Par exemple, observera-t-on un renforcement ou une diminution des ségrégations socio-économiques en situant de nouvelles écoles au centre de Bruxelles ? Que se passerait-il si l'on plaçait ces nouvelles écoles plutôt en périphérie ? Autant

de solutions qu'il est impossible de tester concrètement sur le terrain et que l'utilisation de la simulation permettrait de supporter ou d'invalider, en estimant leurs effets, y compris les éventuels effets pervers.

Bibliographie

- Amblard, F. (2003). *Comprendre le fonctionnement de simulations sociales individus-centrées: Application à des modèles de dynamiques d'opinions* (Thèse de Doctorat en Sciences pour l'Ingénieur). Clermont-Ferrand: Université Blaise Pascal - Clermont II. Retrieved 2010-10-12 from <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/32/68/63/PDF/TheseAmblardv2.pdf>
- Amblard, F., & Phan, D. (2006). *Modélisation et simulation multi-agents : applications pour les Sciences de l'Homme et de la Société*. Paris : Hermès Science Publications.
- Aubert-Lotarski, A., Demeuse, M., Derobertmeasure, A., & Friant, N. (2007). Conseiller le politique : des évaluations commanditées à la prospective en éducation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (18), pp. 121-130.
- Baye, A., Demeuse, M., Monseur, C., & Goffin, C. (2006a). *A set of indicators to measure the equity of the 25 educational systems of the European Union*. Bruxelles : Research report retrieved 2010-10-12 from <http://www.mag.ulg.ac.be/schoolequity/docpdf/Final%20report%20Equity.pdf>
- Baye, A., Demonty, I., Fagnant, A., Matoul, A., Lafontaine, D. & Monseur, C. (2006b). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en mathématiques, en lecture et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2003. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 19-20.
- Berry, M.J.A, & Linoff, G.S. (1997). *Data mining: Techniques appliquées au marketing, à la vente et aux services clients*, Masson.
- Communauté française de Belgique (1997). *Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*.
- Document en ligne accédé le 12/10/2010 à l'adresse : http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_004.pdf
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.
- Dandoy, A., Demeuse, M., Franquet, A., Friant, N., & Hourez, J. (à paraître). Elaboration d'indicateurs de structure de population et de flux d'élèves au sein des établissements en Communauté française de Belgique. *Actes du Congrès International Actualité de la Recherche en Education et Formation*, Genève, 13-16 septembre 2010.
- Dehaibe, X. (2010). Impact de l'essor démographique sur la population scolaire en Région de Bruxelles-Capitale. *Les Cahiers de l'IBSA*, 2, pp. 1-40.
- Delvaux, B. (2005). Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle. In M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 275-294). Bruxelles: De Boeck.
- Delvaux, B., Demeuse, M., & Dupriez, V. (2005). En guise de conclusion: encadrer la liberté. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*, pp. 559-574. Brussels: De Boeck.
- Delvaux, B. & Joseph, M. (2003). *Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : étude de cas en Belgique francophone*. Louvain: Research report retrieved 2010-10-12 from <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cris/documents/RapportUEens.pdf>.
- Demeuse, M. (2002). *Analyse critique des fondements de l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en matière d'enseignement en Communauté française de Belgique* (Thèse de doctorat en Sciences Psychologiques). Université de Liège.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2001). Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignements. *Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, 5-6, pp. 23-50.

- Demeuse, M., & Baye, A. (2007). Measuring and Comparing the Equity of Education Systems in Europe. In N.C. Soguel, & P. Jaccard (Eds), *Governance and Performance of Education Systems*, pp. 85-106. Dordrecht: Springer.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue Française de Pédagogie*, 165, pp. 91-103.
- Demeuse, M., Monseur, C., Collard, A., Marissal, P., Van Hamme, G., Delvaux, B. (1999). *La détermination des quartiers devant être pris en compte pour l'établissement de la liste des établissements et implantations à discrimination positive. Etude interuniversitaire commandité par le Ministère de la Communauté française de Belgique dans le cadre du Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives*. Bruxelles: Ministère de la Communauté française de Belgique, rapport non publié.
- Demeuse, M., Derobertmeasure, A., & Friant, N. (2009). Inciter à la mixité sociale par le financement différencié des établissements scolaires: éléments de prospective pour une régulation du quasi-marché scolaire belge francophone. Présenté au colloque Les marchés scolaires, conférence organisée par le RAPPE, Genève.
- Demeuse, M., & Friant, N. (2010). School segregation in the French Community of Belgium. In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walraven (Éds.), *International perspectives on countering school segregation*, pp. 173-192. Apeldoorn: Garant.
- Demeuse, M., Lafontaine, D., & Straeten, D. (2005) Parcours scolaire et inégalités de résultats. In M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Eds). (2005) *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles: De Boeck.
- Duncan, O. D., & Duncan, B. (1955). A methodological analysis of segregation indexes, *American Sociological Review*, vol. 20, pp. 210-217.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2006) Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure? *Comparative Education*, 42. 2. pp. 243-260.
- Duru-Bellat, M. & Meuret, D. (2001). Nouvelles formes dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaire. *Revue française de pédagogie*, 131, pp. 173-221.
- Fayyad, U. M. (1996). *Data mining and knowledge discovery: Making sense out of data*. *IEEE expert*, 20-25.
- Friant, N., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2008). Les liens entre recherche prospective, description du système éducatif et pilotage: un exemple en Communauté française de Belgique. In L. Mottier Lopez, Y-E. Dizerens, G. Marcoux, & A. Perréard Vité (Eds.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*. Genève: Université de Genève. Retrieved 2010-10-12 from <https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/v-a4/v-a4-2>
- Gilbert, G. N., & Troitzsch, K. G. (2005). *Simulation for the social scientist*. Maidenhead: Open University Press.
- Gorard, S., & Taylor, C. (2002). What is Segregation?: A Comparison of Measures in Terms of 'Strong' and 'Weak' Compositional Invariance. *Sociology*, 36(4), pp. 875-895.
- Jouvenel (de), H. (1999). La démarche prospective: Un bref guide méthodologique. *Futuribles*, 247, 47-68.
- Litré, F., Demeuse, M., Derobertmeasure, A., Friant, N., & Nicaise, I. (2009). Briser les murs : rompre avec la ségrégation dans l'enseignement. In I. Nicaise, E. Desmedt & M. Demeuse (éds). *Une école réellement juste pour tous ! Seize pistes de réforme et d'action*. Waterloo : Plantyn. pp. 159-194.
- Maroy, C. (2006). *Ecole, régulation et marché - une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Maroy, C. & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, 130, pp. 73-87.

- Massey, D. S. , & Denton, N.A. (1988). The dimension of residential segregation, *Social Forces*, vol. 67, n°2, pp. 281-315.
- Monseur, C., & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires: une comparaison internationale. *Revue Française de Pédagogie*, 164, pp. 55-65.
- Quinlan, J. R. (1993). C4.5: Programs for Machine Learning. Morgan Kaufmann Publishers.
- Vandenberghe V. (2001). Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement : origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité. *Education et Société*, 8 (2), pp. 111-123.
- Vandenberghe V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique: un quasi-marché. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 37 (1), pp. 65-75.

Les retours aux études. Un mode de dépassement des ségrégations sociales ?

Benoît LAPLANTE, Pierre Canisius KAMANZI, Pierre DORAY, Constanza STREET[†]

Introduction

Au cours des cinquante dernières années, la démocratisation de l'enseignement postsecondaire canadien a permis l'accès aux études postsecondaires à des personnes de catégories sociales qui en étaient auparavant absentes ou qui y étaient sous-représentées. Parmi ces catégories, les études empiriques remarquent notamment les adultes qui retournent aux études. Par exemple, une étude récente menée par Shaienks et collab. (2008) à partir des données longitudinales de l'*Enquête auprès jeunes en transition* a permis de constater qu'entre 1999 et 2005, une proportion importante des jeunes âgés de 24 à 26 ans inscrits aux études postsecondaires ont interrompu leur scolarité avant d'obtenir le diplôme. Cette proportion était moins élevée chez ceux qui fréquentaient un établissement universitaire (43 %) que chez ceux qui fréquentaient un collège ou un autre type d'établissement postsecondaire non universitaire (69 %). L'étude ne précise pas, toutefois, la proportion. Ce parcours en forme d'« aller-retour », qui devient de plus en plus fréquent, est bien étudié aux États-Unis, mais il le demeure peu au Canada où les études se sont essentiellement intéressées à la réussite scolaire. Les travaux menés aux États-Unis (Smart & Pascarella, 1987; Crook, 1997) ont montré que le retour aux études des adultes tient à plusieurs facteurs.

La présente étude s'inscrit dans la même perspective et vise à saisir les facteurs qui favorisent le retour aux études postsecondaires au Canada, soit après l'obtention du premier diplôme postsecondaire, soit après avoir interrompu les études sans obtenir le diplôme. Nous tentons de répondre aux deux questions suivantes :

1. À quel moment le retour aux études postsecondaires est-il plus fréquent ?
2. Quels sont les facteurs qui influencent le retour aux études postsecondaires ?

Notre démarche s'appuie sur des analyses statistiques dont les données suivent, trimestre après trimestre, le parcours scolaire des étudiants et ainsi d'identifier les moments du départ et du retour.

1. Problématique

Un système scolaire qui favorise l'égalité n'est pas seulement celui qui facilite les passages d'un ordre d'enseignement à un autre ou qui favorise l'accroissement du taux de réussite scolaire. C'est aussi un système qui permet aux individus de retourner aux études à différents moments de leur vie pour chercher un diplôme supplémentaire en vue d'obtenir une promotion, mais surtout pour compléter des études inachevées et acquérir une qualification. À ce sujet, Lambert et collab. (2004) constataient, en 2001, que 15 % des étudiants de 20 à 22 ans avaient abandonné les études postsecondaires avant d'obtenir le

[†] *Laplante Benoît*, Centre Urbanisation Culture Société, Institut national de la recherche scientifique, 385, rue Sherbrooke Est, Montréal (Québec) H2X 1E3 Canada, courriel : Benoit.Laplante@ucs.inrs.ca

Kamanzi, Pierre Canisius, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Université du Québec à Montréal, C.p. 8888, succ. Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3P8 Canada, courriel : kamanzi.pierre.canisius@uqam.ca

Doray Pierre, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Université du Québec à Montréal, C.p. 8888, succ. Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3P8 Canada, courriel : doray.pierre@uqam.ca

Street Constanza, Centre Urbanisation Culture Société, Institut national de la recherche scientifique, 385, rue Sherbrooke Est, Montréal (Québec) H2X 1E3 Canada, courriel : Constanza.Street@Ucs.Inrs.Ca

diplôme : la moitié de ceux qui avaient abandonné les études en 1999 les avaient reprises deux ans plus tard.

Deux raisons nous ont conduits à nous intéresser aux retours aux études. La première tient à l'augmentation du nombre des adultes qui effectuent un retour, la seconde – conséquence de la première – est l'hétérogénéité des étudiants et la complexification des parcours scolaires. De plus, les retours aux études font désormais partie des réalités dont il faut nécessairement tenir compte dans l'élaboration des politiques éducatives. En particulier, les établissements scolaires ont l'obligation d'adopter de nouvelles stratégies d'organisation des études et de rendre disponible l'information nécessaire, tandis que les gouvernements doivent mettre en place un système de soutien financier approprié de manière à faciliter l'intégration et la réussite scolaire de ces « nouveaux étudiants » (Bordeaux et Borden, 1984 ; Silling, 1984). En effet, comme le soulignent Kiger et Johnson (1997) ainsi que Sftor et Turner (2002), les adultes qui retournent aux études, particulièrement ceux qui ont des enfants en charge, sont souvent vulnérables et ont besoin d'une aide financière suffisante pour consacrer moins de temps au travail salarié et s'investir davantage dans leurs études. Cox et Ebbers (2010) ont particulièrement noté que les femmes sont beaucoup plus vulnérables que les hommes.

Mais pour élaborer des politiques efficaces, les décideurs doivent disposer de connaissances suffisantes sur les caractéristiques des adultes qui retournent aux études et sur leurs motivations. À ce sujet, les études montrent que diverses raisons poussent les adultes à reprendre le chemin de l'école. L'étude de Broekemer (2002) rapporte qu'aux États-Unis les raisons les plus fréquentes sont l'acquisition d'une qualification pour augmenter les chances d'obtenir un meilleur emploi, l'apprentissage de nouvelles connaissances, le rehaussement de l'estime de soi et l'obtention d'une promotion. Il faut noter que, loin de s'exclure mutuellement, ces différentes raisons peuvent s'ajouter et se compléter.

Smart et Pascarella (1987) ont montré que la décision de retourner aux études chez les jeunes adultes varie selon les caractéristiques de leur expérience scolaire antérieure, leurs conditions de vie actuelle et leurs caractéristiques sociodémographiques – particulièrement le sexe et l'état matrimonial. Sur le plan scolaire, les personnes qui ont quitté l'école malgré de bons résultats et une attitude positive envers les cours ont tendance à reprendre vite les études. Il s'agit en général d'étudiants qui ont abandonné les études en raison de contraintes financières ou de responsabilités familiales. Par contre, pour ceux qui ont interrompu les études à la suite d'un parcours scolaire difficile marqué par le manque d'estime de soi, les troubles de comportement ou une attitude négative envers l'école, le retour est plus difficile (Davey & Jamieson, 2003).

Le retour aux études est moins fréquent chez les individus qui jouissent de bonnes conditions de vie à la sortie de l'école. Obtenir rapidement un emploi qui correspond aux aspirations professionnelles réduit la probabilité du retour, alors qu'occuper un emploi qui correspond mal aux aspirations professionnelles accroît la frustration et pousse à reprendre les études pour améliorer sa situation (Thomas, 2001). Selon Marcus (1986), le retour aux études est moins fréquent chez ceux qui ont eu la chance d'avoir un bon emploi que chez ceux qui ont décroché des emplois offrant des conditions de travail moins intéressantes, notamment en ce qui a trait au salaire. Comme l'observe Dayton (2005), certains effectuent un retour aux études par choix – la satisfaction personnelle ou la motivation professionnelle –, d'autres le font sous contrainte parce qu'ils estiment qu'une formation supplémentaire constitue le meilleur moyen de résoudre les problèmes d'instabilité sociale et financière auxquels ils sont confrontés.

Enfin, la probabilité du retour aux études varie selon les caractéristiques sociodémographiques : le statut socio-économique des parents, la situation conjugale, l'origine ethnique, le lieu de résidence (rural ou urbain), etc. L'étude de Kwong, Mok et Kwong (1997) montre qu'aux États-Unis, le retour aux études est moins fréquent chez les jeunes adultes issus d'une famille à faible revenu, chez ceux qui ont des enfants à charge et chez les membres des minorités ethniques, en particulier les Noirs et les Hispanophones.

En conclusion, on peut dire que le retour aux études est le résultat d'une suite de relations causales qui le relie à l'origine sociale et à d'autres caractéristiques sociodémographiques, l'expérience scolaire, les conditions de vie et les nouvelles aspirations scolaires.

2. Méthode

2.1 Les hypothèses

Le retour aux études a été peu étudié au Canada. On ne connaît pas suffisamment le phénomène pour formuler des hypothèses fortes a priori. Nous nous concentrons donc sur les effets des facteurs qui semblent devoir être les plus importants : le niveau du programme d'études précédent, les caractéristiques sociodémographiques – le capital scolaire des parents, la situation conjugale, le fait d'avoir eu des enfants ou non – et les conditions de vie – le fait d'avoir un emploi ou pas, le nombre moyen d'heures travaillées par semaine, le régime de travail, le niveau de compétence de l'emploi et le niveau du revenu selon le régime de travail et la catégorie de travailleur.

Cela dit, on doit admettre en plus que la probabilité de retourner aux études, si on ne l'a pas déjà fait, varie en fonction du temps écoulé depuis qu'on n'est plus aux études : autrement dit, au-delà ou en plus de l'effet des facteurs qui semblent devoir être les plus importants, la probabilité de retourner aux études n'est vraisemblablement pas la même au cours de chacun des trimestres qui suivent la fin d'un programme ou l'interruption des études. En plus, il est difficile de supposer a priori que les effets des différents facteurs qui favorisent ou défavorisent le retour aux études ne changent pas au fur et à mesure où le temps s'écoule depuis qu'on a quitté les études. Pour ajouter à la complexité, il paraît raisonnable de supposer que les effets des facteurs varient selon qu'on a quitté les études après avoir achevé son programme ou en l'interrompant.

En pratique, la probabilité instantanée de reprendre les études dépend donc du temps écoulé depuis la fin des études et d'un certain nombre de facteurs dont les effets dépendent d'abord à la fois de la manière dont a mis fin à ses études – en achevant un programme ou en l'abandonnant – et du temps écoulé depuis le moment où on a mis fin à ses études. L'analyse doit être faite au moyen d'un modèle statistique qui tient compte de cette complexité.

2.2 L'enquête et l'échantillon

Nous utilisons les données de l'*Enquête auprès des jeunes en transition* (EJET), une enquête à passages répétés réalisée conjointement par Statistique Canada et par le ministère des Ressources humaines et du Développement des compétences du Canada. Les questionnaires de l'EJET recueillent de l'information sur la plupart des éléments importants de la vie des jeunes, dont la plupart des épisodes d'études ou d'emploi. Cette information permet d'étudier plusieurs des transitions importantes qui peuvent survenir à ce moment de la vie : la fin des études secondaires, le début des études postsecondaires, l'obtention du premier emploi, le départ du foyer parental, etc. Ces questionnaires recueillent également de l'information sur les facteurs qui peuvent influencer ces transitions, certains de nature « objective », notamment le contexte familial et les expériences scolaires antérieures, et d'autres de nature « subjective » comme les aspirations et les attentes (Statistique Canada, 2007 : 83).

L'EJET a débuté en 1999 et le premier passage – le « cycle 1 » – a servi à recueillir de l'information sur l'année 1999. Les questionnaires utilisés au cours des passages suivants ont servi à recueillir de l'information sur des périodes de deux ans. Le « cycle 2 » a ainsi recueilli de l'information sur les années 2000 et 2001, le « cycle 3 » sur les années 2002 et 2003 et le « cycle 4 » sur les années 2004 et 2005. L'EJET a donc permis d'observer la vie des enquêtés pendant sept ans.

Le plan de sondage de l'EJET exclut les populations qui habitent les trois « territoires » – c.-à-d. les portions du territoire canadien peu peuplées qui ne sont pas des provinces –, les réserves indiennes, les bases des Forces canadiennes et certaines régions éloignées. La cohorte que nous utilisons est formée de jeunes nés entre 1979 et 1981 inclusivement ; ils étaient âgés de 18 ans à 20 ans au 31 décembre 1999. Les analyses portent sur les enquêtés qui résident dans une des dix provinces du Canada et qui ont répondu aux quatre cycles de l'enquête. Les analyses portent sur le retour aux études après avoir obtenu le premier diplôme postsecondaire ou après avoir abandonné un programme d'études postsecondaires sans en avoir obtenu le diplôme. La période d'observation couvre les années 1999 à 2005. Notre sous-échantillon comprend 5 613 personnes dont 3 314 ont interrompu les études après avoir obtenu le diplôme d'études postsecondaires et 2 299 en abandonnant.

2.3 Le modèle statistique

Nous distinguons deux formes de retour aux études : le retour dans un programme universitaire ou préuniversitaire (PU) et le retour dans un programme professionnel (PP).

Le calendrier scolaire ne permet pas de présumer qu'une personne qui n'est pas inscrite dans un programme depuis au moins de deux trimestres a vraiment mis fin à ses études. Pour cette raison, nous n'étudions pas le retour aux études à partir du moment de la fin des études, mais bien à partir du début du troisième trimestre qui suit la fin des études.

La personne qui a complété ou abandonné ses études depuis deux trimestres est à risque d'entreprendre soit un PU, soit un PP. Elle est donc soumise à deux risques concurrents. En pratique, ceci signifie qu'à tout moment, cette personne peut occuper trois états différents : ne pas être aux études, avoir entrepris un PU ou bien avoir entrepris un PP. On doit alors estimer, pour la population à risque, les effets des variables indépendantes sur la probabilité, à chaque trimestre, d'entreprendre un PU, et les effets des mêmes variables sur la probabilité, à chaque trimestre, d'entreprendre un PP.

Nous utilisons un modèle à temps discret que nous estimons au moyen de la régression logistique multinomiale. On peut résumer notre modèle en écrivant

$$h^R(t | \mathbf{x}, z) = h_0^R(t) \exp(\mathbf{x}\boldsymbol{\beta}^R)$$

et

$$\boldsymbol{\beta}^R = g(t | z),$$

où $h^R(t)$ représente le taux instantané (ou probabilité instantanée ou risque instantané) de retourner aux études dans un programme universitaire ou professionnel – selon la valeur que l'on donne à R –, $h_0^R(t)$ représente le taux « de base » du retour aux études dans un programme universitaire ou professionnel au cours d'un trimestre donné, t représente le nombre des trimestres écoulés depuis la fin des études, \mathbf{x} représente le vecteur des facteurs qui augmentent ou réduisent le taux, $\boldsymbol{\beta}^R$ représente le vecteur des effets de ces facteurs sur la probabilité du retour aux études dans un PU ou dans un PP selon la valeur de R , et z représente le fait d'avoir mis fin à ses études en terminant un programme ou en l'abandonnant. Les effets ($\boldsymbol{\beta}^R$) des facteurs (\mathbf{x}) varient en fonction du temps écoulé depuis qu'on a mis fin à ses études (t) et de la manière dont on y a mis fin (z).

Pour mieux comprendre la stratégie d'analyse que nous utilisons et la manière dont nous présentons les résultats, il est commode de reformuler ce modèle en distinguant les facteurs que nous jugeons importants et les caractéristiques dont nous contrôlons l'effet pour estimer l'effet net de chacun des facteurs que nous jugeons importants. Cette distinction est purement conceptuelle, mais il est utile de la rendre explicite. Ainsi reformulé, notre modèle devient

$$h^R(t | \mathbf{x}_1, \mathbf{x}_2, z) = h_0^R(t) \exp(\mathbf{x}_1\boldsymbol{\beta}_1^R + \mathbf{x}_2\boldsymbol{\beta}_2^R),$$
$$\boldsymbol{\beta}_1^R = g_1(t | z) \text{ et } \boldsymbol{\beta}_2^R = g_2(t | z),$$

où \mathbf{x}_1 représente le vecteur des facteurs qui semblent les plus importants et que nous avons déjà énumérés – c.-à-d. le niveau du programme d'études précédent, les caractéristiques sociodémographiques et les conditions de vie – et $\boldsymbol{\beta}_1^R$ représente le vecteur des effets de ces facteurs, alors que \mathbf{x}_2 représente le vecteur des caractéristiques dont nous contrôlons l'effet – l'âge, le sexe et la région de résidence – pour estimer l'effet net des facteurs que nous jugeons les plus importants et $\boldsymbol{\beta}_2^R$ représente le vecteur des effets de ces caractéristiques.

Pour compléter la présentation, il reste à expliquer comment nous concevons le taux « de base », c'est-à-dire le terme que nous notons $h_0^R(t)$. Ce problème peut être résolu de différentes manières, mais vu le phénomène que nous étudions et vu le fait que nous admettons que tous les coefficients du modèle peuvent varier en fonction du temps écoulé depuis l'interruption des études, le choix le plus « naturel » est d'utiliser l'âge de l'individu pour construire le taux « de base ». Ceci revient à dire que nous concevons le taux de base comme une fonction de l'âge.

L'âge de l'individu varie d'une année à l'autre et sa valeur est donc, pour un individu donné, une fonction du temps écoulé depuis l'interruption des études. Chaque trimestre, on trouve des individus d'âge divers à risque d'entreprendre un nouveau programme au cours de ce trimestre. Finalement, nous n'avons pas de raison de croire que le taux « de base » du retour aux études pour les individus d'un âge donné est le

même au cours de chaque trimestre : ce taux doit donc pouvoir être différent d'un trimestre à l'autre. Dans le contexte de la régression logistique multinomiale, ceci peut s'exprimer en écrivant que

$$h_0^R(t) = \exp(\mathbf{x}_0(t) \cdot \boldsymbol{\beta}_0^R)$$

et que

$$\boldsymbol{\beta}_0^R = g_0(t | z),$$

où \mathbf{x}_0 représente l'âge de l'individu au cours du trimestre mesuré en années révolues – conçu comme une série de valeurs discrètes – et $\boldsymbol{\beta}_0^R$ le taux « de base » associé à chacune de ces valeurs. Notre modèle devient alors

$$h^R(t | \mathbf{x}_0, \mathbf{x}_1, \mathbf{x}_2, z) = \exp(\mathbf{x}_0(t) \cdot \boldsymbol{\beta}_0^R + \mathbf{x}_1 \boldsymbol{\beta}_1^R + \mathbf{x}_2 \boldsymbol{\beta}_2^R),$$

où les autres termes conservent le sens et l'interprétation que nous avons déjà expliqués. Ce modèle donne l'équivalent d'une ordonnée à l'origine différente pour chaque âge et un jeu différent de ces ordonnées pour chaque trimestre t .

En théorie, on pourrait estimer une seule paire d'équations – une pour le retour aux études dans un programme universitaire et une pour le retour aux études dans un programme professionnel – qui tienne compte de toute la complexité du modèle et, toujours en théorie, ce serait la manière la plus efficace de le faire. En pratique, ce serait très lourd et ça ne présenterait pas de véritable intérêt. Il est beaucoup plus simple d'estimer plusieurs équations et de rapprocher les coefficients associés aux mêmes facteurs dans les différentes équations pour interpréter la variation de ces effets selon la manière dont on a mis fin à ses études et selon le temps écoulé depuis la fin des études.

3. Résultats

3.1 Le calendrier du retour aux études

Les figures 1 et 2 montrent la proportion des diplômés et des non-diplômés qui sont retournés aux études selon le nombre de trimestres écoulés depuis la sortie, en distinguant le niveau du programme postsecondaire qu'ils ont entrepris au cours de ce trimestre.

On constate que le retour aux études est plus fréquent chez ceux qui n'ont pas achevé leurs études que chez les diplômés. Parmi les personnes qui ont quitté le postsecondaire depuis deux trimestres, près de 20 % des diplômés et 30 % des non-diplômés ont repris des études postsecondaires au cours de deux premiers trimestres qui ont suivi. Au cinquième trimestre – c.-à-d. sept trimestres après la sortie –, la proportion est d'environ 30 % et 50 % respectivement. L'écart entre les deux groupes se maintient jusqu'à la fin de la période d'observation. Onze trimestres plus tard, soit six ans après la sortie, la proportion de jeunes qui sont retournés aux études atteint 45 % chez les diplômés et 66 % chez les sortants sans diplôme.

En ce qui concerne le niveau du programme choisi, les diplômés sont davantage retournés dans un programme universitaire, surtout quand le retour a été plus précoce, alors que les non-diplômés reprennent plus fréquemment les études dans un programme professionnel que les diplômés.

3.2 L'âge

Les figures 3 à 8 montrent les taux de retour dans un programme universitaire ou professionnel par âge en contrôlant le sexe, la région de résidence et le niveau du programme précédent.

Le modèle permet de montrer que l'effet de l'âge sur la probabilité de retourner aux études au cours d'un trimestre donné si on ne l'a pas encore fait varie d'un trimestre à l'autre. Le modèle prévoit également que chaque variable indépendante peut avoir un effet différent, au cours de chaque trimestre, sur la probabilité de retourner aux études en entreprenant un programme d'études universitaires ou un programme d'études professionnelles. L'effet de l'âge ne se ramène pas à un seul coefficient : dans notre contexte, cette variable prend huit valeurs différentes et chacune de ces valeurs exprime un effet différent. Pour réduire la masse d'information à présenter et à commenter, nous nous limitons à présenter l'effet de l'âge au cours du premier, du troisième et du sixième trimestre, pendant lesquels les individus sont susceptibles de reprendre les études.

Au premier trimestre, pour les diplômés, le taux de retour dans un programme universitaire augmente de 19 ans jusqu'à 22 ans, puis il diminue. Pour les non-diplômés, le taux de retour dans un programme universitaire est très élevé avant 20 ans, assez élevé de 20 à 23 ans et assez faible chez les individus plus âgés. Pour les diplômés, le taux de retour dans un programme professionnel est faible à tous les âges, mais légèrement plus élevé avant 20 ans. Pour les non-diplômés, le taux de retour dans un programme professionnel est relativement élevé avant 20 ans, diminue de 20 à 22 ans et semble assez faible aux âges plus élevés.

Au troisième trimestre, pour les diplômés, le taux de retour dans un programme universitaire est faible et ne semble pas varier en fonction de l'âge. Pour les non-diplômés, le taux de retour dans un programme universitaire est relativement élevé à 19 ans, il est plus faible, mais encore élevé entre 20 et 22 ans, et plus faible par la suite. Pour les diplômés, le taux de retour dans un programme professionnel est faible à tous les âges. Pour les non-diplômés, le taux de retour dans un programme professionnel est élevé à 19 ans, plus faible, mais encore appréciable entre 20 et 22 ans, et faible aux âges plus élevés.

Au sixième trimestre, pour les diplômés, le taux de retour dans un programme universitaire est faible et ne semble pas varier en fonction de l'âge. Il en est de même pour les non-diplômés. Le taux de retour dans un programme professionnel est élevé pour les diplômés à 19 ans et faible à tous les autres âges; ce taux est faible à tous les âges pour tous les non-diplômés.

En résumé, le taux de retour aux études décroît avec l'âge. L'effet de l'âge, lorsqu'il existe, semble s'atténuer avec le temps écoulé depuis la fin des études. On remarque une exception notable : le taux de retour aux études universitaires augmente entre 19 et 22 ans au cours du premier trimestre où les individus sont susceptibles de reprendre les études après les avoir « vraiment » interrompues.

3.3 Le sexe

On ne trouve aucune différence statistiquement significative entre les hommes et les femmes, même au seuil de 0,1, lorsqu'on contrôle l'âge, la région de résidence et le niveau du programme antérieur. Il est possible qu'il existe des différences entre les sexes dans la manière dont l'âge, la région de résidence ou le niveau du programme antérieur affecte le risque de retour aux études. Les effectifs ne permettent pas d'estimer de telles relations conditionnelles, pas plus qu'ils ne permettraient d'estimer nos équations séparément pour les hommes et les femmes.

3.4 Le niveau du programme d'études précédent

Le tableau 1 montre les effets nets du niveau du programme précédent en prenant le niveau universitaire comme modalité de référence de la variable indépendante. Les étudiants qui ont obtenu un diplôme de niveau professionnel ont un risque plus faible de retourner aux études dans un programme universitaire ou menant à l'université : durant les cinq premiers trimestres, ce risque ne représente que 15 % à 24 % du risque des diplômés universitaires. Le même comportement s'observe parmi les décrocheurs durant les trois premiers trimestres après la sortie. Cependant, il n'y a pas de différence significative entre les étudiants qui ont achevé un programme de niveau universitaire ou l'ont abandonné et ceux qui ont achevé un programme préuniversitaire ou l'ont abandonné. En conclusion, le retour dans un programme universitaire est moins fréquent parmi ceux qui ont entrepris leurs études postsecondaires dans un programme menant au marché du travail, alors que le retour dans un programme professionnel ne semble pas être associé au niveau du programme précédent.

3.5 Les autres facteurs

Rapporter les résultats détaillés de l'estimation des effets des autres facteurs exigerait d'ajouter huit tableaux semblables au tableau 1. La chose semble difficile à justifier et nous nous limitons ici à les résumer. Nous renvoyons le lecteur à la note de recherche (Laplante et collab., 2010) pour le détail des résultats.

Trois facteurs favorisent le retour aux études dans un programme universitaire ou menant à l'université lorsqu'on détient déjà un diplôme : résider au Québec, avoir des parents qui ont suivi des études universitaires et travailler de 9 à 16 heures par semaine. Quatre facteurs défavorisent ce retour : avoir

complété des études postsecondaires de niveau professionnel, vivre en couple, avoir un travail salarié permanent ou non permanent et travailler à temps plein.

L'effet de la résidence au Québec tient selon toute vraisemblance à deux choses. La première est l'organisation de l'enseignement postsecondaire qu'on y trouve : contrairement à ce qui se pratique dans le reste du Canada, on n'y entre pas à l'université en sortant de l'école secondaire. On termine le secondaire après onze années d'étude plutôt que douze, puis on suit un programme pré-universitaire de deux ans ; on entreprend ensuite le premier cycle universitaire qui dure trois ans plutôt que quatre comme dans le reste du Canada. Autrement dit, l'effet de la résidence au Québec tient à ce qu'au Québec, on entre à l'université après avoir déjà obtenu un diplôme d'études postsecondaires. Cet effet tient également au fait que les universités québécoises ont développé une vaste offre de programmes universitaires de courte durée qui correspondent à environ une année d'études à temps plein. Cette formule très populaire auprès des adultes de nombreuses professions et on l'utilise plus au Québec que dans les autres provinces.

Les deux autres facteurs qui favorisent le retour aux études universitaires des diplômés sont de nature différente. Avoir des parents qui ont suivi des études universitaires est clairement un effet de l'origine sociale et un mécanisme de reproduction sociale. Travailler de 9 à 16 heures par semaine témoigne du mode de vie typique de l'étudiant diplômé qui étudie encore.

Les facteurs qui réduisent la probabilité du retour aux études universitaires des diplômés sont des marques du passage à la vie adulte. Dans la mesure où l'on admet que les études servent à se préparer à vivre comme un adulte de manière indépendante, on comprend que le temps des études paraisse révolu lorsqu'on a un conjoint et un emploi à temps plein.

Un seul facteur favorise le retour aux études dans un programme professionnel lorsqu'on détient déjà un diplôme : résider dans les Prairies. Quatre facteurs défavorisent ce retour : avoir un travail salarié permanent, travailler à temps plein, occuper un poste semi-professionnel ou intermédiaire et avoir un revenu moyen ou élevé. Comme ceux qui réduisent le retour aux études universitaires, les facteurs qui réduisent la probabilité du retour aux études professionnelles des diplômés sont des marques du passage à la vie adulte. Ils sont cependant plus nettement liés à l'intégration économique et au succès professionnel. Le temps des études paraît vraiment révolu lorsqu'on a un emploi permanent à temps plein, un salaire relativement élevé et un poste clairement qualifié.

Un seul facteur favorise le retour aux études dans un programme universitaire ou menant à l'université lorsqu'on a abandonné ses études postsecondaires : avoir des parents qui ont suivi des études universitaires. Sept facteurs défavorisent ce retour : avoir suivi un programme de niveau professionnel, résider dans les Prairies, vivre en couple, avoir un travail salarié permanent, travailler à temps plein, occuper un poste semi-professionnel ou intermédiaire, et avoir un revenu moyen.

L'effet négatif du fait d'avoir suivi et abandonné un programme de niveau professionnel s'explique sans mal : il est probablement difficile de se convaincre d'entreprendre des études universitaires, habituellement longues, lorsqu'on n'a pas complété des études professionnelles, généralement plus courtes. Les autres facteurs qui réduisent la probabilité du retour aux études universitaires lorsqu'on a abandonné des études professionnelles sont les indicateurs du passage à la vie adulte que nous avons déjà remarqués : le retour aux études se justifie mal lorsqu'on dispose déjà des avantages de la vie adulte que les études sont censées servir à obtenir.

Un seul facteur favorise le retour aux études dans un programme professionnel lorsqu'on a abandonné ses études postsecondaires : avoir des parents qui ont suivi des études postsecondaires. Six facteurs défavorisent ce retour : résider dans les Prairies, vivre en couple, avoir un travail salarié permanent, travailler à temps plein, occuper un poste semi-professionnel ou intermédiaire, avoir un revenu moyen.

On retrouve ici des résultats que nous avons déjà commentés. Il convient cependant de s'attarder sur l'un d'eux : résider dans les Prairies. La région des Prairies regroupe trois provinces du Canada : l'Alberta, la Saskatchewan et le Manitoba. Depuis plusieurs années, l'Alberta et la Saskatchewan jouissent de croissances économique et démographique fortes soutenues principalement par le développement de l'exploitation de leurs gisements de sables bitumineux. On sait par ailleurs que les jeunes des Prairies sont, au Canada, proportionnellement plus nombreux à mettre fin à leurs études après le secondaire (Doray *et al.*, 2009). On explique généralement ce fait par l'attrait du marché du travail qui offre des emplois bien rémunérés qui n'exigent pas de formation longue. On remarquera que nos résultats sont plus

nuancés : résider dans les Prairies réduit en effet le risque de retourner aux études dans la plupart des cas, mais augmente le risque de retourner aux études dans un programme professionnel lorsqu'on détient déjà un diplôme postsecondaire. Il y a là la trace d'un phénomène qui reste à expliquer.

Conclusion

Nous nous intéressons au calendrier du retour aux études postsecondaires et aux facteurs qui influencent le retour aux études postsecondaires, plus spécialement aux effets du niveau du programme d'études précédent, des caractéristiques sociodémographiques et des conditions de vie. Nous admettons que le processus qui régit le retour aux études pouvait varier selon qu'on avait mis fin à ses études après avoir obtenu le diplôme ou au contraire en les abandonnant.

Comme prévu, le risque de retourner aux études varie selon le temps écoulé depuis la fin des études. La plupart des jeunes qui ont interrompu les études ou arrêté après l'obtention d'un diplôme se réinscrivent le premier et le troisième trimestre où nous les considérons à risque de revenir aux études, c'est-à-dire entre le troisième et le cinquième trimestre qui suivent le trimestre de la dernière inscription. Ainsi, la première conclusion qui se dégage de l'étude est que le retour est plus probable dans les deux trimestres qui suivent l'arrêt des études. En d'autres termes, le risque de retourner aux études diminue avec le temps écoulé depuis la fin des études.

On constate deux différences notables entre les provinces. Le retour aux études est plus élevé au Québec lorsqu'on a un diplôme universitaire, ce qui est une conséquence d'une particularité du système québécois – les études postsecondaires sont réparties entre le cégep et l'université – et de son développement – les programmes de certificats universitaires y sont plus fréquentés qu'ailleurs. La situation du marché du travail en Alberta et en Saskatchewan expliquerait l'effet de résider dans les Prairies.

Le retour aux études est influencé par la scolarité antérieure. Il est plus élevé chez les jeunes qui sont sortis sans avoir obtenu le diplôme que chez les diplômés. D'une manière générale, le retour aux études est plus fréquent chez les jeunes qui étaient auparavant inscrits dans un programme universitaire ou préuniversitaire. Parmi eux, ceux qui sont sortis avec un diplôme ont eu davantage tendance à s'inscrire à nouveau dans un programme universitaire ou préuniversitaire. Par contre, ceux qui sont sortis sans diplôme s'orientent aussi bien dans un programme universitaire que dans un programme professionnel.

Il existe des liens entre les caractéristiques sociodémographiques de l'individu, ses conditions de vie et la décision de retourner aux études.

Un facteur se distingue par l'effet important qu'il exerce dans tous les cas que nous avons examiné : le capital scolaire des parents. Avoir des parents qui ont un diplôme d'études universitaires favorise le retour aux études, que l'individu soit sorti avec ou sans diplôme. L'influence positive du capital scolaire des parents corrobore ainsi l'idée selon laquelle le retour aux études est moins probable chez les groupes socialement défavorisés et les plus disposés à l'interruption des études (Marcus, 1986). On peut cependant compléter l'interprétation de ce résultat en examinant son revers : les individus issus des catégories sociales défavorisées retournent moins aux études, bien sûr, mais ceux qui sont issus des catégories favorisées y retournent plus et apparemment pour se hisser au moins au même niveau que leurs parents dans la hiérarchie de l'éducation. Le système exclut, bien sûr, mais il sert également à la reproduction sociale et ici, dans le cas du retour aux études, apparemment par effet de rappel (Thélot, 1982) : ce qu'on n'a pas retrouvé au terme du parcours continu, on le retrouve au terme d'un parcours discontinu.

Le fait d'occuper un emploi pendant la période d'interruption réduit la probabilité de retour aux études, mais cet effet varie selon le type d'emploi exercé. Le retour aux études est moins élevé chez les personnes qui bénéficient des conditions de travail relativement bonnes, ce qui corrobore les résultats des études antérieures, notamment celle de Marcus (1986). Le retour aux études est associé à l'objectif d'acquérir un capital humain supplémentaire pour augmenter les chances d'accès à un emploi désiré ou améliorer les conditions de travail. Cependant, vivre en couple, tout comme le fait d'occuper un emploi intéressant, permanent, à temps plein et bien rémunéré, réduit la probabilité de retourner aux études. Encore une fois, on peut compléter l'interprétation des résultats en examinant leur revers : bien sûr, on retourne aux études pour augmenter son capital humain lorsque l'emploi qu'on occupe est insatisfaisant, mais on peut également ne pas juger utile de retourner aux études lorsqu'on a un emploi satisfaisant et qu'on a fondé

une famille. On est alors pleinement devenu un adulte et le temps des études est révolu. La décision de ne pas retourner aux études ne relève pas alors simplement de la logique de l'accumulation du capital humain, mais plus largement de celle du cycle de vie.

Si le retour aux études constitue un indicateur de l'institutionnalisation de l'apprentissage tout au long de la vie, force est de constater que celles-ci demeurent limitées. D'une part, l'intensité du retour aux études diminue avec la durée de l'interruption. Plus les études disparaissent à l'horizon, moins elles font appel. Est-ce à dire que plus les individus pénètrent dans la vie adulte, plus il est difficile de trouver du temps pour étudier ? Est-ce à dire que les mesures de soutien aux études, qui devraient accompagner une véritable politique d'éducation et de formation tout au cours de la vie, ne sont pas suffisantes et réduisent ainsi la possibilité de retourner aux études. Notre analyse ne permet de trancher entre les deux interprétations, mais elle a le mérite de poser l'enjeu. Par ailleurs, le retour aux études est gouverné par la logique de la reproduction sociale : le capital scolaire des parents et la scolarité antérieure ont un effet positif sur la probabilité de retourner aux études. Dans l'état actuel des choses, l'éducation et la formation tout au long de la vie paraissent contribuer à la reproduction sociale plutôt qu'à l'atténuer.

Toutefois, il nous faut pondérer cette conclusion dans la mesure où notre analyse porte sur les jeunes adultes – âgés de 26 ans ou moins – et que nous n'avons pas étudié les adultes plus âgés dont les conditions de vie, peut-être meilleures ou plus stables, pourraient favoriser le retour aux études. Ainsi, Kamanzi et collab. (2009) ont montré que 45 % des étudiants qui fréquentent le réseau de l'Université du Québec sont âgés de 26 ans ou plus (ICOPE, Bureau de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec).

Nous n'avons pas étudié les motifs qui amènent les individus à abandonner leurs études, lorsqu'ils le font, ni à revenir aux études lorsqu'ils le font. L'enquête que nous utilisons a recueilli des informations sur ces motifs et permet en principe qu'on les étudie. Les effectifs ne sont cependant pas suffisants pour qu'on ajoute ces informations à une étude comme celle que nous avons réalisée. L'étude des motifs exigerait des analyses distinctes et différentes.

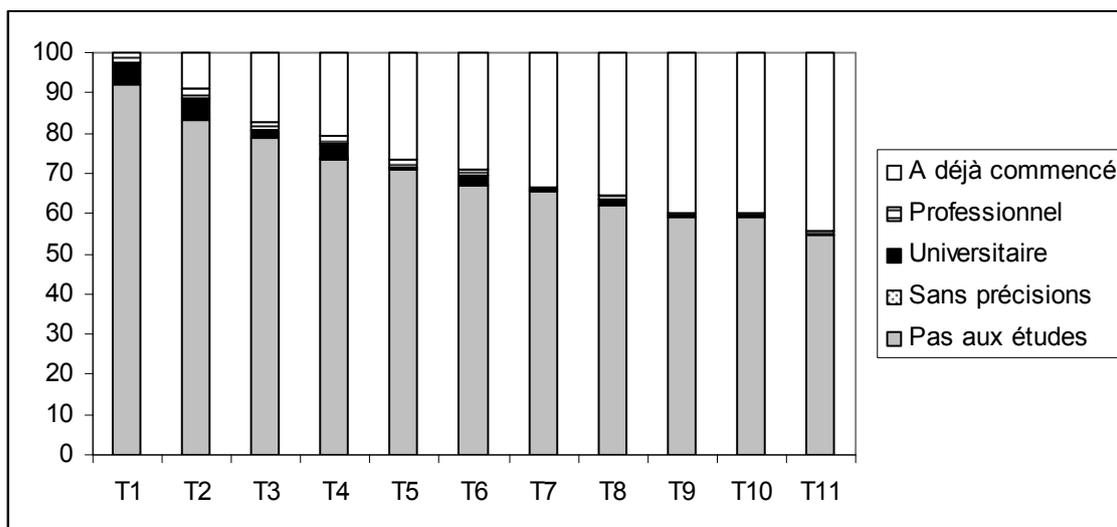
Bibliographie

- Allison P. D. (1982), « Discrete-time methods for the analysis of event histories », in S. Leinhardt, *Sociological Methodology 1982*, San Francisco CA, Jossey-Bass Publishers, pp. 61–98.
- Bordeaux J. & Borden J. (1984), *The adult learner. A handbook for volunteer and new adult education teacher*, Phoenix Arizona, Arizona State Department of Education, Union High School District.
- Box-Steffensmeier J. M. & Bradford S. J. (2004), *Event history modeling: A guide for social scientists*, Cambridge UK, Cambridge University Press.
- Broekemer, G.M. (2002), « A comparison of two-year and adult students. Motivations attend college and the importance of choice criteria », *Journal of Marketing for Higher Education*, vol. 12, n° 2, pp. 31-48.
- Cox E.M. & Ebbers L.E. (2010), « Exploring the persistence of adult women at Midwest Community College », *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 34, pp. 337-359.
- Courgeau D. & Lelièvre É. (1989), *Analyse démographique des biographies*, Paris, Éditions de l'Institut national d'études démographiques.
- Crook D.B. (1997), « The effects of adults role configurations on re-enrollment in college », communication présentée au colloque annuel de l'American Educational Research Association, Chicago, 24-28 mars 1997.
- Davey, J. A. & Jamieson, A. (2003), « Against the odds. Pathways of early school leavers into university education: Evidence from England and New Zealand », *International Journal of Lifelong Education* vol. 22, n° 3, pp. 266-80.
- Dayton, E. (2005), « Factors that influence adult success at community college », *The Community College Enterprise*, vol. 1, n° 1, pp. 45-60.
- Doray P., Comoe É., Marcoux-Moisan M. & Groleau A. (2009), *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire et Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Projet « Transitions », note de recherche n° 4.
- Kamanzi P. C., Bonin S., Doray P., Groleau A., Murdoch J., Mercier P., Blanchard C., Gallien M & Auclair R. (2010), *Les Étudiants canadiens de première génération à l'université. La Persévérance aux études*, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Projet « Transitions », note de recherche n° 9.
- Keifer N. (1990), « Econometric methods for grouped duration data », in J. Hartog, G. Ridder et J. Theeuwes, *Panel Data and Labour Market Studies*, New York, North Holland, pp. 97-117.
- Kiger D.M. & Johnson J.A. (1997), « Diffusing the adult student's motivation to disengage from a community College's admission process », *Continuing Higher Education Review*, vol. 61, pp. 104-113.
- Kwong T. M., Mok Y. F. & Kwong Y. L. (1997), « Social factors and adult learners' motivations in re-entering higher education », *International Journal of Lifelong Education*, vol. 16, n° 6, 518-534.
- Lambert M., Zeman K. & collab. (2004). *Qui poursuit des Études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi. Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Ottawa, Statistique Canada.
- Laplante B., Street C., Kamanzi P. C., Doray, P & Moulin S. (2010), *Les Retours aux études postsecondaires chez les jeunes adultes canadiens. Une Décision fortement ancrée au passé social et scolaire de l'individu*, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Projet « Transitions », note de recherche n° 12.
- Marcus R. D. (1986), « Earnings and the decision to return to school », *Economics of Education Review*, vol. 5, n° 3, pp. 309-317.

- Shaienks D., Gluszynski T. & Bayard J. (2008), *Les études postsecondaires – participation et décrochage : différence entre l’université, le collège et les autres types d’établissements postsecondaires*, Ottawa, Statistique Canada / Ressources humaines et développement social Canada.
- Sftor N.S. & Turner S.E. (2002). « Back to school. Federal student aid policy and adult college enrollment », *Journal of Human Resources*, vol.37, n° 2, pp. 336-352.
- Smart J.C. & Pascarella E.T. (1987), « Influences on the intention to reenter higher education », *The Journal of Higher Education*, vol. 58, n° 3, pp. 306-322
- Silling M. A. (1984), *Student Services for Adult Learners*, communication présentée au colloque annuel de la Williams Midwest Region Academic Affairs Administrators, Dayton, Ohio, 4 et 5 octobre 1984.
- Smith R., Deprez L. S. & Butler S. (2002), *Parents as scholars: Education works. Outcomes for Maine families and implications for TANF reauthorization*. Report, Maine Equal justice. En ligne: <http://www.mejp.org/PDF/pas.pdf>.
- Statistique Canada (2007), *Enquête auprès des jeunes en transition (EJET). Cohorte B (24 à 26 ans). Guide de l'utilisateur, Cycle 4*, Ottawa, Statistique Canada.
- Thélot C.(1982), *Tel père, tel fils ? Position sociale et origine familiale*, Paris, Dunod.
- Thomas W. (2001), « The decision to return to full-time education », *Education Economics*, vol. 9, n° 1, pp. 37-51.

Figure 1.

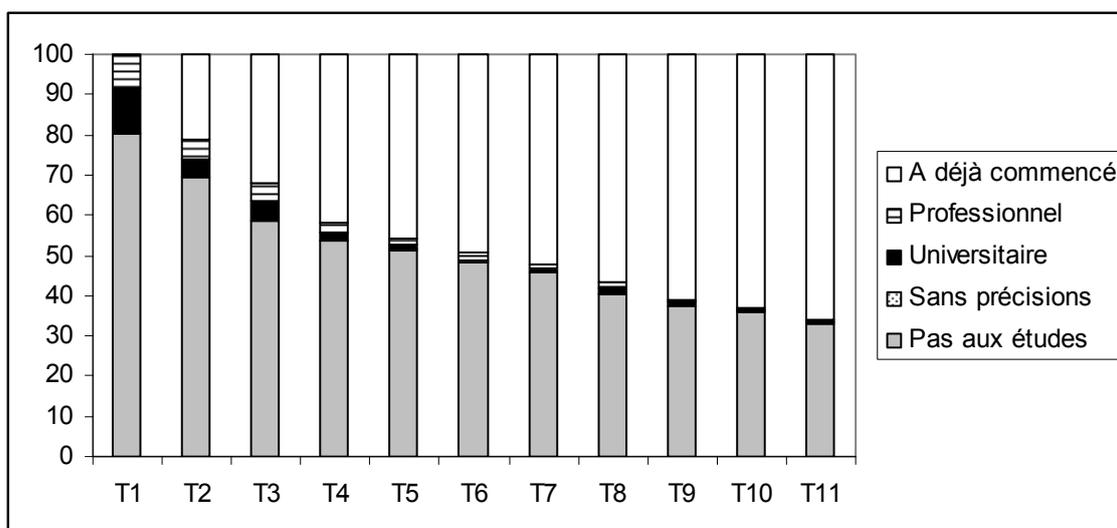
PROPORTION D'ENQUETES QUI SONT RETOURNES AUX ETUDES A CHAQUE TRIMESTRE SELON LE NIVEAU DU PROGRAMME. ENQUETES SORTIS DU POSTSECONDAIRE APRES L'OBTENTION DU PREMIER DIPLOME ENTRE 1999 ET 2005.



Source : Élaboration des auteurs à partir des données de l'EJET, cycles 1 à 4.

Figure 2.

PROPORTION DES ENQUETES QUI SONT RETOURNES AUX ETUDES A CHAQUE TRIMESTRE SELON LE NIVEAU DU PROGRAMME. ENQUETES SORTIS DU POSTSECONDAIRE SANS OBTENIR LE DIPLOME ENTRE 1999 ET 2000.



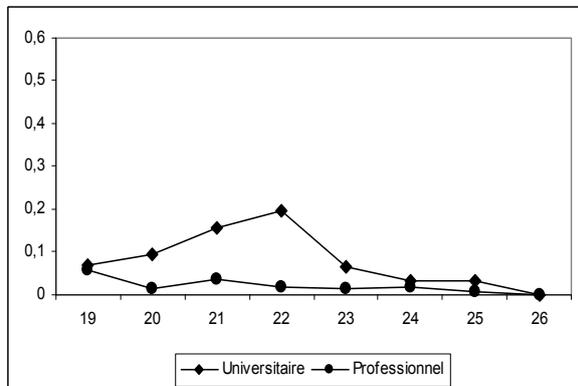
Source : Élaboration des auteurs à partir des données de l'EJET, cycles 1 à 4.

**TAUX DE RETOUR AUX ETUDES PAR AGE EN CONTROLANT LE SEXE, LA REGION DE RESIDENCE
ET LE NIVEAU DU PROGRAMME.**

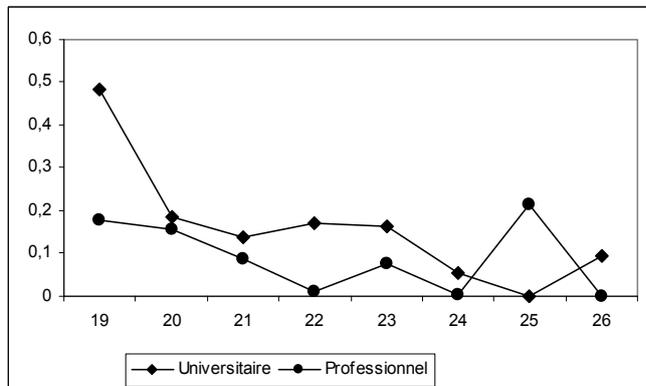
Figures 3 et 4.

PREMIER TRIMESTRE DANS LA POPULATION A RISQUE

Sortie avec diplôme



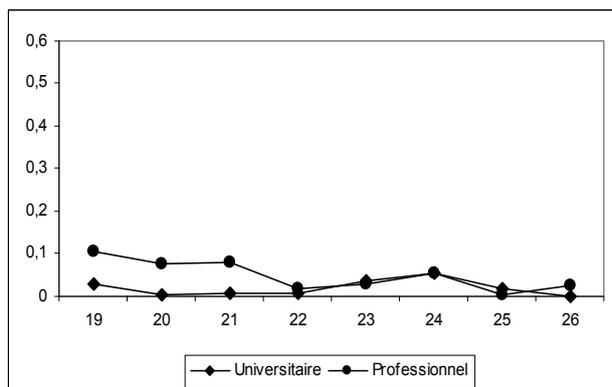
Sortie sans diplôme



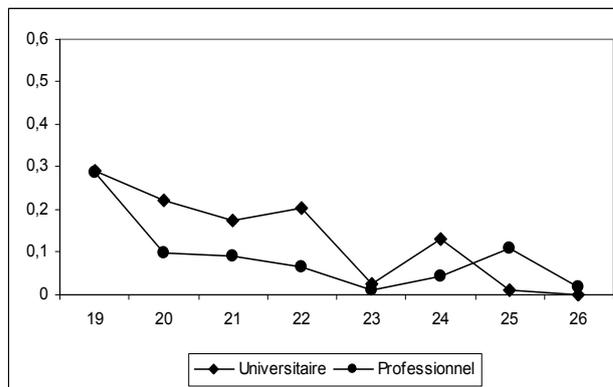
Figures 5 et 6.

TROISIEME TRIMESTRE DANS LA POPULATION A RISQUE

Sortie avec diplôme



Sortie sans diplôme



Figures 7 et 8

SIXIEME TRIMESTRE DANS LA POPULATION A RISQUE

Sortie avec diplôme

Sortie sans diplôme

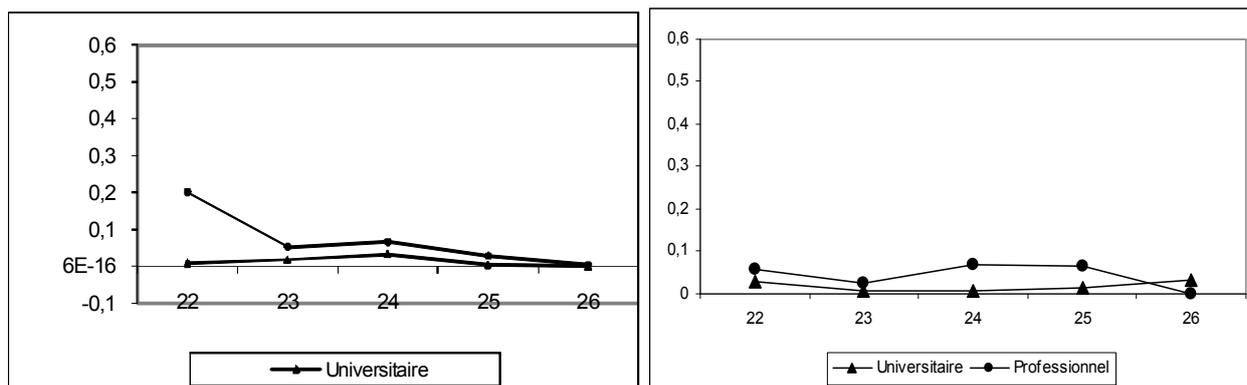


Tableau 1

Risque de retour aux études dans un programme universitaire ou professionnel à chaque trimestre selon le niveau du programme précédent et le type de sortie du postsecondaire. Effets nets en contrôlant l'âge, le sexe et la région de résidence

Niveau du programme antérieur	Sortie avec diplôme		Sortie sans diplôme	
	Retour dans un programme universitaire ou préuniversitaire	Retour dans un programme professionnel	Retour dans un programme universitaire ou préuniversitaire	Retour dans un programme professionnel
Trimestre 1				
[Universitaire]				
Préuniversitaire	1,851	2,567	0,692	0,707
Professionnel	0,153 ***	1,435	0,145 ***	1,345
Non classé	0,924	0,968	0,996	0,000
Trimestre 2				
[Universitaire]				
Préuniversitaire	0,771	0,635	0,523	1,189
Professionnel	0,234 ***	0,657	0,237 **	1,193
Non classé	0,181	0,000	0,000	1,564
Trimestre 3				
[Universitaire]				
Préuniversitaire	4,209	2,374	0,286 †	0,688
Professionnel	0,479	1,464	0,205 ***	1,432
Non classé	0,000	0,000	0,000	0,000
Trimestre 4				
[Universitaire]				
Préuniversitaire	0,304	3,375	1,442	0,182
Professionnel	0,210 ***	1,285	0,619	1,039
Non classé	0,074	0,000	0,000	0,000
Trimestre 5				
[Universitaire]				
Préuniversitaire	0,001 ***	4,104	0,855	2,956
Professionnel	0,194 **	2,007	0,578	1,822
Non classé	0,000	2,329	0,000	0,000
Trimestre 6				
[Universitaire]				
Préuniversitaire	0,565	0,049	2,271	0,163
Professionnel	0,965	0,288	0,262	0,760
Non classé	0,000	0,000	2,319	1,602

Trimestre 7				
[Universitaire]				
Préuniversitaire	7,499	1,774	0,030	0,943
Professionnel	2,634	0,794	0,214	1,235
Non classé	0,000	0,000	0,000	10,908

Note : † : $p < 0,10$; * : $p < 0,050$; ** : $p < 0,010$; *** : $p < 0,000$.

Parcours scolaires en France et espace d'opportunités : une analyse à l'aune de la théorie des capacités de Sen

Noémie OLYMPIO, Valérie GERMAIN[†]

Introduction

Tout système éducatif s'inscrit dans un contexte sociétal (Maurice *et al.*, 1982) spécifique, et celui de la France n'échappe pas à la règle. Selon la typologie élaborée par Mons (2004) le système éducatif français se caractérise par un modèle d'intégration uniforme. Une des caractéristiques de ce modèle est un tronc commun long. Pour autant, des classes de niveau sont organisées de manière informelle, de même que tous les établissements d'enseignement ne sont pas tous autant réputés. Dans le prolongement des travaux de Mons, Verdier (2008) en s'intéressant aux régimes d'action en matière de formation des pays européens, indique que la France se caractérise également par une pré-dominance du régime académique (donc par une certaine sur-valorisation des savoirs académiques). Ainsi la formation professionnelle, en France est souvent perçue comme une formation de « seconde zone », destinée à accueillir les élèves aux plus faibles résultats scolaires. De nombreuses études, celles de Bourdieu (1970) ou de Duru-Bellat (2002) pour n'en citer que deux, ont mis en exergue le poids de l'environnement socio-culturel sur les parcours scolaires au cours de l'enseignement secondaire. Ce poids de l'environnement socio-culturel continue de peser sur les parcours scolaires lors du supérieur.

Les différents facteurs sociaux peuvent alors se cumuler entre eux, conduisant alors à élargir pour certains le champ des possibles et à le restreindre pour d'autres. Nous proposons d'analyser cet espace des possibles au cours du parcours de formation par la théorie des « capacités » de l'économiste Amartya Sen. Cette théorie a pour particularité de s'intéresser aux marges de manœuvres que peuvent avoir les personnes. D'une manière générale, la théorie de Sen met l'accent sur les opportunités réelles que peuvent avoir les individus de choisir des parcours de vie auxquels ils attribuent de la valeur. Appliquée à l'éducation, elle peut contribuer à renouveler l'analyse de l'égalité des chances à l'école en se focalisant sur les opportunités réelles qu'ont les élèves au cours de leur parcours de formation et sur les contraintes qu'ils peuvent rencontrer. Elle a notamment pour intérêt d'analyser l'espace de choix de l'individu et de différencier les choix réels des choix contraints.

L'analyse de la liberté de choix des personnes et de leur espace des possibles nécessitant une approche dynamique, la partie empirique de ce travail est réalisée grâce à l'enquête longitudinale de la Direction de la Prospective et de la Performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale. Ce panel a suivi les parcours de formation des jeunes de leur entrée en sixième jusqu'à leur entrée dans la vie active. En s'appuyant sur la théorie de Sen, nous proposerons une typologie des trajectoires de formation et d'insertion. Pour chacune d'entre elles nous tenterons d'apprécier d'une part quels sont les déterminants de l'appartenance aux différentes trajectoires-types mais également l'espace des possibles associé à chaque trajectoire.

1. Utiliser la théorie des « capacités » comme grille d'analyse des situations d'inégalités dans le champ de l'éducation

Le lien entre éducation et « capacités » paraît en fait assez naturel, l'éducation apparaissant comme un vecteur incontournable de l'augmentation des possibilités réelles des personnes.

[†] *Olympio Noémie*, doctorante en Economie, Université de la méditerranée- LEST-CNRS, 35 avenue Jules Ferry, 13626 Aix-en-Provence cedex, 04 42 37 85 02, noemie.olympio@univmed.fr
Germain Valérie, doctorante en Sociologie, Université de la méditerranée- LEST-CNRS, 35 avenue Jules Ferry, 13626 Aix-en-Provence cedex, 04 42 37 85 02, valerie.germain@univmed.fr

Les « capacités » d'une personne représentent l'ensemble des libertés d'accomplir permettant d'augmenter la qualité de vie. Une distinction fondamentale est alors à opérer entre accomplissement et liberté d'accomplir. Les accomplissements représentent ce qui a été effectué par l'individu, comme par exemple un niveau d'éducation atteint. Sen (1985, 1992, 1993) les nomme plus communément les « fonctionnements ». Les libertés d'accomplir sont les possibilités de choisir entre différentes options, elles représentent les « capacités » des individus. Ainsi, n'évaluer que la situation des personnes (ou leur « fonctionnement ») ne nous indique pas si elles avaient au départ les mêmes opportunités, le même espace de choix.

Concernant l'opérationnalisation de la théorie, la difficulté principale, particulièrement dans le cadre de travaux plutôt quantitatifs, est généralement celle des données disponibles. L'idéal serait en fait de pouvoir construire soi-même sa base de données dans une perspective « capacités » et selon l'objet de notre étude, élaborer un indicateur de liberté de choix qui renseignerait sur l'ensemble des alternatives possibles, des possibilités formelles et des possibilités réellement atteignables. Une telle opération paraît tout à fait irréaliste dans la mesure où il semble extrêmement difficile de cerner l'ensemble des alternatives possibles d'une situation. Sen propose alors un « compromis pratique » à cette difficulté qu'il reconnaît lui-même: partir des données existantes, cerner les informations renseignant sur les opportunités de choix et les contraintes des personnes et analyser ces situations selon le cadre analytique des « capacités ».

La théorie de Sen semble être une grille d'analyse particulièrement stimulante et novatrice du point de vue de la justice sociale en s'intéressant aux opportunités réelles dont disposent les individus au cours de leur vie. Selon Sen, les inégalités à prendre en compte ne sont pas seulement les inégalités en termes de manque de ressources ou de moyens mais également les inégalités en termes de manque d'options, de possibilités ou d'opportunités réelles. Cette théorie nous permet de repenser l'inégalité face à l'éducation. L'ensemble « capacité » reflète, dans l'espace des fonctionnements, la liberté qu'une personne a de choisir entre différentes options. En effet il existe une grande différence entre le fait de suivre une certaine formation par choix véritable ou par contrainte. Par exemple, ce n'est pas la même chose du point de vue de la liberté de choix d'opter pour une formation professionnelle courte par contrainte (après une décision de conseil de classe) ou par vocation. Pour autant, dans les deux cas, le résultat est le même. Ce n'est également pas la même chose de choisir un parcours universitaire court en raison d'une aversion pour les études longues que de choisir un tel parcours par manque de ressources. Ainsi ce qui paraît injuste, du point de vue de la théorie de Sen, ce ne sont pas tant des inégalités de résultats que des inégalités, à la base, dans l'espace des possibles des personnes.

Cette théorie en termes d'espace des possibles fait écho à la théorie dispositionnaliste et contextualiste de Lahire. « Ni mécanique déterminée par des propriétés contextuelles stables et clairement définies, ni acteur conscient exploitant les ressources du contexte pour son action, l'acteur individuel est porteur de dispositions multiples qui sont déclenchées différemment selon le contexte et ses infinies subtilités et complexification » (Lahire, 2002, p. 413). Ainsi nos possibilités dépendent de différents facteurs qui s'associent, se cumulent ou non entre eux selon le contexte dans lequel nous évoluons. Les dispositions acquises permettent d'offrir plus ou moins d'opportunités de choix, qui sont renforcées par le contexte dans lequel elles se développent. Le contexte pouvant être plus ou moins contraignant.

Notre objectif ici est de mettre à l'épreuve cette théorie des opportunités de choix dans les parcours de formation et d'emploi d'une cohorte de jeunes. A l'appui d'une étude longitudinale, nous avons pu mettre en évidence différentes trajectoires-types des parcours de formation et d'emploi, qui sont présentées dans la section suivante.

2. L'analyse par trajectoire-type des parcours de formation et d'emploi des jeunes du panel DEPP 1995

2.1. Le panel DEPP 1995

Les données sur lesquelles ce travail se base est le panel de la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale de 1995. Ce panel a suivi un échantillon représentatif au 1/40^{ème} de jeunes entrés en sixième en 1995. Ce panel renseigne sur les parcours scolaires en observant les individus jusqu'à leur sortie du système éducatif. Les individus ont donc fait l'objet d'une interrogation annuelle où deux types d'informations sont recueillis : des

informations sur la situation scolaire de l'élève et des informations sur les caractéristiques de l'établissement fréquenté. A côté de cette actualisation annuelle, le panel a été complété de 4 façons :

- par une enquête auprès des familles en 1998, l'objectif étant d'approcher l'environnement familial de l'élève
- par une enquête sur la procédure d'orientation en fin de troisième
- par une enquête sur les projets des individus et l'estime de soi (l'enquête Jeunes 2002)
- par un suivi des jeunes dans l'enseignement supérieur (l'enquête SUP)

Qui plus est depuis 2004-2005, l'Insee, en collaboration avec la DEPP et d'autres partenaires, a interrogé les jeunes du panel 95 qui n'étaient plus suivis par la DEPP, à travers un protocole d'enquête dénommé « Entrée dans la Vie Adulte - EVA ». Nous disposons alors d'information sur les parcours de formation et d'insertion jusqu'en 2007-2008.

Lors de l'entrée en sixième, 17 830 élèves ont été interrogés. Ce nombre passe à 4 274 lors du suivi durant les deux années après le baccalauréat. Le panel EVA (à partir de la troisième année après le baccalauréat) a pu retrouver des personnes, et ainsi interroger 10 761 individus. Comme nous travaillons sur des trajectoires, nous avons fait le choix de prendre en considération les individus suivis par l'ensemble des trois panels. Au final l'échantillon sur lequel nous travaillons se compose de 4 218 individus¹.

2.2. Différents parcours de formation : une analyse par trajectoires-types

Une approche par trajectoires-types nous permet d'apprécier la dynamique individuelle du parcours de formation et d'emploi. Ce dernier aspect est d'autant plus intéressant que l'analyse de l'espace des possibles des individus et de leur contrainte nécessite cette approche dynamique.

Pour la construction de nos trajectoires, les individus peuvent se situer dans 9 situations différentes, qui sont les suivantes :

1. formation secondaire inférieur
2. formation secondaire supérieur professionnel (court : CAP-BEP et long : baccalauréat professionnel)
3. formation secondaire supérieur technologique
4. formation secondaire supérieur générale
5. formation supérieure
6. autres formations
7. en emploi
8. sans emploi et à la recherche d'un emploi
9. autres situations professionnelles

La procédure de classification retenue a permis de faire émerger 5 trajectoires types. Ces 5 classes de trajectoires ont été construites en rapprochant les individus qui ont connu les mêmes situations aux mêmes moments. L'encadré ci-dessous revient sur la méthode employée.

Encadré 1

METHODE DE CLASSIFICATION EMPLOYEE

Afin de créer les typologies, nous avons utilisé la Méthode d'Appariement Optimal (Optimal Matching) sous le logiciel R, et plus précisément du package TraMineR, développé par Gabadinho et al².

Les Méthodes d'Appariement Optimal permettent de comparer le degré de similarité de séquences. Elles bâtissent alors des typologies de séquences c'est-à-dire qu'elles rapprochent des suites d'éléments. Le calcul d'une distance entre chaque individu se fait en fonction du nombre de transformations nécessaires pour passer d'une séquence à une autre. Le résultat se présente sous la forme d'une matrice symétrique de distances. Une fois que la matrice a été calculée, une méthode de regroupement est appliquée pour agréger les séquences en un nombre réduit de groupes.

¹ En effet afin d'étudier les trajectoires scolaires et professionnelles, nous avons fait le choix de n'étudier que les individus ayant répondu à l'item « situation » (études ou emploi) de la première année d'enquête à la dernière année d'enquête.

² Gabadinho A, Studer M, Müller N., Ritschard G., <http://mephisto.unige.ch/traminer/>

2.3. Trajectoires types et caractéristiques sociales et scolaires

Trajectoire 1 : Parcours universitaire long et linéaire (36%)

Cette trajectoire constitue la trajectoire qui regroupe le plus d'individus de notre échantillon (38%). La caractéristique de cette trajectoire est un baccalauréat général suivi de cinq ans d'études supérieures. Ainsi la présence d'un grand nombre d'individus dans cette trajectoire souligne le phénomène de massification de l'enseignement supérieur avec un allongement de la scolarité. Toutefois massification ne signifie en aucun cas démocratisation. Parmi les jeunes appartenant à cette trajectoire, 28% d'entre eux ont un père avec un diplôme universitaire de niveau master ou plus, et seulement 13% ont un père avec un niveau de diplôme inférieur ou égal au brevet des collèges³. Ce constat semble faire écho à la notion de démocratisation ségrégative de Merle (2002). Autrement dit l'élargissement de l'accès aux études ne modifie pas les parts respectives de chaque groupe social.

Trajectoire 2 : Parcours universitaire avec réorientation (14%)

Cette seconde trajectoire est aussi marquée par le baccalauréat général suivi d'études supérieures, toutefois à la différence de la première trajectoire, celle-ci est marquée par une réorientation dans le professionnel la troisième et la quatrième année après le baccalauréat. Cette réorientation dans une voie professionnelle peut s'expliquer par des échecs successifs à l'université. En 2001, selon l'enquête Génération du Cereq « 11% des sortants du système éducatif sont des bacheliers qui se sont inscrits dans l'enseignement supérieur sans en obtenir de diplôme » (Gury, 2007, p. 137). Et en 2004 selon l'enquête Génération du Cereq 20% des jeunes sont sortis de l'enseignement supérieur sans obtenir le diplôme. Ces sortants de l'enseignement supérieur sans diplôme sont pour 60% d'entre eux des bacheliers professionnels ayant un père employé (Gury, 2007). En outre, cette trajectoire se différencie également de la première de par le niveau de diplôme du père, puisque ces jeunes sont seulement 18% à avoir un père diplômé d'un deuxième ou troisième cycle universitaire, soit 10% de moins que pour ceux de la trajectoire 1. Par ailleurs, 23% d'entre eux ont un père avec un niveau de diplôme inférieur ou égal au brevet des collèges.

Trajectoire 3 : Parcours technologique (25%)

Cette trajectoire se caractérise par un baccalauréat technologique suivi d'études supérieures courtes (2 à 3 ans). Dans cette trajectoire 35% des jeunes ont un père titulaire d'un CAP ou d'un BEP et seulement 5% un père diplômé d'un deuxième ou troisième cycle universitaire. Ainsi l'environnement culturel continue de peser sur le choix des filières d'études. Si les jeunes issus des milieux moins favorisés culturellement accèdent à l'enseignement supérieur, il n'en demeure pas moins qu'ils s'orientent dans certaines filières moins prisées par les catégories plus favorisées (Bourdieu, Passeron, 1974).

Trajectoire 4 : Parcours professionnel (9%)

Les principales caractéristiques de cette trajectoire sont un cycle secondaire inférieur en cinq ans suivi d'un baccalauréat professionnel, puis avec une possibilité d'entrer dans le supérieur court. 28% des jeunes ont un père avec un niveau de diplôme inférieur ou égal au brevet des collèges, 32% ont un père titulaire d'un CAP ou BEP, et seulement 2% un père titulaire d'un master ou plus. Cette trajectoire est la seule au sein de laquelle la proportion de femmes est inférieure à celle des hommes (45% vs 55%). Il semble important de souligner que pour cette trajectoire très rare sont ceux qui s'insèrent directement sur le marché du travail après le baccalauréat. « Alors même que le baccalauréat professionnel a pour vocation première de préparer à l'entrée immédiate sur le marché du travail une proportion non négligeable de détenteurs de ce diplôme choisissent d'entrer dans l'enseignement supérieur, essentiellement dans des filières professionnelles » (Moulet, 2005).

Trajectoire 5 : Parcours d'études supérieures courtes et linéaires (16%)

Un baccalauréat général suivi de trois ans d'études supérieures sont les principales caractéristiques de cette trajectoire. Ainsi à la différence de la première trajectoire, les études universitaires sont

³ Nous avons fait le choix de nous intéresser au niveau de diplôme du père plutôt que la CSP en raison du fait que nous travaillons sur les trajectoires scolaires des jeunes. Autrement dit la CSP ne permet pas selon nous d'estimer au mieux l'environnement culturel des jeunes : le père peut avoir connu soit un déclassement sur le marché du travail par rapport à son niveau d'études, soit au contraire une « promotion ». De ce fait la CSP ne permet pas d'appréhender systématiquement les ressources culturelles du père qui peuvent s'avérer déterminante dans une trajectoire (aide aux devoirs...)

interrompues deux ans ou trois ans avant (licence 3, BTS, IUT). Parmi cette trajectoire si 10% des jeunes ont un père diplômé d'un deuxième ou troisième cycle universitaire, ils sont aussi 30% à avoir un père titulaire d'un CAP ou BEP, et 20% ont un père avec un niveau de diplôme inférieur ou égal au brevet des collèges. Les profils d'environnement familiaux et de niveaux d'études sont donc assez hétérogènes.

3. Quel espace des possibles pour quelle trajectoire ?

Si les variables classiques telles que le sexe, l'origine sociale des parents, pour n'en citer que deux sont certes des facteurs permettant d'éclairer les trajectoires de formation et d'emploi, il apparaît essentiel d'aller au-delà de ces facteurs en cherchant à contextualiser au mieux les univers dans lesquels les acteurs sociaux évoluent. En reprenant la variable le niveau d'études du père, si celle-ci joue certes un rôle sur la probabilité d'appartenance à une trajectoire type, il n'en reste pas moins que le niveau d'études du père se combine à d'autres variables produisant ainsi des contextes plus ou moins favorables à telle ou telle type de trajectoire scolaire. L'analyse de ces contextes permet de mieux comprendre les trajectoires différenciées (Lahire, 1995). Ainsi certains facteurs se cumulent entre eux et ouvrent ou ferment l'espace des possibles pour les acteurs sociaux.

3.1. Pas tous égaux face aux chances d'appartenir à une trajectoire-type

Dans cette partie nous tentons de déterminer les chances d'appartenance à telle trajectoire type plutôt qu'à une autre à l'aide d'un modèle logistique. L'objectif est alors d'apprécier les caractéristiques des personnes appartenant aux différentes trajectoires et de regarder quelles peuvent être leur marge de manœuvre par rapport à leur environnement socio-culturel. Nous considérons alors plusieurs dimensions de l'environnement familial: tout d'abord, d'une manière assez classique, nous prenons en compte le niveau d'études du père et son pays de naissance. Au-delà, pour caractériser le soutien de la famille, nous regardons également l'aide pour le travail scolaire lors du secondaire inférieur et si la famille juge les ressources suffisantes pour une poursuite d'études. Nous prenons aussi en compte le fait pour l'individu d'être inscrit en début de parcours dans une bibliothèque. Nous considérons son niveau en mathématiques⁴ en début de secondaire inférieur afin également d'apprécier la marge de manœuvre de l'individu entre ses résultats au début du collège et sa trajectoire de formation, d'insertion et d'entrée dans la vie adulte.

Enfin nous contrôlons le sexe, le fait que l'individu ait fait partie d'une Zone d'Education Prioritaire en début de parcours et les redoublements au primaire.

Dans le modèle, la variable explicative est le fait d'appartenir à une trajectoire x par rapport au fait d'appartenir à la trajectoire 1, que nous considérons comme la trajectoire la plus linéaire.

Encadré 2

LE MODELE MULTINOMIAL

L'objet est d'identifier parmi les caractéristiques individuelles, en particulier celles relatives au niveau de formation du père, à sa nationalité, à l'environnement culturel de la famille de l'individu et aux performances scolaires en mathématiques, les déterminants de l'appartenance à l'une ou l'autre des cinq trajectoires mises en évidence. On s'intéresse donc aux déterminants de l'appartenance aux parcours types précédemment établis. Dans cette perspective, nous estimons un modèle logit multinomial (Gouriéroux, 1984) dans lequel la typologie (5 modalités) est la variable à expliquer et les caractéristiques individuelles constituent les facteurs explicatifs. Il s'agit d'un modèle logit polytomiques non ordonnés (dont le modèle de base est le logit multinomial). Nous raisonnons donc sous hypothèse d'indépendance des choix offerts (IIA : Independence from Irrelevant Alternatives) : à savoir que le modèle logit ne prend pas en compte la proximité de nature qui peut exister entre plusieurs choix offerts à l'individu. Il est structuré de manière telle que l'individu arbitre entre deux choix a et b indépendamment des autres choix qui lui sont offerts.

⁴ Il s'agit d'une note qui doit apprécier le niveau de l'élève en mathématiques à son entrée au collège par rapport à ce que l'on attend d'un élève parvenu en 6^e

Le modèle s'écrit :

$$(1) \quad \begin{cases} P(j|x_i) = \frac{\exp(x_i \beta_j)}{1 + \sum_{h=1}^{J-1} \exp(x_i \beta_h)} \text{ pour } j=1,2,\dots,J-1 \\ P(J|x_i) = \frac{1}{1 + \sum_{h=1}^{J-1} \exp(x_i \beta_h)} \end{cases}$$

divisant $P(j|x_i)$ par $P(J|x_i)$ et en en prenant le logarithme, on obtient :

$$(2) \quad \ln[P(j|x_i) / P(J|x_i)] = x_i \beta_j - \beta_J, \text{ pour } j = 1, 2, \dots, J-1$$

La log-vraisemblance est finalement égale à :

$$\ln L(\beta) = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^J y_{ij} \ln [P(j|x_i)]$$

où, $y_{ij} \in \{0, 1\}$ si l'individu i a choisi j , 0 sinon. C'est la contribution de i à la vraisemblance.

Tableau 1.
RESULTATS DU MODELE MULTINOMIAL

Variables:	Relative-Risk Ratios	Relative-Risk Ratios	Relative-Risk Ratios	Relative-Risk Ratios
	2 VS 1	3 VS 1	4 VS 1	5 VS 1
Sexe: hommes	0,56 ***	1,92 ***	2,96 ***	0,78 *
Diplôme le plus élevé du père: (ref: CAP-BEP)				
Aucun diplôme/ Certificat d'études primaires	0,84	1,04	0,89	0,78
Brevet élémentaire, brevet des collèges	0,93	0,76	1,07	1,16
Baccalauréat général	0,73	0,34 ***	0,36	0,56 *
Baccalauréat technologique ou professionnel, brevet professionnel	0,95	0,45 ***	0,49 *	0,59 *
Diplôme universitaire de 1er cycle, BTS, DUT	0,76	0,31 ***	0,19 ***	0,55 ***
Diplôme universitaire de 2ème ou 3ème cycle	0,60 **	0,11 ***	0,05 ***	0,24 ***
Adéquation entre les ressources de la famille et les projets d'études: (ref: juste suffisant)				
très insuffisant	1,26	1,20	0,90	1,28
un peu insuffisant	0,85	1,13	0,99	0,76
tout à fait suffisant	0,71 *	0,78	0,58	0,64 **
Aide à la maison pour le travail scolaire:				
non	1,07	0,65 **	0,47 **	0,74 *
Pays de naissance du père: (ref: France)				
DOM-TOM	0,61	0,69	0,48	0,51
Etranger	0,93	0,73	1,07	0,69
ZEP en 1995	1,06	1,61 *	1,40	1,33
Redoublement au primaire	0,52	6,98 ***	7,32 ***	1,45
Fréquentation d'une bibliothèque:				
non	0,98	1,28 *	1,75 **	1,50 ***
Résultats en mathématiques	1,01	0,57 ***	0,36 ***	0,80 ***

(***) Significatif au seuil de 1%, (**) au seuil de 5% et (*) au seuil de 10%

Note de lecture : les Relative-Risk Ratios représentent le rapport entre la probabilité d'appartenance à la trajectoire j et la probabilité d'appartenance à la trajectoire 1, ils permettent de faciliter l'interprétation
Source : Panel DEPP-EVA

En premier lieu, concernant la trajectoire 2 (la trajectoire études supérieures non linéaires) on observe qu'il n'existe pas significativement de grandes différences avec la trajectoire 1, trajectoire de référence. Il faut toutefois noter qu'un individu de sexe masculin a, toutes choses égales par ailleurs, 44% de chance en moins d'être dans cette trajectoire que dans celle de référence.

Par ailleurs, un individu avec un père ayant pour diplôme le plus élevé un diplôme universitaire de deuxième ou troisième cycle a 40% de chance en moins (par rapport à un individu ayant un père possédant un CAP ou un BEP) d'être dans cette trajectoire plutôt que dans la trajectoire de référence. Enfin, un individu ayant des ressources jugées tout à fait suffisantes pour poursuivre ses études a 29 % de chance en moins d'être dans cette trajectoire plutôt que dans celle de référence (le parcours universitaire long et linéaire).

En ce qui concerne la troisième trajectoire (la trajectoire technologique), les hommes ont 1,92 fois plus de chance de s'y retrouver. Qui plus est, les individus dont le père possède comme diplôme le plus élevé un baccalauréat général ont 66% de chance en moins de se trouver dans cette trajectoire (par rapport au fait d'avoir un père ayant un CAP ou un BEP). Il faut noter que plus le niveau de diplôme du père s'élève moins l'individu a de chance de se trouver dans cette trajectoire.

Le fait de ne pas bénéficier d'une aide à la maison pour le travail scolaire au collège diminue de 35% le risque d'appartenir à ce parcours. Une interprétation possible à ce phénomène peut être le fait que les individus de ce parcours connaissent des difficultés scolaires et sont donc davantage aidés par leurs parents (les individus sans aide au collège ayant ainsi plus de chance de se retrouver dans le parcours universitaire).

Le fait de faire parti d'une Zone d'Education Prioritaire (ZEP) et le fait de ne pas être inscrit dans une bibliothèque augmente les risques d'appartenir à cette trajectoire.

On observe également que, de manière très significative, avoir redoublé au primaire augmente de presque 7 fois le risque d'être dans cette trajectoire. Enfin, les résultats scolaires influencent fortement le parcours de l'individu : avoir une meilleure note en mathématiques diminue de 43% les risques d'appartenir à cette trajectoire plutôt qu'à celle de référence. Donc, malgré une volonté des familles d'aider à la réussite par l'aide au travail scolaire, l'environnement socioculturel (niveau de diplôme du père et inscription à une bibliothèque) joue un rôle déterminant pour l'appartenance à cette trajectoire. Qui plus est, le niveau scolaire de l'individu (redoublement et notes) semble orienter fortement son parcours.

Concernant la quatrième trajectoire (la trajectoire professionnelle), un individu de sexe masculin a presque 3 fois plus de chance qu'une femme d'y appartenir. Concernant le diplôme du père, le fait qu'il ait comme diplôme le plus élevé un diplôme du supérieur de premier cycle diminue de 81% les risques d'appartenir à cette trajectoire. De plus, le fait qu'il ait un diplôme universitaire de deuxième ou troisième cycle (par rapport au fait d'avoir un CAP ou un BEP) diminue, de manière très significative, de 95% les risques d'appartenir à ce parcours plutôt qu'au parcours universitaire long.

En revanche, comme précédemment, le fait de ne pas être aidé dans le travail scolaire diminue les risques d'être dans cette trajectoire, l'explication possible pouvant être que les parents s'investissent particulièrement pour compenser des difficultés scolaires.

Le fait de ne pas être inscrit dans une bibliothèque augmente de 1,75 fois les risques d'appartenir à cette trajectoire. Par ailleurs, comme précédemment, le redoublement au primaire a un rôle très important sur la suite du parcours scolaire puisqu'il augmente de 7,32 fois les risques de faire partie de la trajectoire professionnelle. Les performances scolaires en mathématiques jouent également un rôle décisif : une meilleure note diminue de 64% les risques d'appartenir à cette trajectoire.

Cette trajectoire semble donc également être influencée par l'environnement socioculturel de l'individu. En outre, les résultats montrent que le début de parcours de l'individu (au primaire et au début du secondaire : redoublement au primaire et note en sixième) conditionne sa trajectoire. Le parcours semble donc ici déterminé assez tôt et relativement irréversible.

En ce qui concerne le dernier parcours (la trajectoire d'études supérieures courtes), le fait d'être un homme diminue les chances d'y être de 22%. Un individu ayant un père avec un diplôme du supérieur de premier cycle a 45% de chances en moins de se retrouver dans cette trajectoire et un individu ayant un père qui possède un diplôme du supérieur de deuxième ou troisième cycle a encore moins de chance de s'y retrouver (76% de chance en moins). Par ailleurs, un individu ayant des ressources jugées tout à fait suffisantes pour poursuivre ses études a 36 % de chances en moins d'être dans cette trajectoire plutôt que dans celle de référence (le parcours universitaire long et linéaire). Ainsi les individus de cette trajectoire pourraient être contraints, par les ressources de leurs parents, d'écourter leurs études et d'opter pour un parcours dans le supérieur plus court (2 à 3 ans). Ici encore, le fait de ne pas être aidé dans le travail scolaire au collège diminue les risques d'être dans cette trajectoire (mais d'une façon moindre et moins significative que précédemment).

Le fait de ne pas être inscrit dans une bibliothèque augmente de 1,5 fois les risques de faire partie de cette trajectoire plutôt que de faire partie de la trajectoire 1. Enfin, les notes en mathématiques en début de parcours influencent également de manière très significative ce parcours (de meilleures notes diminuent les chances de 20% d'appartenir à ce parcours) mais de manière beaucoup moins marquée que dans les deux trajectoires précédentes. Ce parcours semble tout de même contraint (des ressources suffisantes diminuant les risques d'appartenance à cette trajectoire) et également déterminé mais moins que dans les deux trajectoires plus « professionnelles ».

Ainsi l'appartenance à une trajectoire-type reste influencée par l'environnement socioculturel de l'individu. Un niveau de diplôme du père très élevé et le fait de ne pas être inscrit dans une bibliothèque par exemple diminuent très significativement les risques d'appartenir aux formations plus professionnelles (trajectoire 3 et 4). Par ailleurs, le début de parcours de l'individu semble surdéterminer sa trajectoire, l'individu ayant mal commencé sa scolarité (redoublement au primaire et mauvaise note en mathématiques) n'a quasiment pas de marge de manœuvre. Au-delà du fait que les individus ne sont pas tous égaux face à l'appartenance à une trajectoire type, il faut remarquer que cette appartenance peut également venir influencer l'espace des possibles des individus. En effet le fait de suivre tel ou tel parcours peut avoir un impact plus tard sur les états et les situations des personnes.

3.2. Trajectoires-types, entrée dans la vie adulte et différences en termes d'espace des possibles

Afin d'apprécier l'espace des possibles des individus, nous avons retenu différents critères susceptibles de révéler les opportunités offertes par chacune des trajectoires. Les résultats qui suivent se basent sur l'enquête Jeunes de 2002, soit sept ans après l'entrée en sixième et sur les données de l'entrée sur le marché du travail (2004, 2005 et 2007). Les résultats suivants ont été obtenus par le croisement entre les différentes trajectoires et les situations aux années données précédemment.

Nous nous concentrons alors sur trois dimensions renseignant sur l'espace possible des personnes : le choix dans les parcours de formation, l'accès à l'autonomie résidentielle et le rapport au marché du travail. La première renvoie au fait que certaines trajectoires sont contraintes du point de vue des choix scolaires, les deux dernières renvoient à deux dimensions fondamentales pour le passage à la vie adulte : le logement et l'emploi.

3.2.1. Le choix dans les parcours de formation

Pour cette dimension, on observe que seuls 66% des jeunes appartenant à la trajectoire 4 (professionnelle) et 69% des jeunes appartenant à la trajectoire 3 (technique) ont toujours été orientés selon leurs vœux, contre 95% des jeunes de la trajectoire 1 (universitaire long et linéaire) et ceux de la trajectoire 2 (universitaire avec réorientation vers le professionnel). Ainsi pour les jeunes des trajectoires techniques et professionnelles plus de 30% des orientations sont subies et ne résultent donc pas d'un véritable choix (contre 5% de choix subis dans les parcours universitaires). Nous retrouvons l'idée que ces filières d'études en France sont considérées comme des filières par défaut, au sein desquelles parfois l'orientation se fait de manière contrainte. La trajectoire 4 semble donc moins « capabilisante » que la trajectoire 1.

3.2.2. Le logement

Au-delà des résultats scolaires de l'enfant, certains facteurs, tel que le logement, contribuent à ouvrir ou à fermer le champ des possibles pour les acteurs sociaux. Les établissements d'enseignement supérieur ne

se répartissent pas de manière uniforme sur l'ensemble du territoire français : certains lieux en sont davantage dépourvus que d'autres. Face à cette inégale répartition des établissements d'enseignement supérieur, certains étudiants sont soit contraints de décohabiter pour suivre les études qu'ils souhaitent, soit contraints de choisir une filière à proximité du domicile parental. En effet, tous les jeunes, et notamment leurs parents ne peuvent supporter le coût associé à la décohabitation. De plus en raison d'une structuration de l'espace géographique, qui tend à concentrer les cadres supérieurs dans les lieux universitaires et à en éloigner les employés et les ouvriers, ce sont les enfants de ces derniers qui sont le plus contraints de décohabiter, alors même que ce sont eux qui ont les plus faibles possibilités financières.

Trois ans après le baccalauréat, les jeunes de la trajectoire 1 (cursus universitaire long et linéaire) sont pour 65% d'entre eux décohabitants, alors qu'ils sont seulement 35% du type 4 (formation professionnelle) et 41% du type 3 (formation technique). Si les jeunes des formations techniques et professionnelles décohabitent moins cela peut s'expliquer par le fait que ces formations supérieures de type technologique ou professionnelle, soit des IUT, soit des BTS sont davantage présentes sur le territoire français que des classes préparatoires ou même un premier cycle universitaire.

Ces différences persistent cinq ans et six ans après le baccalauréat. Cinq ans et six ans après le baccalauréat les jeunes de la trajectoire 4 et la trajectoire 3 sont en emploi, alors que ceux de la trajectoire 1 sont toujours en études. Ainsi, de manière paradoxale, les jeunes qui poursuivent des études longues décohabitent plus souvent que les jeunes qui ont suivis des études courtes de type professionnel ou technique et qui sont en emploi. L'emploi n'apparaît donc pas comme une condition pour l'accès à l'autonomie résidentielle. En outre, cela permet de souligner le fait que certains parcours de formation sont plus restrictifs sur le champ des possibles du point de vue de l'indépendance résidentielle (Farvaque, Oliveau, 2004).

3.2.3. Le marché du travail

Si aucun des jeunes n'envisage pas de ne pas travailler sept ans après leur entrée en sixième, leurs attentes vis-à-vis du travail varient selon leur trajectoire d'appartenance. Ainsi seulement 18% des jeunes du parcours 1 (universitaire long et linéaire) veulent que leur futur métier leur assure la garantie de l'emploi contre 26% pour ceux de la trajectoire 2 (universitaire avec réorientation professionnelle), ceux de la trajectoire 3 (technique) et ceux de la trajectoire 4 (professionnel), et 25% pour ceux de la trajectoire 5 (universitaire court).

77% des jeunes de la trajectoire 1, trajectoire 2 et trajectoire 5 souhaitent travailler dans un domaine qui les passionne, contre seulement 63% pour ceux de la trajectoire 4 et 67% pour ceux de la trajectoire 3. Ainsi, les trajectoires plus professionnelles (3 et 4) se démarquent par des ambitions légèrement inférieures.

Quelque soit la trajectoire type dans laquelle se situe le jeune, entre 2004 et 2007, la proportion de jeunes optimistes par rapport à leur avenir professionnel augmente. Toutefois des différences apparaissent entre les trajectoires. Ainsi les jeunes de la trajectoire 4 (professionnelle) et ceux de la trajectoire 1 (cursus universitaire long et linéaire) sont respectivement 66% et 64% à être optimistes sur leur avenir professionnel. En revanche seulement 48% des jeunes appartenant à la trajectoire 2 sont optimistes par rapport à leur avenir professionnel. Ceci pourrait notamment s'expliquer par le fait que ces personnes ont plutôt mal vécu leur ré-orientation, par exemple en revoyant leurs objectifs à la baisse.

Enfin, il faut noter que suivant leur trajectoire d'appartenance les jeunes sont plus ou moins nombreux à rencontrer des difficultés financières. En 2007, 28% des jeunes de la trajectoire 1 et 28% des jeunes de la trajectoire 2 ont rencontré des difficultés financières, contre 38% de ceux la trajectoire 3 et 37% de ceux de la trajectoire 4. Ainsi on constate que l'appartenance à une trajectoire type peut induire des contraintes supplémentaires dans la vie quotidienne, en l'occurrence ici le fait de faire face à des difficultés financières.

Conclusion

L'objectif de ce travail était d'analyser les parcours de formation des individus à l'aune de la théorie des « capacités » de Sen, afin de rendre compte de l'espace des possibles des individus. Un modèle multinomial nous a conduit à déterminer les caractéristiques des personnes appartenant à telle ou telle

trajectoire et nous a permis de montrer que des éléments tels que le niveau de diplôme du père, le fait d'être inscrit dans une bibliothèque et les ressources envisagées pour l'avenir des enfants jouaient, au départ, un rôle significatif sur l'affectation à une trajectoire. Ainsi par exemple, nous avons montré qu'un niveau de diplôme du père élevé et le fait de ne pas être inscrit dans une bibliothèque par exemple diminue très significativement les risques d'appartenir aux formations plus professionnelles (trajectoire 3 et 4). Qui plus est, nous avons indiqué que les résultats à l'entrée dans le secondaire et un redoublement au primaire jouaient également un rôle déterminant. Ces éléments nous indiquent qu'à la base des parcours certains individus disposent d'une marge de manœuvre assez limitée dans leur trajectoire. Dans un deuxième temps, nous nous sommes efforcés de montrer l'influence de l'appartenance à une trajectoire type sur l'espace des possibles des individus. Ainsi par exemple, les individus ayant fréquenté le parcours 4 (professionnel) ont davantage effectué des choix scolaires contraints. Par ailleurs, nous avons croisé les différentes trajectoires avec deux dimensions cruciales pour l'accès à l'autonomie : le logement et l'emploi. Ces deux éléments ont permis de mettre en avant le fait que certaines trajectoires peuvent déboucher sur des situations plus contraintes, telles que ne pas accéder à l'autonomie résidentielle alors que l'on est sur le marché de l'emploi ou encore rencontrer davantage de difficultés financières. Cela renvoie au fait que « la précarisation des emplois et le chômage retiendraient également les jeunes au domicile parental. Avoir un emploi précaire ne suffit pas toujours pour quitter le domicile parental » (Dormont, Dufour-Kippelen, 2000).

Bibliographie

- Bourdieu P. & Passeron J-C (1964), *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minit.
- Bourdieu P. & Passeron J-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minit.
- Duru-Bellat M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris, PUF.
- Dormont B. & S. Dufour-Kippelen (2000), « Insertion professionnelle et autonomie résidentielle : le cas des jeunes: le cas des jeunes peu diplômés », *Economie et Statistiques*, n° 337-338, pp. 97-120
- Farvaque N. & Oliveau J-B. (2004), « L'insertion des jeunes peu diplômés dans l'emploi : opportunités de choix et contraintes », Documents de travail *Institutions et Dynamiques Historiques de l'Economie*.
- Gabadinho A., Ritschard G., Studer M. & Müller N.S. (2009), « Mining Sequence Data in R with the TraMineR package: A User's Guide », Department of Econometrics and Laboratory of Demography, University of Geneva, Geneva.
- Gouriéroux C. (1984) *Econométrie des variables qualitatives*, Collection Economie et statistiques avancés, Economica.
- Gury N. (2007), « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs », *Orientation scolaire et professionnelle* vol. 36 n° 2.
- Lahire B. (1995), *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil, coll. « Hautes Etudes », 1995.
- Lahire B. (2002), *Portraits sociologiques, dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan.
- Maurice M., Sellier F. & J-J Silvestre (1982), *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : essai d'analyse sociétale*, Paris, PUF.
- Merle P. (2002), *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La découverte.
- Mons N. (2004), *De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*, Thèse de Doctorat inédite en Sciences de l'Education, Université de Bourgogne.
- Moulet S. (2005), « Après le bac professionnel ou technologique : la poursuite d'études jusqu'à bac+2 et sa rentabilité salariale en début de vie active », *Economie et statistique*, n° 388-389.
- Sen A. (1992), *Inequality Re-examined*, Harvard, Harvard University Press.
- Verdier E. (2009), « 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.XL.1, pp. 195-225.

Les nouvelles ségrégations scolaires et professionnelles

Les marchés de Roubaix : territoires urbains d'une ségrégation socio-éthnique

Véronique MARCHAND[†]

Introduction

Roubaix est une ville du Nord de la France connue pour son passé marqué notamment par l'industrialisation textile et la présence massive de main d'œuvre d'origine immigrée. La crise économique et la détérioration des sources de travail touchent de plein fouet l'industrie textile, et la plupart des entreprises ferment leurs portes. Roubaix devient alors le théâtre du chômage, et les phénomènes d'exclusion socio-économiques s'y multiplient¹. La ville connaît de profondes inégalités sociales, avec des quartiers caractérisés par une certaine détérioration de l'habitat. Face à cela, nombreuses sont les initiatives municipales pour rassembler les populations écartées du marché du travail autour de projets urbains fédérateurs visant à « créer du lien social », développer le « vivre ensemble », pour reprendre des expressions communément entendues. Il s'agit de penser le « renouveau de la ville » et son inclusion dans le projet métropolitain, en termes éducatifs, culturels et d'habitat. L'intégration de Roubaix dans l'opération Lille 2004, capitale européenne de la culture, en est une illustration. Derrière toutes ces tentatives, la volonté affichée est de créer une mixité sociale, de mélanger les habitants autour de rencontres collectives, d'effacer les clivages sociaux. Pourtant, selon Frederico Cuñat, « un certain dualisme perdure » avec le « risque d'une bipolarisation sociale et urbaine » entre, d'une part, « une composante métropolitaine de la ville, sans grand lien avec le tissu productif et social de la ville » et, d'autre part, des populations privées de travail, écartées de ses transformations et « spectatrices de la ville » (*Ibid.* : 255). Dans ce contexte, la question des marchés de rue prend tout son sens car ils sont des « cérémonies collectives où chacun est à la fois acteur et spectateur », selon Michelle de La Pradelle (1996). Anne Raulin considère les marchés comme faisant partie du théâtre urbain, qui « conçoit la ville comme un espace de représentation. Ici, la ville se tend son propre miroir, elle se met en scène publiquement, se donnant à voir comme lieu d'expression » (2002 : 150). Ce sont des lieux collectifs, d'une grande densité relationnelle donnant à voir une diversité de significations sociales.

Roubaix est touchée par le déclin des petits commerces de proximité dits « traditionnels », marqués par la concurrence des grandes surfaces, tandis que les boutiques tenues par des personnes d'origines immigrés diverses, marocaine, algérienne, vietnamienne – en majorité des hommes - se développent, comme une alternative à l'absence de sources d'emploi. Dans la littérature anglo-saxonne, le commerce ethnique est un thème exploré notamment sous l'angle des processus d'intégration et de mobilité sociale des populations immigrées dans les travaux portant sur *l'ethnic business*². Dans la recherche proposée ici, le commerce de proximité est envisagé dans le contexte local particulier de précarisation des conditions de vie à Roubaix, et ses marchés³ sont à appréhender comme une ressource économique pour toute une population au chômage et/ou anciennement ouvrière.

[†] Véronique Marchand Sociologue, Chargée de recherche au CNRS, rattachée au CLERSÉ, MESHS (*Maison européenne des sciences humaines et sociales*). 2 rue des Canonnières, 59800 Lille, Marchand.vero@wanadoo.fr

¹ Une foule de travaux s'intéressent à l'immense transformation roubaisienne. Roubaix est d'ailleurs, pour reprendre les termes de Rémi Lefevre, une « ville-laboratoire », pour de nombreuses études en sciences sociales, s'intéressant à ces questions (David, Duriez, Lefevre, 2006 : 17).

² Voir par exemple Waldinger R., Ward R., Aldrich H. (1985, pp. 586-597).

³ le Pile, le Centre, l'Épeule, l'Alma, la Nation et Rubens, appelé aussi « marché du Nouveau Roubaix ».

Le texte proposé ici concerne les marchés. Qui sont les commerçants ? Comment obtenir un espace de vente ? Quelles sont les difficultés rencontrées ? Quels sont les facteurs favorables à l'installation commerciale ?

Le territoire est appréhendé ici comme un espace qui se définit par des limites, des frontières avec l'extérieur. Poser le problème en termes de « territorialité » suppose, pour le sociologue, de s'interroger sur l'existence de règles, codes, logiques, caractéristiques et rôles propres à ce territoire. Depuis la perspective interactionniste, le « territoire » est vu comme une construction sociale, avec ses processus d'appropriation et de négociation de l'espace. Certaines réflexions d'Erving Goffman sur la territorialité et sur les manifestations de défense, de revendication et d'empiètement des « territoires du Moi » rappellent la manière dont les commerçants parviennent à imposer les frontières de leur place dans le marché (1973). Quelles sont les limites de ces espaces ? Comment s'établissent-elles ?

1. Méthodologie

Le travail de terrain repose sur une présence importante dans les marchés et une démarche plurielle.

1.1. La réalisation d'entretiens semi-directifs formalisés (sur rendez-vous, avec enregistrement, etc.) ainsi que de nombreux entretiens informels (prise de notes sur place ou *a posteriori*), qui visent à dessiner une typologie des commerçant(e)s, selon :

- Le sexe,
- l'origine ethnique,
- les parcours antérieurs à la vente,
- l'ancienneté dans le commerce,
- l'appartenance à une certaine « génération »,
- le type de marchandises proposées.

J'ai réalisé une trentaine d'entretiens « formels » à ce jour. J'ai mené aussi certains entretiens avec des acteurs appartenant au personnel municipal. La tenue d'un journal de terrain m'est également apparue très utile.

1.2. Je poursuis aussi le dépouillement d'archives de presse, ainsi que l'analyse de documents officiels : textes municipaux (règlements, fichiers des commerçants, etc.), diagnostic réalisé par une agence d'urbanistes Territoire, domiciliée à Roubaix même.

1.3. Parallèlement, je mène diverses observations au marché ou dans les réunions municipales où participent les commerçants, sur les thèmes suivants.

Au marché :

- Les relations entre commerçants,
- Leur présentation : ustensiles, outils, habillement, etc.
- les relations entre les commerçants et les clients,
- Les relations entre commerçants et les acteurs qui les aident, membre de la même famille ou non (sur le même poste de vente),
- les relations des commerçants avec les placiers, agents municipaux, et avec la police municipale,
- la mise en place, le partage des places,
- la disposition des étals, la présentation des produits, les délimitations repérables physiquement entre les étals, « le décor », les délimitations physiques du marché avec l'extérieur,

En mairie :

- les élections des nouveaux représentants des commerçants des marchés non sédentaires,
- les ordres du jour, l'implication des commerçants, leur participation, les discours, les relations avec les agents municipaux et les élus, les points de divergence, de conflit, etc.

D'une manière générale, ma démarche est bien accueillie par les commerçants, qui témoignent d'un empressement à parler de leur travail, pour me montrer qu'il s'agit d'un « vrai travail », « sérieux », « difficile », qu'ils ne sont pas des « rigolos » ou des « forains », pour reprendre leurs propres termes. Les premiers contacts sont les points de départ de chaînes de relations qui se construisent progressivement. Même si cela prend du temps, au moins je suis présentée par quelqu'un qui travaille au marché ; cela évite d'être assimilé à un « contrôleur » (Mairie, URSSAF) de leur activité et permet de réduire la méfiance. Quelques entretiens ont lieu au marché lui-même. C'est surtout le cas de ceux réalisés auprès de femmes (Sarah, Nadia et Dominique) qui y sont plus disponibles : Dominique s'occupe de son vieux père malade, Nadia a des enfants en bas âge et Sarah vit chez ses parents. Pour elles, plus que pour les autres, le marché semble représenter une échappatoire vis-à-vis de l'univers domestique. Ce détail, au premier abord anecdotique, nous renseigne déjà sur le statut spécifique accordé à l'espace commercial : il représente pour ces femmes un véritable espace de liberté. Mais la plupart du temps, et plus souvent avec les hommes, nous fixons un rendez-vous chez eux, sur leur propre invitation, « on sera plus tranquille pour discuter ». D'autres encore ont lieu au café.

1.4. Je mène également un travail de traitement statistique des données des fichiers des commerçants, avec l'aide de Marie Cross, de la PUDL (Plate-forme Universitaire de Lille). Ceci m'offre des données statistiques qui permettent un cadrage plus quantitatif de mon objet de recherche.

Au fur et à mesure de l'enquête, les marchés s'avèrent être des univers particulièrement riches car multidimensionnels. Certes, ils sont des univers d'échange commercial et de travail, mais aussi des lieux où les relations familiales – intergénérationnelles, conjugales, ou de fratrie – et commerciales se mêlent. Ce sont aussi des territoires politiques. Le privé y côtoie le public et les problématiques ethniques et de genre sont omniprésentes.

2. Un espace ségrégué : une grande majorité d'hommes d'origine Nord-africaine

Certains commerçants vendent comme leurs parents, suivant une tradition familiale ; ils sont maraîchers, fromagers ou charcutiers et l'activité commerciale est pour eux le prolongement d'un métier : ils sont avant tout artisans et détiennent un savoir-faire, dont ils sont fiers. Mais cette figure est aujourd'hui très minoritaire dans les marchés de Roubaix. Elle est incarnée par les commerçants les plus âgés, « français de souche » qui parlent avec nostalgie d'un temps révolu où les commerçants de métier étaient majoritaires. C'est aussi parmi eux que l'on trouve le plus de couples, sur lesquels repose une véritable répartition des tâches. Aujourd'hui, dans les marchés roubaisiens, la plupart s'installe dans l'activité commerciale après une rupture professionnelle – le plus souvent un licenciement et une incapacité à retrouver un emploi – ou une rupture dans un long processus de recherche d'emploi salarié. La voie ne semble pas tracée, comme dans le cas d'une transmission familiale : au contraire, le commerce de rue résulte d'un changement de cap. Ce profil, majoritaire, regroupe plutôt des commerçants d'origine nord-africaine⁴.

Globalement, les femmes sont minoritaires dans les marchés roubaisiens. En 2004, le service économique de la ville effectue un recensement des commerçants non sédentaires. Celui-ci est nominatif, il compte 433 commerçants. Si on prend en compte le nombre d'étals, il est environ de 700 en 2006, car, d'une part, le nombre de postes de vente a considérablement augmenté, et d'autre part, une même personne occupe souvent plusieurs étals dans plusieurs marchés⁵. L'origine ethnique est difficilement saisissable en termes chiffrés, seul le critère des patronymes présents dans les fichiers permet une approximation - à cet égard imparfaite : 75% des commerçant(e)s recensé(e)s sont d'origine nord-africaine, et parmi cette population, on ne compte que 12% de femmes. La différence n'est pas criante, mais la proportion de femmes est quand même plus importante quand on ne prend pas en compte l'origine ethnique : 15%. Cette donnée, bien que très parcellaire, confirme certaines observations : très peu de femmes sont seules responsables d'un poste de vente sur le marché, et enregistrées comme telles. Le plus souvent, les femmes aident et accompagnent les hommes.

⁴ Je préfère le terme Nord-africains qui a une connotation purement géographique, donc neutre. Sur ce point cf. Nacira Guénif Souilamas (2000 : 33).

⁵ Donnée fournie par la municipalité le 16/11/07.

Quelque soit leur sexe, les propos des commerçants rencontrés abondent dans le même sens : il est beaucoup plus difficile de trouver une place et de vendre en tant que femme. Pour Isabelle, marchande de chaussures : « *Celles qui ont déballé toutes seules, c'était une misère, une misère totale* » (Entretien réalisé le 13/03/07).

Un responsable du service économique de la ville tente d'expliquer ce phénomène :

La femme, il n'y a pas d'interdit propre dans la religion à une femme de faire du commerce, après, c'est la volonté de la personne, est-ce qu'elle veut faire ça ou pas ? Est-ce que son mari la laisse ? [...] C'est une culture, c'est pas du tout religieux, c'est un monde de machisme, c'est ça aussi (Entretien réalisé le 29/11/06).

Les arguments physiques ne manquent pas pour justifier le fait que les marchés soient des territoires plutôt masculins : déballer, remballer, porter des cartons, toutes ces activités demandent une condition physique dite masculine.

Marie-Alice, vend des textiles pour femmes. Elle a travaillé en usine auparavant et apprécie aujourd'hui le commerce. Bien qu'elle gagne de moins en moins d'argent sur les marchés et que la concurrence soit de plus en plus rude, son goût pour l'indépendance la retient :

On est à notre compte, on fait ce qu'on veut, on va dans le marché qu'on veut, qu'on a choisi, on n'a pas quelqu'un derrière nous, on est notre propre chef (le 4/4/7).

Elle échappe non seulement au contrôle d'un employeur mais aussi à celui de son conjoint.

<p>Elle m'avoue une semaine après l'entretien qu'elle était très heureuse de discuter avec moi « parce qu'à la maison, je ne dis rien, j'ai déjà eu du mal pour que mon mari accepte que je fasse les marchés, alors, là, je ne dis rien. Parfois, j'ai envie d'arrêter, c'est dur, comme là au mois de mai, avril, je n'ai pas vendu beaucoup, je me dis « il faudrait trouver autre chose, mais bon, je ne le dis pas à mon mari, parce que déjà il veut que j'arrête, il me dit « Ca a été au marché ? – Oui, oui », je ne dis rien, sinon, il va me dire « arrête » (le 20/05/07).</p>
--

Chez les hommes, les arguments de genre sont empreints de significations naturalistes, mettant en avant la fragilité féminine :

Y'a beaucoup de femmes qui sont révolutionnaires sur les marchés. C'est toujours des femmes qui veulent leur indépendance. Elles ne veulent pas être soumises, ni à leur maris, ni à personne, mais, non, elles ont leur indépendance à leur façon. Elles maîtrisent bien les situations [...] Un homme, il sait mieux se défendre qu'une femme en général, il a plus d'appoint, même le fait d'être un homme, vis-à-vis des autres, ils vont pas oser s'attaquer, parce que c'est vrai que les hommes, entre eux, c'est la loi de la jungle. Nous on le voit : même dans la nature, c'est constant, c'est naturel. Par exemple, nous on a des plantes, on peut planter des laitues, si il y en a une qui est chétive, si il y a un prédateur qui vient, il va directement sur la plus chétive (le 20/12/06).

Puisque les femmes seraient moins armées dans les conflits, plutôt masculins, celles qui font les marchés seraient des femmes exceptionnelles, « fortes » aussi bien physiquement que moralement : « avoir du caractère » « ne pas se laisser faire », « savoir se défendre », « être révolutionnaires » sont des expressions récurrentes, dans la bouche des hommes comme des femmes commerçantes. Tout se passe comme si les femmes avaient des qualités masculines pour parvenir à vendre seule (sans présence masculine). L'activité commerciale est vécue comme une véritable émancipation vis-à-vis des hommes. La majorité des femmes est composée de célibataires, veuves ou divorcées, mais celles qui sont mariées on dû en plus de l'univers masculin des marchands, convaincre leur conjoint de faire un « travail d'hommes ». A La Paz, la population des marchés est composée presque exclusivement de femmes, souvent seules responsables de leur foyer et du budget familial (Marchand, 2006). Cela nous montre, s'il en était besoin, le caractère socialement relatif des arguments de genre. La vente y est considérée comme une activité féminine. En France, dans les marchés roubaisiens, faire le marché est présenté comme un travail d'hommes et les discours féminins révèlent la volonté de prouver la capacité à s'en sortir sans les hommes et comme un homme. Isabelle s'installe seule :

On s'en va avec notre camion, on fait des kilomètres des fois, pour dire d'avoir une place et de ramener au moins 50, 100 euros, et ben, on peut pas parce t'es une femme alors on te jette, il n'y a pas de raison, si on se sent, si on est femme et qu'on se sent homme pour aller travailler, c'est notre problème, c'est pas le problème du placier [...] Il (son mari) me laissait me débrouiller pour voir jusqu'où, pour voir si

j'étais capable, parce que je disais toujours que j'avais pas besoin d'un homme derrière moi pour faire quelque chose, et en fin de compte il voulait voir si j'en étais capable, j'ai eu d'autres places après [...] Si eux, ils pensent qu'en étant femme, je dois fermer ma bouche et accepter ce qu'ils veulent, moi, j'estime que je n'ai pas à fermer ma bouche vis-à-vis d'eux, je ne leur dois rien, c'est pas avec leur argent que j'ai acheté ma marchandise, c'est pas avec leur argent que je me suis acheté mon camion, j'ai une famille et je dois la nourrir, maintenant, je ne leur demande pas à eux de l'argent, je veux faire toute seule, si physiquement, je me sens homme, dans le sens où je sais monter un parapluie, je sais mettre un étal, je sais porter des caisses, qu'eux croient que parce qu'on est femme, on est juste capable d'être là debout et d'attendre les gens qui viennent, non, on n'est pas que ça dans la vie, on n'est pas qu'une mère de famille, qui attend le salaire de son mari, non, si on a envie de se débrouiller [...] Les marchés, c'est pas qu'à vous les hommes, il y a des femmes aujourd'hui qui ont envie de travailler, elles ont envie d'être libres aussi, bon, maintenant, on est un peu plus, on n'est pas grand-chose, Y'a pas beaucoup de monde en femmes dans les marchés, mais on arrive quand même à être huit, neuf [...] Ils n'acceptent pas que nous on peut faire comme eux (le 13/ 03/07).

Conquérir un espace de vente revient pour elles à conquérir un espace de liberté, de pouvoir, un espace public et financier. Faire le marché signifie être dehors, être à l'extérieur, c'est-à-dire à l'extérieur de l'univers domestique. Il s'agit alors de bâtir un espace exclusivement féminin dans un monde d'hommes.

La prédominance des commerçants d'origine nord-africaine s'explique par un faisceau de facteurs. Selon le responsable des placiers de Roubaix, lui-même d'origine algérienne :

On est dans une région où il y a une forte représentation de maghrébins, donc a fortiori, c'est normal qu'il y en ait plus (dans les marchés) déjà. Aussi, j'allais dire, oui, je vais le dire, oui, c'est les personnes, c'est la communauté qui est plus frappé par le chômage et aussi, ils sont plus... Ce sont des personnes qui vont aller plus vers le commerce parce que c'est inné dans ce type de population, qui ne l'est pas chez un européen. Un européen, il ne va pas aller vers le commerce. Ou alors on trouve des commerçants hors pair parce qu'ils ont, ce sont des successions. C'est génétique. C'est plus dans les types méditerranéens, l'aspect commerce, l'aspect vente, l'aspect baratin, tchathe, c'est quand même un peu plus chez les types méditerranéens que c'est sur le type scandinave. C'est pas..., si, l'euro péen, c'est la mercerie. Après, il y a l'aspect économique qui est très important sur le marché, c'est-à-dire, les gens ne font pas les choses qu'ils aiment. L'aspect économique est très important. Toutes les données de ces marchés peuvent être faussées à n'importe quel moment. Si le produit ne marche pas, le gars, il est capable d'en changer, par contre, l'euro péen, c'est une succession, son père, il a le camion de fromager ou de charcuterie, il le garde, et puis ça marche, il y a une fidélisation de la clientèle, c'est une approche complètement différente (29/11/06).

Tout comme les arguments de genre, les propos ethniques s'expriment souvent en termes naturalistes. L'exercice de la vente, ainsi que les qualités de tchathe et de baratin qui lui sont associées seraient facilitées au départ par des facteurs génétiques. Et même si les paramètres économiques sont pris en compte, c'est grâce, dans les discours, à des conditions innées. Les personnes d'origine nord-africaine naîtraient avec une prédisposition naturelle et/ou culturelle à l'activité commerciale⁶. Abdel, marchand de linge de maison, évoque aussi le facteur biologique :

Avant, avant, quand j'ai connu les marchés, il y avait beaucoup justement de personnes françaises, d'origine française, et puis les enfants, ça ne les intéressait pas. C'est que peut-être on a ça dans le sang quoi, on a peut-être ça dans le sang, je sais pas (le 21/02/07).

Mais quand les marchand(e)s racontent leur parcours, ce sont les facteurs socio-économiques qui s'avèrent déterminants. Un nombre important de la population d'origine nord-africaine est employé dans l'industrie notamment textile avant de connaître le chômage, au moment de la vague de fermeture des entreprises, et de générer eux-mêmes leur emploi dans le négoce. La décision de faire les marchés apparaît souvent comme une deuxième chance, une issue de secours, au milieu d'une impasse. Sarah, qui a repris le poste de son père, explique comment celui-ci a commencé à vendre dans les marchés roubaisiens :

Mon père, en 78, avait perdu son travail, et il ne retrouvait pas de travail, donc, ce qu'il a fait, il a commencé à vendre de la menthe et du persil sur les marchés. Donc, il me posait, moi, il achetait. Dans le

⁶ L'étude des catégories ethniques révèle certains principes d'organisation sociale, qui peuvent à leur tour mobiliser divers contenus culturels (Barth, 1995).

temps, on faisait venir la menthe et le persil du Maroc. Le fournisseur allait directement à l'aéroport, et il vendait aux autres personnes. J'étais petite, j'avais douze ans. Après, ça a marché, donc, il a décidé de vendre autre chose, d'ouvrir un registre de commerce et de vendre autre chose (le 31/05/07).

Pour les commerçants de la génération suivante, les plus jeunes, le marché permet parfois de travailler pendant les études, ou pendant une période de recherche d'emploi. Dans ces cas, il est une activité provisoire – ou pensée comme telle au départ. Il est souvent aussi une solution envisagée par dépit en raison de l'impossibilité de décrocher un premier emploi. Un nombre non négligeable de jeunes commerçants d'origine nord-africaine « surdiplômés » se lancent dans les marchés après un itinéraire de recherche d'emploi salarié, infructueux, parsemé d'expériences de discriminations ethniques. De manière plus générale, même si les éléments culturels ne sont pas absents, et apparaissent souvent comme une conséquence, les personnes d'origine immigrée seraient plus enclines à créer leur propre travail, en raison de difficultés face à l'accès à l'emploi salarié. A propos des immigrés, Danilo Martuccelli nous rappelle « la discrimination dont ils sont l'objet dans l'accès à l'infrastructure (en termes de droit), ou tout simplement au marché de l'emploi – sur lequel ils doivent créer leur propre poste de travail » (2006 : 407). S'agissant des jeunes commerçants, ils ont enfants d'immigrés, nés et scolarisés en France. Certains font de longues études et rêvent d'une situation bien meilleure que celle de leurs parents. Ce ne sont pas des immigrés et le mot « intégration » n'a pas de sens pour eux. Pourtant, leur patronyme, leur « faciès » (pour reprendre leur expression), sont un obstacle à cette ascension. Ils rejoignent à contre cœur le marché, en se disant que le monde du travail ne les accepte pas. C'est à ce moment-là que le mot « intégration » prend un sens, ou plutôt son antonyme : ils font l'expérience de « l'exclusion », se sentant profondément différents dans leurs droits à aspirer à un avenir professionnel à la hauteur de leurs cursus scolaires. C'est le cas de Mustapha, titulaire d'un DECF (diplôme d'études comptables et financières : Bac+5) qui devient chômeur de longue durée, fait de la manutention en Belgique, avant de se résigner à vendre dans les marchés de Roubaix. C'est pour lui un échec, une régression qui s'accompagne d'une profonde déception.

Malgré mes bagages, j'suis parti à l'ANPE, j'avais mon CV bien chargé, etc. J'ai fait de la recherche d'emploi, classique, normale, pendant deux ans, toujours des refus, des refus, des refus. En plus, à cette époque-là, la photo, elle était obligatoire, c'était encore l'ancienne méthode, j'sais pas... Nous, on est habitué à ce genre de réactions, à ce phénomène-là, on vit avec, ça fait partie des variables de la vie de tous les jours ; ça influe dans notre quotidien, c'est vrai qu'une personne française de souche, qui n'a jamais vécu ça, pour elle, ça peut être abstrait, on s'imagine pas, ou se dit peut-être c'est exagéré, c'est facile de charger, comment dire le racisme, il a bon dos : tous les échecs, on peut les imputer au racisme, mais dans mon cas particulier, c'était flagrant, il n'y avait pas d'autres explications. J'ai même rencontré des camarades qui avaient arrêté au BTS, directement dans l'entreprise, ils avaient des postes suite à leur stage, ils avaient une promesse de poste, ils avaient leur BTS [...]. Je pensais que j'avais assez de diplômes pour pouvoir au moins décrocher ne serait-ce qu'un travail en tant que comptable ou aide-comptable, dans un cabinet comptable. De toute façon, on commence toujours comme ça, dans un cabinet comptable [...]. J'veux bien croire à la crise, mais si elle fonctionne que pour moi, c'est la crise que pour moi [...] du coup, c'était devenu de ma faute, à l'ANPE, je ne faisais pas les recherches d'emploi, je faisais rien, après, ils avouaient à demi-mot, ils savaient bien sûr, ils disaient que pour nous ce serait plus dur, qu'il fallait patienter [...]. J'ai commencé à penser à essayer d'ouvrir, me mettre à mon compte, c'était le seul moyen, c'était si il n'y avait pas de travail, il fallait faire son travail. Il fallait créer son travail. Quand on fait des études, au départ, on espère avoir un travail valorisant, qui soit à la hauteur des diplômes. On a fait un investissement [...]. C'était pour moi un constat d'échec, j'ai dû enterrer mes études et les compétences qui vont avec. C'était, c'était, c'était, la fin d'une vie, il fallait commencer une nouvelle vie. Je l'ai pris comme un nouveau départ. Mais c'est vrai que c'était un constat d'échec total, j'ai même considéré à un moment donné, c'était en partie vrai, que j'avais perdu 20 ans de ma vie » (le 14 /03/07).

Il met ses compétences en comptabilité au service de la création d'entreprise, liée à la vente et à la réparation de téléphones portables. Ces données doivent bien sûr être complétées mais l'expérience de Mustapha est loin d'être isolée. La prendre en compte a le mérite de rappeler que les arguments biologiques et culturels, en matière ethnique, viennent souvent justifier *a posteriori*, une organisation sociale discriminatoire. Dans ces circonstances, les marchés sont aussi à appréhender comme des espaces de relégation ethnique, espaces aussi bien sociaux que physiques. Le phénomène de ségrégation, en tant que « division ethnique du travail et des activités économiques » (Simon, 2006 : 166) est clairement visible, identifiable dans l'espace urbain.

3. Un espace convoité : la guerre des places

Certains commerçants commencent à vendre avec un membre de leur famille ou un ami avant de vendre seul. Puis ils reprennent le poste, si la personne est malade ou en retraite. Mais la plupart du temps, ils se mettent en quête d'un poste de vente et deviennent « précaires », selon les appellations municipales, qui sont reprises par les commerçants eux-mêmes. Courir derrière les placiers, essayer de venir par tous les temps, pendant plusieurs années, au risque d'attendre pour rien et de rentrer chez soi, continuer à espérer malgré les tentatives infructueuses : le « précaire » entame alors une longue période d'insécurité, de tâtonnements pendant laquelle il doit s'affirmer. Une fois le poste acquis, les marchands sont dits « abonnés », ce qui leur confère un métrage particulier. Mais la bataille n'est pas finie pour autant : l'abonné doit imposer ses propres limites, négocier les frontières de son territoire, à force d'interactions verbales ou non, plus ou moins agressives. Divers accessoires, comme les tréteaux, les lits de camps, les poids servent à disposer la marchandise mais ils ont aussi pour fonction de marquer, de manière répétée et ostensible la limite avec l'étal voisin⁷. Marie-Alice relate cet épisode difficile :

Vous savez les places libres, bon, moi, j'ai ma place, lui il a sa place, la place du milieu, elle est vide, le commerçant n'est pas venu, donc, le placier, vous a placé là. Mais eux, de chaque côté, ben, hop, ils prenaient un peu plus de place sur le métrage, ce qui fait que si c'était une place à 6 mètres, ben quelque fois, il me restait 4 mètres, je disais « 4 mètres », j'allais voir le placier, je dis « il y a 4 mètres » « Ah non, il y a 6 mètres », je revenais à ma place, je remettais mes tréteaux, et puis on sentait « non, c'est à moi » « Non, c'est à moi, moi, j'ai 6 mètres », comme je ne me suis pas laissée faire, un petit peu à la fois, je me suis fait un petit peu détester (le 4/4/07).

La vulnérabilité de l'espace de vente est corrélée au degré d'ancienneté du commerçant. Les anciens vont avoir tendance à grignoter les limites du nouveau venu, ce qui réduit la dimension de son étal. Les expressions « jungle », « guerre », « bataille » soulignent les relations belliqueuses qui se greffent autour de la dimension de l'espace de vente ou, comme le dit Jean :

Quand on touche au métrage de l'un, c'est tout un drame, ça peut déclencher toute sorte de choses. C'est une guerre qui est déclarée, quoi, c'est un petit royaume qui s'attaque à un autre petit royaume, c'est dingue (le 10/02/07).

La bataille pour un espace physique ne va pas sans la conquête d'un espace économique, dans le sens où il faut se battre contre les concurrents. Pour obtenir un espace décisionnel, de pouvoir, une autorité, il s'agit de gagner le respect des autres commerçants.

Y'a la concurrence qui peut être très vive, entre les commerçants et après entre commerçants du même métier après on vient à une forme de réciprocité, on fait attention au voisin, si on a une promotion, de pas la mettre aujourd'hui, on la mettra le lendemain sur un autre marché, on la fera le surlendemain, si il vend la même chose, on va respecter, on finira par avoir du respect envers son concurrent, et nous vice versa, on fera attention aussi, on fera attention, par exemple, si l'autre, moi, je vends des poireaux, et l'autre, il a des poireaux, ben j'vais pas mettre des poireaux côte à côte pour l'embêter. S'il y vend des poireaux, ben j'vais mettre des poireaux à l'autre bout. Comme ça, je ne serai pas en concurrence tout à fait directe et puis je ferai pas mal, je vais pas chercher à le détruire, à la longue, il y a un équilibre qui se passe (Jean, le 10/02/07).

Forcer le respect, respecter le négoce des voisins tempèrent les tensions dues au contexte de rivalité économique. En assurant le voisin de ne pas lui faire concurrence, le commerçant crée un lien qui le protège, à son tour. Si le partage du marché en espaces de vente est l'objet récurrent de querelles entre les commerçants, face aux autorités municipales, la défense du marché, en tant que territoire public, rassemble les commerçants.

⁷ Comme l'écrit E. Goffman : « Un objet qui est partie d'un territoire peut ainsi fonctionner comme marqueur de territoire ; et les diverses sortes de signatures sont bien de cet ordre. C'est ainsi que les effets personnels qui constituent en eux-mêmes une réserve, sont fréquemment utilisés comme marqueurs : les déplacer, ou même les toucher revient en quelque sorte à toucher le corps de leur propriétaire, et ce sont là des actes que l'on accomplit avec la prudence qu'il convient » (*Op. Cit.* : 56).

Conclusion

Finalement, la conquête d'un espace marchand est aussi la conquête d'un espace social. Pour toute une population d'hommes souvent d'origine nord-africaine ayant travaillé à l'usine, ou de jeunes qui ne parviennent pas à décrocher un premier emploi, les marchés permettent d'avoir un travail et, plus largement, une place dans la société. Pour les femmes, obtenir un poste de vente revient souvent à gagner une autonomie vis-à-vis des hommes, et pour celles qui sont en couple, un espace de pouvoir et de liberté par rapport aux conjoints, une indépendance financière, un moyen de côtoyer du monde et d'échapper à l'univers domestique. Les contacts sont nécessaires à l'exercice de l'activité commerciale et, à son tour, le commerce est un vivier constant de relations.

Le champ lexical militaire, par l'utilisation des expressions « guerres », « bagarres » pour caractériser des rapports de concurrence économique est éloquent. Dans ce contexte, les relations de discriminations ethniques et de genre sont exacerbées. En même temps, les discours se teintent d'une image conviviale, familialiste. L'esprit de la « jungle » cohabite avec celui d'une vie en harmonie. « Si on s'entraide pas, c'est qu'on n'existe pas » dit Jean. Selon Abdel : « Ça devient une famille, dès qu'il y en a un qui est touché, on est tous autour de lui et on essaie de le protéger, quoi ». Ostracisme et respect de l'altérité se côtoient en permanence dans les marchés. Les catégories endogènes relevées appartiennent aux registres ethnico-religieux, de genre, de la nationalité, de la couleur de peau : « les blancs », « les gris », « les barbus », « les algériens/les marocains », les « hommes arabes ». Ce point mériterait une étude approfondie, avec l'idée de recenser « l'univers sémantique des catégories utilisées », leurs significations et les situations dans lesquelles elles sont employées, en tant que révélateurs de la construction sociale et symbolique des territoires marchands (Amselle, M'bokolo, 1985 : 44).

Bibliographie

- Amselle J.L. & E. M'Bokolo (1985), *Au cœur de l'ethnie*, Paris, La Découverte.
- Barth F, (1969), *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, Boston, Little & Brown, traduit in : Poutignat P., Streiff-Fenart J. (1995), *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF.
- Costes L. (1994), *L'étranger sous terre*, Paris, L'Harmattan.
- David M. & Duriez B., Lefevre R. (2006), *Roubaix. 50 ans de transformations urbaines et de mutations sociales*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- De La Pradelle M. (1996), *Les vendredis de Carpentras. Faire son marché en Provence et ailleurs*, Paris, Fayard.
- Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Le sens commun.
- Guenif Souilamas N. (2000), *Des « beurettes » aux descendantes d'immigrants nord-africains*, Paris, Grasset.
- Marchand V. (2006), *Organisations et protestations des commerçantes de La Paz, Cholitas*, Paris, L'Harmattan.
- Martuccelli D. (2006), *Forgé par l'épreuve, l'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.
- Raulin A. (2002), *Anthropologie urbaine*, Paris, Armand Colin.
- Raulin A. (2000), *l'Ethnique est quotidien, Diasporas, marchés et cultures métropolitaines*, Paris, L'Harmattan.
- Sayad A. (2002), *Histoire et recherche identitaire*, Paris, Editions Bouchvène.
- Seligman L. (1989), « To Be In Between : The Cholas as Market Women », *Comparative studies in society and history*, vol. 31, pp. 694-721.
- Simon P.J (2006), *Pour une sociologie des relations interethniques et des minorités*, Rennes, PUR.
- Waldinger R., Ward R. & Aldrich H. (1985), "Ethnic Business and Occupational Mobility in Advanced Societies", *Sociology*, Vol.19, n° 4, pp. 586-597.

Améliorer la qualité de l'éducation dans les pays en voie de développement : le cas de la Tunisie

Oussama Ben ABDELKARIM, Boutheina Fkih[†]

Introduction

De nombreux pays en voie de développement, tel que la Tunisie, se sont essentiellement focalisés sur les aspects quantitatifs de la politique d'éducation. Pourtant, il semble très probable qu'une politique « réussie » en matière d'éducation dépendra fondamentalement de la qualité de l'éducation disponible. En effet, la décision des parents d'envoyer ou non leurs enfants à l'école un certain nombre d'années a des chances de dépendre de l'opinion qu'ils se font de la qualité de l'enseignement qui y ait dispensés – de la question de savoir si aller à l'école vaut le temps et le coût que cela implique pour leurs enfants et pour leurs familles. Ainsi, une éducation de qualité aide les enfants à se développer et à acquérir les compétences nécessaires pour une citoyenneté responsable, active et productive. En d'autres termes, elle engendre des bénéfices pour le développement économique et social d'une société.

Il est clair que l'objectif de l'éducation est d'offrir à chacun la possibilité d'exploiter pleinement son potentiel. Or, les individus diffèrent dans leurs aptitudes innées, dans leurs ressources économiques et leurs conditions de vie, dans la qualité des enseignements qu'ils reçoivent, dans l'effort qu'ils sont prêts à consentir dans leur investissement éducatif. Au final, ces différences sont telles que la performance scolaire montre une très grande variabilité interindividuelle. Dans la mesure où la performance scolaire d'un individu conditionne sa performance sur le marché du travail, il est de la plus grande importance que d'en identifier les principaux déterminants. La tâche est néanmoins ardue car la performance scolaire d'un élève résulte de la combinaison de tant de facteurs qu'il est difficile d'identifier ceux qui relèvent de la sphère individuelle tels que l'effort ou le choix de la formation suivie, de ceux pouvant constituer des leviers de l'action publique tels que la qualité des établissements scolaires ou les ressources financières de la famille. Dans cet article, nous procédons d'une approche micro-économétrique afin d'estimer le poids relatif du milieu socio-économique des élèves et de la qualité des établissements qu'ils fréquentent dans la détermination de leurs performances scolaires.

L'influence du rapport Coleman (1966) aux Etats-Unis a été telle qu'une abondante littérature s'est développée, appréhendant le rôle de la qualité de l'éducation. La problématique centrale de cette littérature s'interroge sur l'importance de l'effet de la qualité de l'éducation sur les performances académiques des élèves (Bingham *et al.*, 1991 ; Hanushek, 1996 ; Hanushek, 1997) et, éventuellement, sur leurs performances sur le marché du travail (Bishop, 1991 ; Grogger & Eide, 1993 ; Murnane, Willett & Levy, 1995) et de là, sur les rendements salariaux de l'éducation (Card & Krueger, 1992 ; Card, 1999 ; Harmon *et al.*, 2001). Elle s'interroge aussi sur l'effet potentiel de la qualité sur la collectivité, notamment, à travers les rendements sociaux de l'éducation (Johnson & Stafford, 1973 ; OECD, 2001) et la croissance économique (Bils & Klenow, 2000 ; Hanushek & Kimko, 2000 ; Krueger & Lindahl, 2001). En effet, si une éducation de qualité se traduit par un supplément de productivité apporté par les individus sur le marché du travail, alors, en profitent aussi bien les individus éduqués sous la forme de rendements

[†] Oussama Ben Abdelkarim, Centre d'études de l'emploi et LEM (Université Panthéon-Assas) Centre d'études de l'emploi « Le Descartes I », 29 Promenade Michel-Simon, 93166 Noisy-le-Grand cedex, Téléphone +(33) 1 45 92 68 00, Télécopie +(33) 1 49 31 02 44.

Laboratoire d'économie moderne (LEM), 5/7, Avenue Vavin, 75006 Paris, Téléphone + (33) 1 55 42 50 33, Télécopie +(33) 1 55 42 58 48. Oussama.benabdelkarim@cee-recherche.f
Boutheina Fkih, Faculté des Sciences Economiques et de Gestion de Nabeul

salariaux plus élevés, que la collectivité via des rendements sociaux eux-mêmes plus élevés et une croissance économique plus forte.

Dans la littérature, deux approches, essayant d'identifier les déterminants des différentiels de performances éducatives ont été adoptées : une approche macroéconomique et une approche microéconomique. Fondées sur l'estimation de fonctions de production à partir de données agrégées, les études de Hanushek et Kimko (2000), Lee et Barro (2001) relèvent de la première approche.¹ Cette dernière présente toutefois l'inconvénient d'écarter *de facto* les effets individuels qui, en toute logique, peuvent également influencer les performances des élèves.

Wößmann (2003) se propose de contourner le problème en optant pour une approche microéconomique de la fonction de production d'éducation. Il tient compte de la relation entre la performance de l'élève et son environnement d'enseignement à savoir, d'une part les caractéristiques des établissements et d'autre part, les dispositifs institutionnels. Utilisant les données *TIMSS (Third International Mathematics and Science Study)*, il souligne l'effet des différences dans les mécanismes institutionnels pouvant donner lieu à des disparités internationales dans les performances des étudiants en mathématiques et en sciences. Ce résultat doit toutefois être nuancé dans la mesure où ce que l'auteur appelle effets institutionnels est peut-être le reflet d'autres caractéristiques nationales que les seules institutions régissant les systèmes éducatifs des divers pays. Malheureusement, l'absence de variabilité intra-pays significative dans les dispositifs institutionnels empêche d'explorer le rôle de ces derniers dans un pays donné.

Pour notre part, nous essayons de tenir compte dans cet article des difficultés méthodologiques inhérentes à cette problématique. Nous exploitons les données de l'enquête PISA -*Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves*- conduite par l'OCDE en 2006 et ce, pour la Tunisie.² Dans un premier temps, nous évaluons l'influence relative sur la performance individuelle (*i*) du milieu familial, (*ii*) de l'effort individuel de l'élève et (*iii*) des caractéristiques des établissements. Dans un second temps, nous construisons une mesure de la performance du différentiel inter-établissement de performance ; celle qui aurait prévalu si tous les élèves étaient issus du même milieu social et s'ils étaient dotés de la même propension à l'effort. Enfin, nous cherchons à identifier, parmi les caractéristiques des établissements, celles qui expliquent le mieux les différentiels de performance estimés. Cette approche emprunte sa légitimité au fait qu'isoler les effets dus au milieu familial de ceux dus aux établissements fréquentés est susceptible de mieux éclairer la politique économique et en particulier, l'arbitrage entre les allocations budgétaires destinées aux familles et celles destinées à l'institution éducative.

Notre article est organisé de la façon suivante. La section 2 décrit les données et justifie le choix des indicateurs que nous avons choisis. La section 3 discute la méthodologie et la stratégie d'estimation adoptées. Les résultats sont présentés dans la quatrième section. La section 5 contient un certain nombre de remarques conclusives.

1. Données

Les résultats présentés dans cet article sont issus d'analyses menées à partir de la base de données PISA produite en 2006 par l'OCDE. PISA – *Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves* – est une enquête internationale, présentée en coupe instantanée et portant sur un large ensemble de pays (57 pays participants). Elle a principalement pour objectif d'évaluer, au moyen de questionnaires standardisés, le niveau de compétence en « compréhension de l'écrit », en « culture mathématique » et en « culture scientifique » d'élèves âgés de 15 ans au moment de l'administration des tests et ce, quelle que soit la classe et le type d'établissement fréquentés dès lors qu'ils sont scolarisés à plein temps ou à temps partiel. Les données PISA présentent par conséquent les savoirs d'un groupe de personnes qui sont nées au cours d'une période de référence comparable, mais qui ont pu avoir des parcours éducatifs différents aussi bien au sein du système scolaire qu'à l'extérieur. Les scores de compétences sont standardisés sur

¹ Voir Leclercq (2005) pour une revue de littérature plus complète.

² Le choix de la Tunisie n'est toutefois pas neutre. En effet, malgré les différents efforts du gouvernement en matière d'éducation, l'accès à l'enseignement supérieur ne concerne que 33% des jeunes ayant un âge compris entre 19 et 24 ans et ayant achevé avec succès l'enseignement secondaire (MESRST, 2004). Ceci pourrait être dû en premier à un l'enseignement de « base » - enseignement primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire- qui est qualitativement inefficace. De plus, un enseignement de base qualitativement inefficace se traduirait par un taux de chômage élevé sur le marché de travail.

une base internationale de sorte qu'ils ont une moyenne de 500 et un écart-type de 100. En parallèle, sont récoltées des données qui permettent de construire des « profils » élèves selon leurs caractéristiques socio-économiques et socioculturelles.

Il s'agit en réalité de données d'établissements, avec des informations sur les élèves de ces établissements³. Au total, nous disposons d'informations sur 3619 élèves dans les domaines de la compréhension de l'écrit et de la culture mathématique en Tunisie.

Les caractéristiques des établissements renseignées décrivent les ressources scolaires (nombre d'enseignants possédant un diplôme d'une haute école et travaillant à temps plein, nombre d'ordinateurs affectés à l'enseignement, etc.) ainsi que l'autonomie dans la prise de décision (responsabilité du principal pour l'admission de l'élève, etc.). Pour chaque établissement, nous observons un échantillon représentatif d'élèves le fréquentant. Trois types d'informations sont disponibles : En premier lieu, les caractéristiques individuelles et principalement démographique (telles que l'âge, le sexe, citoyen tunisien et le niveau d'études) ; en second lieu, les variables décrivant l'effort de l'élève dans ses études (le temps consacré à suivre les cours ordinaires, le temps consacré à suivre des leçons données en dehors des heures de classe normale et le temps consacré à étudier seul ou à faire les devoirs à la maison, pour chacun des domaines d'étude) et enfin, les caractéristiques du ménage (niveau d'éducation des parents, leurs statuts professionnels, nombre de livres à la maison, nombre d'ordinateurs à la maison, etc.).

2. Méthodologie

2.1. Les relations estimées

La performance scolaire d'un élève dépend naturellement de ses propres caractéristiques (démographiques ou encore, celles décrivant l'effort qu'il fournit pour améliorer sa performance, etc), de celles de son environnement socio-économique (celles du ménage dont il est issu ou encore, de ses fréquentations) et enfin, de celles de son établissement d'affectation (qualité des enseignements, conditions de travail, etc). Malheureusement, certaines de ces caractéristiques sont observables, d'autres ne le sont pas. Comme toujours, cette hétérogénéité inobservée pose des problèmes d'identification redoutables. Il est clair par exemple que, pour identifier l'effet des caractéristiques d'établissement sur la performance des élèves, l'idéal serait de disposer de données de panel permettant d'observer ce que devient la performance d'un élève suite à un changement éventuel d'établissement. Hélas, les données de l'enquête PISA que nous utilisons ne sont pas longitudinales et ne permettent donc pas de tenir compte de l'hétérogénéité inobservée. Notre approche consiste donc à estimer des équations de performance en coupe instantanée, mais en essayant de tenir compte des divers déterminants de la performance scolaire des élèves de manière aussi exhaustive que possible. En particulier, les caractéristiques des établissements sont prises en compte à travers des effets fixes d'établissement de sorte que les autres effets individuels sont purgés autant que faire se peut des effets d'établissement.

Plus précisément, toutes les relations que nous avons estimées sont des formes particulières de la relation générale⁴ :

$$PER_i = \sum_{k=1}^p a_k X_{k,i} + \sum_{l=1}^q b_l Y_{l,i} + \sum_{m=1}^r g_m Z_{m,i} + C + \varepsilon_i, \quad i = 1, 2, \dots, N, \quad (PER \cdot X_p \cdot Y_q \cdot Z_r \cdot N) \quad (1)$$

Sous l'hypothèse de performances résultant des seules caractéristiques des élèves, une grande partie de la variance des performances individuelles serait explicable par les caractéristiques individuelles. C'est pourquoi nous avons commencé par estimer diverses versions de l'équation de performance, c'est-à-dire une relation du type $(PER \cdot X_p \cdot Y_0 \cdot Z_0 \cdot N)$. Le résultat est que, même en tenant compte de l'ensemble

³ Leur structure est similaire à celles de données d'entreprises avec informations sur les salariés. Voir la taxonomie proposée par Abowd et Kramarz (1999).

⁴ Le codage $(PER \cdot X_p \cdot Y_q \cdot Z_r \cdot N)$ signifie que la variable endogène est la variable performance PER et qu'elle est expliquée par p caractéristiques individuelles X , par q caractéristiques d'établissement Y et par r indicatrices Z d'affiliation des élèves à leurs écoles, N , désignant la taille de l'échantillon global.

des caractéristiques individuelles observées, la part restée inexplicée de la variance des performances individuelles demeure relativement importante. A priori, cette part inexplicée peut être due au fait que d'autres facteurs pouvant influencer la performance des élèves n'ont pas été pris en compte, faute d'avoir pu être observés.

Une façon de tester l'influence possible du côté établissement consiste à examiner les différences de performances entre les élèves ayant les mêmes caractéristiques, mais étudiant dans des établissements scolaires différents.

2.2. La prise en compte des caractéristiques des établissements scolaires

La première démarche consiste à regrouper les individus du point de vue aussi bien de leurs caractéristiques individuelles que de celles de l'environnement dans lequel ils étudient, c'est-à-dire des caractéristiques de leurs établissements. Cela revient alors à estimer des relations du type $(PER . X_p . Y_q . Z_0 . N)$. La nature des données disponibles rend cette approche intéressante à un double titre. D'une part, tester directement l'existence d'un lien entre performance et caractéristiques des écoles est intéressant en soi dans la mesure où il permet d'évaluer l'influence relative de chaque caractéristique sur les performances scolaires des élèves. D'autre part, le champ couvert par les données utilisées est tel qu'en moyenne, pour chaque établissement considéré, 68,28 élèves sont représentés pour les deux domaines d'études à savoir la « compréhension de l'écrit » et pour la « culture mathématique ». Les effets individuels et d'établissement peuvent donc être évalués grâce à la variabilité intra- et la variabilité inter-établissements, respectivement.

Toutefois, cette démarche est doublement critiquable. En effet, elle suppose d'une part que le terme aléatoire, ε , est commun aussi bien aux caractéristiques des individus qu'à celles de leurs établissements scolaires. En réalité, ce n'est que sous l'hypothèse de performances indépendantes des établissements scolaires d'appartenance de l'élève que la distribution de probabilité dont sont tirées les performances serait la même pour tous les individus quel que soit leur établissement scolaire d'appartenance. Dans le cas contraire, cette distribution serait conditionnelle à l'établissement scolaire d'appartenance, ce dont il n'est pas tenu compte dans les spécifications du type $(PER . X_p . Y_q . Z_0 . N)$. Ces dernières conduisent en outre à associer aux individus, certaines caractéristiques de leurs établissements d'appartenance qui ne les concernent pas nécessairement. Ceci n'est pas gênant tant qu'il s'agit de variables d'établissement telles que la taille de la commune, la taille moyenne de la classe dans l'établissement en question, le nombre d'enseignant travaillant à temps plein, etc. car il s'agit de caractéristiques qui concernent au même titre tous les élèves d'un même établissement scolaire. Une telle démarche n'est pas non plus gênante dans le cas de variables dont nous savons la catégorie d'élèves qu'elles concernent.

Une deuxième approche consiste à estimer tout d'abord des relations du type $(PER . X_p . Y_0 . Z_r . N)$, puis d'en inférer des estimations des différentiels inter-établissements de performances que l'on aurait observés si les divers établissements accueillait tous des élèves comparables du point de vue de leurs caractéristiques individuelles. De manière assez intéressante, nous pouvons alors essayer d'identifier celles des caractéristiques d'établissement susceptibles d'expliquer les différentiels ainsi estimés. Un avantage notable de cette approche est clairement de permettre d'expliquer une variable d'établissement, le différentiel de performance, par des caractéristiques d'établissement. La sous-section qui suit présente la méthodologie adoptée en vue d'estimer ces différentiels inter-établissements de performance.

2.3. Estimation des différentiels de performance inter-établissements et leur dispersion

L'estimation de relations du type $(PER . X_0 . Y_0 . Z_r . N)$ permet d'obtenir des estimations $\hat{\gamma}_m$ des paramètres g_m tels qu'ils apparaissent dans la relation (1). Il s'agit donc d'estimations du différentiel entre la performance de l'élève moyen de l'établissement scolaire m et celui de l'élève moyen dans l'établissement scolaire de référence. En revanche, l'estimation de relation du type $(PER . X_p . Y_0 . Z_r . N)$ permet d'obtenir des estimations $\hat{\gamma}_m$ qui mesurent, chacun, le différentiel entre la performance de l'élève moyen de l'établissement scolaire m et celui de l'élève moyen de l'établissement de référence, ces deux élèves étant rendus comparables du point de vue de leurs

caractéristiques individuelles X_k dont il est tenu compte dans la relation estimée. Dans ce dernier cas, chacun des coefficients estimés peut aussi être interprété comme la composante de la performance de l'élève moyen de l'établissement scolaire considéré, qui n'est pas explicable par les caractéristiques individuelles observées de cet élève. Cette composante peut donc être due aussi bien aux spécificités de l'établissement scolaire considéré qu'aux caractéristiques individuelles non observées des élèves de cet établissement scolaire.

Dans le cas ($PER \cdot X_0 \cdot Y_0 \cdot Z_r \cdot N$), la constante mesure donc la performance de l'élève moyen de l'établissement scolaire de référence et le niveau de performance de l'élève moyen de n'importe quel établissement scolaire m est $\hat{P}_m = \hat{\gamma}_m + \hat{C}$. De ce fait, nous pouvons évaluer la performance de l'élève moyen dans l'ensemble du pays comme la moyenne pondérée (des effectifs de l'établissement) des performances des élèves moyens de tous les établissements scolaires. Il vient : $\rho = \sum_{m=1}^{r+1} \bar{Z}_m \hat{P}_m$

$$\text{avec : } \hat{P}_{r+1} = \hat{C} \quad \text{et} \quad \bar{Z}_m = \frac{\sum_{i=1}^N Z_{m,i}}{N}, \quad m = 1, 2, \dots, r+1.$$

Le différentiel entre la performance de l'élève moyen d'un établissement quelconque m et celui de l'élève moyen de l'ensemble du pays est alors : $d_m = \hat{P}_m - \rho$, $m = 1, 2, \dots, r+1$.

d_m permet donc de prouver l'existence de différentiels de performances qui sont dus à une hétérogénéité des établissements.

Dans le cas ($PER \cdot X_p \cdot Y_0 \cdot Z_r \cdot N$), la constante ne peut plus être interprétée comme la performance de l'élève moyen de l'établissement de référence. Nous évaluons alors le différentiel moyen de tous les établissements par rapport à la référence : $\delta = \sum_{m=1}^r \bar{Z}_m \hat{\gamma}_m$, et en déduisons le différentiel entre la performance de l'élève moyen d'un établissement m quelconque et celui de l'élève moyen de l'ensemble du pays : $d_m = \hat{\gamma}_m - \delta$, $m = 1, 2, \dots, r$, $d_{r+1} = -\delta$.

La discussion qui précède implique que le choix d'un établissement de référence ne revêt ici aucune importance du point de vue économique. En effet, aussitôt le problème de multi-colinéarité évité et les différentiels entre les divers établissements scolaires et l'établissement de référence estimés, nous en déduisons les différentiels entre l'élève moyen de chacun des établissements –y compris l'établissement de référence– et l'élève moyen du pays dans son ensemble. Ce sont ces derniers différentiels qui nous permettent de caractériser la distribution inter-établissements scolaires des performances.

2.4. Une mesure synthétique de la dispersion des différentiels de performance

La mesure naturelle de la dispersion des différentiels de performance est leur écart-type. En fait, pour chaque établissement $m = 1, 2, \dots, r+1$, d_m est un estimateur sans biais du vrai différentiel λ_m . Cela signifie que $d_m = \lambda_m + \eta_m$, η_m étant une variable aléatoire d'espérance mathématique nulle et de variance finie. Pour cette raison, la variance $\text{var}(d)$ des différentiels estimés d_m est un estimateur biaisé de la variance $\text{var}(\lambda)$ des vrais différentiels λ_m . C'est pourquoi, sachant que :

$$E \left[\text{var} (d) - \frac{\sum_{m=1}^{r+1} \text{var} (d_m)}{r+1} + \frac{\sum_{m=1}^{r+1} \sum_{n=1}^{r+1} \text{cov} (d_m, d_n)}{(r+1)^2} \right] = \text{var} (\lambda) ,$$

nous ajustons la variance de d en estimant la dispersion des différentiels de performance à l'aide de l'expression entre crochets dans le membre de gauche, qui est donc un estimateur sans biais de la variance $\text{var} (\lambda)$ des vrais différentiels.

Une lacune subsiste cependant dans l'utilisation de cette expression puisque la mesure de la variance $\text{var} (d)$ des différentiels estimés associe à tous les établissements le même poids quel que soient leurs effectifs. Naturellement, pour pallier cette lacune, il suffit de mesurer la variance des différentiels estimés comme la moyenne pondérée (des effectifs des établissements) des carrés des écarts à la moyenne des différentiels.

Une mesure synthétique de la dispersion des différentiels de performance peut donc être obtenue en évaluant l'écart-type ajusté et pondéré (des effectifs) que nous noterons par la suite ETAP et qui est calculable comme suit :⁵

$$ETAP^2 = \sum_{m=1}^{r+1} \bar{Z}_m \left[d_m - \frac{\sum_{m=1}^{r+1} (d_m)}{r+1} \right]^2 - \frac{\sum_{m=1}^{r+1} \text{var} (d_m)}{r+1} + \frac{\sum_{m=1}^{r+1} \sum_{n=1}^{r+1} \text{cov} (d_m, d_n)}{(r+1)^2} .$$

Cette mesure nous permet donc de mesurer l'hétérogénéité des établissements en termes de performances. Lorsque ETAP est estimée à partir de $(PER . X_0 . Y_0 . Z_r . N)$, elle mesure l'hétérogénéité qui peut être due aussi bien à l'hétérogénéité des établissements qu'à celle des individus. En revanche, lorsqu'elle est estimée à partir de $(PER . X_p . Y_0 . Z_r . N)$, les individus étant rendus comparables du point de vue de leurs caractéristiques individuelles, ETAP ne mesure que l'hétérogénéité établissements ou encore le différentiel de performance entre établissements.

3. Résultats

3.1. Performances scolaires et caractéristiques individuelles

Plusieurs versions de $(PER . X_p . Y_0 . Z_0 . N)$ ont été estimées (voir *tableau 1*). L'âge de l'élève, une indicatrice de sexe, deux indicatrices de nationalité et quatre indicatrices du niveau d'éducation permettent d'expliquer 44,20% de la variance totale des performances des élèves dans la compréhension de l'écrit.⁶ L'introduction de variables prenant en compte l'effort de l'élève (quatre indicatrices du temps consacré à la lecture ou aux mathématiques à l'école, quatre indicatrices du temps consacré à la lecture ou aux mathématiques en dehors des heures de classe normales et quatre indicatrices du temps consacré à étudier seul ou à faire les devoirs à la maison) résulte en une part de la variabilité expliquée atteignant 47,94%. Enfin, la prise en compte des caractéristiques du ménage (trois indicatrices du niveau d'éducation des parents, quatre indicatrices de la catégorie socioprofessionnelle du père, une variable indiquant si l'élève dispose d'une chambre pour lui tout seul, une variable indiquant si l'élève dispose

⁵ Nous suivons en cela la méthodologie que Krueger et Summers (1988) avaient adoptée pour estimer les différentiels inter-sectoriels des salaires.

⁶ Les résultats étant qualitativement similaires pour la compréhension de l'écrit et pour la culture mathématique, nous nous contenterons de commenter ceux relatifs à la compréhension de l'écrit.

d'un endroit calme pour travailler, une variable indiquant si l'élève dispose d'un bureau pour étudier, une variable indiquant si l'élève dispose de livres utiles pour le travail scolaire, une variable indiquant si l'élève dispose d'un dictionnaire, une variable indiquant si l'élève dispose d'un ordinateur qui peut servir pour le travail scolaire, une variable indiquant si l'élève dispose de logiciels éducatifs, une variable indiquant si l'élève dispose d'une connexion internet, deux indicatrices du nombre d'ordinateurs disponible à la maison et quatre indicatrices du nombre de livres disponibles dans le foyer) résulte en une variabilité expliquée de l'ordre de 51,78%.

Le seul examen des variabilités expliquées est donc très riche en enseignements. De manière générale, les différentiels inter-individuels de performances s'expliquent certes par les caractéristiques individuelles, mais aussi par l'effort consenti par les élèves d'une part et par le milieu familial d'autre part, ce qui est conforme à l'intuition. Mais ce qui est également intéressant, c'est la comparaison des poids de ces groupes de variables dans l'explication des différentiels de performance. Nous constatons en effet que les caractéristiques individuelles jouent un rôle important en Tunisie. En revanche, l'introduction des variables d'effort résulte en une augmentation de la variabilité expliquée bien moins importante. Il en est de même des variables liées au milieu familial.

3.2. Différentiels inter-établissements de performances scolaires

L'estimation d'une relation du type $(PER . X_0 . Y_0 . Z_r . N)$ dans laquelle les seules variables exogènes sont les variables indicatrices de l'affiliation des élèves à leur établissement scolaire permet l'estimation du différentiel de performance entre l'élève moyen de chacun des établissements et celui de l'établissement scolaire de référence. Lorsque, dans une telle relation, sont également introduites les caractéristiques individuelles, y compris les variables décrivant l'effort de l'élève ainsi que les caractéristiques des ménages,⁷ les différentiels obtenus expriment les écarts de performances inter-établissements entre élèves identiques du point de vue des p caractéristiques individuelles considérées. Des relations de ce type sont donc estimées pour les deux domaines d'études que sont la compréhension de l'écrit et la culture mathématique.

Le premier constat est que, dans toutes les configurations, des différentiels de performances existent et que ceux-ci sont significatifs. Ainsi, la seule prise en compte de l'appartenance des élèves aux divers établissements $(PER . X_0 . Y_0 . Z_r . N)$ explique 43,06%, pour la compréhension de l'écrit, et 44,95%, pour la culture mathématique, de la variance des performances individuelles.

Le *tableau 2* récapitule les valeurs de la mesure synthétique de la dispersion des performances pour divers niveaux de prise en compte des caractéristiques individuelles. Dans ces tableaux sont aussi présentés les coefficients de corrélation de *Pearson* et *Spearman* entre les différentiels ainsi estimés et ceux obtenus sans prise en compte de l'hétérogénéité des élèves. L'idée est que si l'introduction d'un groupe de caractéristiques individuelles était à même de modifier significativement la distribution des différentiels de performance inter-établissements, la corrélation linéaire entre les différentiels estimés avant et après l'introduction de ce groupe de caractéristiques individuelles serait d'autant plus faible.

En observant les domaines d'étude, une nette réduction de la dispersion des performances est observée quand l'ensemble des caractéristiques individuelles (y compris les variables décrivant l'effort de l'élève et les caractéristiques du ménage) sont introduites. L'*ETAP* diminuant ainsi, dans le domaine de la compréhension de l'écrit par exemple, d'environ 49,53%. Pour autant, les coefficients de corrélation de *Pearson* comme de *Spearman* ne sont que très légèrement modifiés au fur et à mesure que de nouvelles variables sont introduites. Cela suggère que, fondamentalement, la distribution des différentiels inter-établissements de performance est peu sensible à la prise en compte des caractéristiques individuelles, d'effort et du statut socio-économique.

Des différentiels inter-établissements scolaires de performance existent donc même pour des individus comparables, et l'importance de ces différentiels est telle qu'il est intéressant de savoir s'ils sont dus à l'inobservabilité de certaines caractéristiques individuelles des élèves ou à des spécificités des établissements dans lesquels ces derniers étudient. Naturellement, les données que nous utilisons ne nous

⁷ Autrement dit une relation de type $(PER . X_p . Y_0 . Z_r . N)$.

permettent pas de tenir compte de l'hétérogénéité inobservée. Elles nous permettent toutefois, d'examiner la sensibilité des différentiels de performance ainsi estimés à certaines caractéristiques des établissements.

3.3. Les effets des caractéristiques des établissements scolaires sur la performance individuelle et sur les différentiels inter-établissements de performance

L'importance des différentiels inter-établissements incite donc à s'interroger sur leur origine. Sont-ils dus tout simplement à l'hétérogénéité des élèves ou aux spécificités des établissements scolaires ?

Afin d'examiner le rôle de ces caractéristiques d'établissement, nous adoptons deux approches méthodologiques que nous considérons comme complémentaires. Dans une première étape, l'effet des caractéristiques d'établissements est appréhendé grâce à l'estimation de relations dans lesquelles la performance individuelle est, outre les variables individuelles, d'effort et de milieu familial, déterminée par les caractéristiques des établissements fréquentés. Dans une deuxième étape, nous estimons l'effet des caractéristiques d'établissement sur les niveaux de performance des établissements ; ceux-là même que nous avons estimés dans la sous-section précédente après avoir pris en compte l'ensemble des caractéristiques individuelles, d'effort et de milieu familial.

Ces deux méthodes sont donc utilisées pour répondre aux questions suivantes : L'emplacement géographique de l'établissement - à savoir dans une petite, moyenne ou grande commune - influe-t-il sur la performance de l'élève ? La taille de l'établissement scolaire, mesurée par le nombre des élèves inscrits dans ce dernier, ainsi que le nombre d'enseignants ont-ils des effets sur la performance de l'élève ? Enfin, la sélection à l'entrée des élèves influe-t-elle sur la performance de l'élève ?

3.3.1. Effet de la taille de l'établissement scolaire et de la taille de la commune

Considérons tout d'abord les résultats de la régression de type $(PER_i, X_{ip}, Y_{iq}, Z_0, N)$. En examinant l'effet de la taille de l'établissement, mesuré par le nombre d'élèves inscrits, nous constatons que, pour la compréhension de l'écrit, la performance de l'individu, dépend positivement de la taille de l'établissement (*tableau 3*, 2^{ème} et 3^{ème} colonnes).⁸ Les résultats de l'estimation d'une équation de performance individuelle montrent qu'un accroissement de la taille de l'établissement augmente la performance de l'individu mais à faible ordre de grandeur.⁹ Toutes choses égales par ailleurs, un élève poursuivant ses études dans un grand établissement voit sa performance en compréhension de l'écrit augmenter de 0,042 points.

De même, l'effet de la taille de l'établissement sur la performance de ce dernier est positif.¹⁰ La cohérence des résultats montre bien l'existence d'une inégalité de performance due à la taille de l'établissement. Dans le cas Tunisien, ce différentiel de performance entre établissements peut être expliqué par la crise du monde « rural ». Cette dernière a entraîné une recomposition des petites communes, autrement dit un espace de moindre cohésion sociale. Ces transformations affectent les établissements scolaires parce qu'elles entraînent l'existence de collèges et lycées de très petites tailles. La scolarisation en milieu rural conduit à remettre en cause le maintien de petits établissements qui sont considérés comme coûteux en postes d'enseignants et ce, en dépit de la tendance de la politique Tunisienne de lutte contre l'échec scolaire et de priorité donnée aux zones défavorisées. Il est donc légitime de se poser la question de savoir si les établissements des petites tailles sont aussi efficaces que ceux des villes, s'ils offrent les mêmes chances de réussite. Nos résultats montrent que le fait de poursuivre ses études dans un établissement de grande taille de pair avec une meilleure performance de l'élève. Les implications de ce résultat ne doivent pas être sous-estimées. En effet, la modification des comportements de déplacement, ainsi que le développement des moyens de transport sont telles que la demande de scolarisation sur place n'est plus impérative. Les élèves de la classe favorisée « rurale » peuvent poursuivre leurs études dans les établissements des villes les plus proches. Les disparités scolaires entre petits et grands établissements s'accroissent alors.

⁸ On estime le modèle 3 présenté dans les *tableaux 1* et *2* qui prend en compte les caractéristiques individuelles, celles décrivant l'effort de l'élève, les caractéristiques du ménage ainsi que les caractéristiques des établissements.

⁹ Pour la culture mathématique, la variable « taille d'établissement » n'est pas significative.

¹⁰ Nous nous apercevons que la variable « taille de l'établissement » est significative seulement pour le domaine de la compréhension de l'écrit.

Enfin, en examinant cette fois l'effet de la taille de l'établissement, mesuré par la taille de la commune où se situe ce dernier, nous constatons que malheureusement, pour l'ensemble des deux domaines d'étude, la taille de la commune n'est pas significative. Ce résultat est en partie surprenant puisque, en se référant à l'effet de la taille de l'établissement mesuré par le nombre d'élèves inscrits, les établissements de grande taille sont plus vraisemblablement situés dans des zones à forte densité de population.

3.3.2. Effet du nombre des enseignants, du nombre de redoublants et de la qualité de l'infrastructure scolaire

Au vu du *tableau 3*, il ressort que le nombre d'enseignants possédant un diplôme d'une haute école et travaillant à temps plein a un effet positif sur la performance individuelle, qu'elle s'exprime en termes de compréhension de l'écrit ou en termes de culture mathématique. D'après les statistiques du ministère de l'Education nationale, le nombre d'enseignants qualifiés du second degré (les collèges et les lycées) n'a pas cessé d'augmenter durant les deux dernières décennies (de 1987 à 2006) alors que les effectifs des élèves a tenace à se stabiliser notamment les dernières années. D'après nos résultats, ceci devrait se traduire par une baisse du ratio élèves-enseignants ainsi que par une réduction de la taille des classes, la conjugaison de ces effets impliquant à son tour, une amélioration de la performance scolaire des élèves.¹¹

Aussi, nous nous constatons l'existence d'une relation négative entre la performance individuelle ainsi que celle de l'établissement et le pourcentage de redoublants (ISCED 3).¹² Ce résultat est conforme à l'intuition. En effet, alors que certains le considèrent comme quelque chose de nécessaire pour améliorer l'apprentissage et obtenir une plus grande élasticité dans les classes supérieures, nous estimons que le redoublement est un instrument trop utilisé dont l'intérêt éducatif reste limité. Au Sénégal, par exemple, les données résultant d'une évaluation du PASEC ont montré que, outre le fait que le redoublement coûtait cher au système éducatif, ils ne produisent pas d'effets positifs tangibles sur les acquis d'apprentissage (UNESCO, 2009). De plus, les élèves peuvent être enfermés dans des cycles de redoublements et d'abandon. Il faut aussi souligner que le redoublement est aussi considéré comme étant une source d'inefficience et d'inégalité. Les pertes d'efficience sont liées au coût des redoublements. Les ressources financières requises pour offrir des places scolaires additionnelles aux redoublants peuvent être considérables. Le redoublement absorbe un pourcentage du budget de l'éducation estimé à 12 % au Mozambique et à 16 % au Burundi (ISU, 2007). Aussi, le redoublement est une source d'inégalité : il fait peser un poids accru sur les ménages en termes de coûts financiers directs et de coûts d'opportunité. Comme c'est pour les ménages pauvres que le fardeau est le plus lourd, il accroît les risques d'abandon scolaire. Pour les pays en voie de développement, et en particulier la Tunisie, une solution envisageable serait de faciliter l'achèvement d'un cycle complet aux élèves tout en mettant en place un examen de passage entre cycles d'éducation.

Par ailleurs, la qualité de l'infrastructure scolaire, approximée ici par le nombre d'ordinateurs affectés à l'enseignement dans l'établissement a un effet négatif et non significatif sur la performance de l'élève, ainsi que sur celle de l'établissement. Dans sa méta-analyse, Hanushek (2003) montre que la proportion des estimations positives et significatives suite à la prise en compte des « installations » à la disposition des établissements est plus importante que celle des estimations négatives. Cependant, des estimations négatives et/ou non-significatives ont été plusieurs fois obtenues. Pour la Tunisie, le signe négatif et non significatif associé à cette variable mesurant la qualité de l'infrastructure scolaire peut être expliqué par le fait que la disponibilité de ce matériel informatique ne garantit pas son utilisation effective par les élèves et les enseignants, pas plus qu'elle n'indique si les ordinateurs sont facilement accessibles, que ce soit en classe ou en bibliothèque. De plus, cet indicateur ne permet pas de déterminer si la qualité du matériel est vraiment adaptée à un usage en classe. Mais peut-être aussi que l'explication de ces signes négatifs est purement statistique, due à la possible corrélation entre le nombre d'ordinateurs dans l'établissement et les autres caractéristiques de cet établissement. Le symptôme en est en effet l'importante sensibilité à la spécification estimée du coefficient associé au nombre d'ordinateurs. Il est en effet possible que le nombre d'ordinateurs dont disposent les établissements dépend du nombre de leurs enseignants ou de la taille de l'établissement.

¹¹ Pour la performance établissement, il semble que l'effet du nombre d'enseignants n'est tout simplement significatif ni pour la culture mathématique ni pour la compréhension de l'écrit.

¹² Seuls pour la culture mathématique les résultats sont significatifs.

3.3.3. Effet de la sélection des élèves

Afin d'appréhender l'effet éventuel de sélection des élèves, nous introduisons une variable indicatrice à savoir le pouvoir de décision accordé au directeur d'établissement pour l'admission des élèves. Nous constatons l'existence d'une corrélation positive entre performance individuelle et la sélection à l'entrée des élèves pour la compréhension de l'écrit (un gain de 7,2845 points). Il est évident que la sélection des élèves influence positive les niveaux de résultats d'apprentissage. Cependant, de tels mécanismes accroissent les inégalités sociales.

En observant au niveau de l'établissement, cet effet n'est pas significatif. Ce résultat est du à une affectation, dans la majorité des cas, des élèves dans les différents établissements selon des critères géographiques (une carte scolaire prédéfinie par la direction régionale de l'éducation).

Conclusion

La scolarisation est un processus social et les améliorations apportées à l'ensemble du système sous forme de ressources supplémentaires, de techniques d'éducation modernes devraient en principe permettre de hausser la qualité de l'éducation. Toutefois, en observant l'évolution des compétences cognitives dans les différents pays notamment en voie de développement, nous constatons que dans plusieurs pays de ces pays, de fortes augmentations des dépenses moyennes réelles par élève, ainsi que l'évolution d'autres mesures des ressources affectées aux écoles primaires et secondaires effectuées au cours des dernières décennies sont très loin d'être accompagnées d'une progression comparable de la moyenne des scores aux tests de compétences (Gundlach *et al.*, 2001 ; Carnoy, 2004). Le doute est ainsi jeté quant à l'efficacité des politiques éducatives qui, pour améliorer la qualité de l'éducation n'utilisent que le seul levier quantitatif à savoir le niveau des dépenses et des ressources.

Alors que le rapport Coleman (1966) considérait que le milieu familial et la composition des groupes avaient une influence beaucoup plus importante sur les résultats scolaires et sur la réussite future que les caractéristiques des écoles, l'analyse des données de l'enquête PISA que nous avons réalisée dans ce travail a permis de montrer que la qualité des écoles joue aussi un rôle important dans les différentiels de performance. Nos résultats montrent tout d'abord que les élèves, même rendus comparables du point de vue de leurs caractéristiques individuelles, de l'effort qu'ils consentent dans leur scolarité et de leur milieu familial, ne réalisent pas nécessairement les mêmes performances. En effet, en Tunisie, un pays avant-gardiste en matière d'éducation parmi les pays en voie de développement, les différentiels de performance observés sont pour une partie dus aux caractéristiques mêmes des élèves et pour l'autre partie, aux caractéristiques des établissements qu'ils fréquentent. En moyenne, un tiers de la variation des performances observées entre jeunes de 15 ans tient à la différence entre établissements.

Nous avons donc essayé de déterminer, parmi les caractéristiques mêmes des établissements, celles qui expliquent le mieux ces différentiels inter-établissements de performance. De manière assez intéressante, les effets mis en évidence sont qualitativement similaires pour les deux domaines de notre étude. Il semble que la performance des élèves comme celle de leurs établissements soit une fonction croissante de la taille de l'établissement et de la sélection des élèves. En revanche, la performance est une fonction décroissante du pourcentage de redoublants dans l'établissement. Enfin, nous soulignons une faiblesse ainsi qu'une non-significativité des variables établissements étudiés.

Bibliographie

- Abowd, J.M. & F. Kramarz (1999), « The Analysis of Labor Markets Using Matched Employer-employee Data », In O. Ashenfelter and D. Card (Eds.), *Handbook of Labor Economics*, vol. 3B, Chapter 40, pp. 2629-2710, Elsevier Science North Holland.
- Bils, M. & P. J. Klenow (2000), « Does Schooling Cause Growth? », *American Economic Review*, 90 (5), pp. 1160-1183.
- Bingham, R., J.S. Heywood & S. B. White (1991), « Evaluating Schools and Teachers Based on Student Performance: Testing an Alternative Methodology », *Evaluation Review*, vol. 15 (2), April, pp. 191-218.
- Bishop, J. (1991), « Achievement, Test Scores, and Relative Wages », In M. H. Koster (Ed.), *Workers and their wages*, Washington, DC, AEI Press, pp. 146-186.
- Card, D. (1999), « The Causal Effect of Education on Earnings », In Orley C. Ashenfelter and David Card (Eds.), *Handbook of Labor Economics*, 3A, Chapter 30, Amsterdam: North Holland, pp. 1801-1861.
- Card, D. & A.B. Krueger (1992), « Does School Quality Matter ? Returns to Education and the Characteristics of Public Schools in the United States », *Journal of Political Economy*, University of Chicago Press, vol. 100 (1), pp. 1-40.
- Carnoy, M. (2004), « Education for All and the Quality of Education : a Reanalysis », Document de Référence pour le Rapport Mondial de Suivi sur l'Éducation pour Tous (EPT) 2005.
- Coleman, J.S., E.Q. Campbell, C.J. Hobson, J. McPartland, A. M. Mood, F.D. Weinfield & R.L. York (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D. C., United States Government Printing Office.
- Grogger, J.T. & E. Eide (1993), « Changes in College Skills and the Rise in the College Wage Premium », *Journal of Human Resources*, vol. 30 (2), pp. 280-310.
- Gundlach, E., L. Woessmann et J. Gmelin (2001), « The Decline of Schooling Productivity in OECD Countries », *Economic Journal*, vol. 111, 471, pp. 135-147.
- Hanushek, E.A. (1996), « School Resources and Student Performance », In G. Burtless (Ed.), *Does Money Matter? The Effect of School Resources on Student Achievement and Adult Success*, Washington, DC: Brookings, pp. 43-73.
- Hanushek, E.A. (1997), « Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update », *Education Evaluation and Policy Analysis*, vol. 19 (2), Summer, pp. 141-164.
- Hanushek, E.A. (2003), « The Failure of Input-Based Schooling Policies », *Economic Journal*, vol. 113, 485, pp. 64-98.
- Hanushek, E.A. & D.D. Kimko (2000), « Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations », *American Economic Review*, vol. 90 (5), December, pp. 1184-1208.
- Harmon, C., I. Walker & N. Westergaard-Nielsen (2001), *Education and Earnings in Europe: A Cross Country Analysis of the Returns to Education*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, UK.
- ISU (2007), Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007 – Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde, Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- Johnson, G.E. & F.P. Stafford (1973), « Social Returns to Quantity and Quality of Schooling », *Journal of Human Resources*, vol. 8 (2), Spring, pp. 139-155.
- Krueger, A.B. & M. Lindahl (2001), « Education for Growth: Why and For Whom? », *Journal of Economic Literature*, 39 (4), December, pp. 1101-1136.
- Krueger, A. & L.H. Summers (1988), « Efficiency Wages and The Inter-Industry Wage Structure », *Econometrica*, vol. 56, 2, pp. 259-293.

- Leclercq, F. (2005), « The Relationship between Educational Expenditures and Outcomes », Développement Institutions et Analyses à Long terme (DIAL), Working paper, N°2005/05, Paris.
- Lee, J.W. & R. Barro (2001), « Schooling Quality in a Cross-Section of Countries », *Economica*, 68, pp. 465-488.
- MESRST (2004), « 50 indicateurs de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Technologie », Ministère Tunisien de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Technologie, Institut National de la statistique.
- Murnane, R.J., J.B. Willet & F. Levy (1995), « The Growing Importance of Cognitive Skills in Wage Determination », *Review of Economics and Statistics*, vol. 77, 2, pp. 251-266.
- OECD (2001), « Investment in Human Capital through Post-compulsory Education and Training », Doc. ECO/CPE/WP1, Paris.
- UNESCO (2009), **Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2009**, EPT 2009.
- Wößmann, L. (2003), « Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: The International Evidence », *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65 (2), pp. 117-170.

Tableau 1

ESTIMATION DE L'ÉQUATION DE PERFORMANCE INDIVIDUELLE, POUR LES DEUX DOMAINES D'ÉTUDE

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
	Compréhension de l'écrit	Culture mathématique	Compréhension de l'écrit	Culture mathématique	Compréhension de l'écrit	Culture mathématique
Constante	434,1857** (69,1236)	649,9232** (69,0971)	399,8468** (66,9506)	604,7902** (66,8957)	297,4767** (65,0582)	481,8875** (61,5129)
Caractéristiques individuelles						
Âge	-8,9195* (4,3633)	-24,1807** (4,3631)	-7,3683* (4,2248)	-22,5106** (4,2213)	-2,4722 ^{NS} (4,0929)	-15,3727** (3,8738)
Genre (ref. homme)	-18,9668** (2,3352)	33,1203** (2,3388)	-15,7796** (2,3034)	34,0387** (2,2671)	-16,8053** (2,2541)	30,3137** (2,1109)
Immigré de première génération	29,3159 ^{NS} (23,0487)	46,9999** (23,0961)	41,5443** (22,3121)	56,3505** (22,3465)	33,5269 ^{NS} (21,5883)	37,1909* (20,4882)
Immigré de deuxième génération	-37,2548** (14,2364)	-16,6150 ^{NS} (14,6117)	-34,2782** (13,7717)	-11,8176 ^{NS} (14,1253)	-44,0236** (13,3023)	-25,4420* (12,9357)
Niveau d'études 8	44,1478** (5,0267)	30,2043** (5,0225)	38,6117** (4,8813)	26,0030** (4,8605)	35,0964** (4,7225)	24,4303** (4,4564)
Niveau d'études 9	81,6110** (4,7246)	64,0469** (4,7261)	72,2758** (4,6230)	55,0870** (4,6113)	64,4607** (4,5280)	48,3183** (4,2721)
Niveau d'études 10	155,6776** (4,3646)	143,6535** (4,3629)	140,3217** (4,3425)	129,5726** (4,3300)	122,4631** (4,4070)	108,1480** (4,1474)
Niveau d'études 11	183,9283** (6,7604)	201,3976** (6,7495)	168,6219** (6,6546)	184,3358** (6,6280)	140,8848** (6,6879)	146,8767** (6,2929)
Effort de l'élève						
Temps consacré à suivre vos cours ordinaires à l'école, par semaine, moins de deux heures	-	-	13,5854** (4,3173)	6,0197 ^{NS} (4,8110)	17,1460** (4,1740)	5,7541 ^{NS} (4,4054)
Temps consacré à suivre vos cours ordinaires à l'école, par semaine, entre deux et quatre heures	-	-	28,4040** (4,2064)	30,4138** (4,7847)	30,9816** (4,0614)	26,8658** (4,3792)
Temps consacré à suivre vos cours ordinaires à l'école, par semaine, entre quatre et six heures	-	-	47,4267** (4,1653)	47,0667** (4,7391)	48,6207** (4,0204)	40,4195** (4,3462)
Temps consacré à suivre vos cours ordinaires à l'école, par semaine, six heures et plus	-	-	40,5291** (5,7370)	36,7314** (5,8851)	40,1732** (5,3576)	31,3213** (5,3903)
Temps consacré à suivre des leçons données en dehors des heures de classe normales, par semaine, moins de deux heures	-	-	-13,4077** (2,9335)	-16,8852** (3,3442)	-9,0727** (2,8468)	-16,3596** (3,0642)
Temps consacré à suivre des leçons données en dehors des heures de classe normales, par semaine, entre deux et quatre heures	-	-	-23,2069** (3,5003)	-7,4308** (3,4626)	-17,7547** (3,4009)	-12,8919** (3,1849)
Temps consacré à suivre des leçons données en dehors des heures de classe normales, par semaine, quatre et six heures	-	-	-20,7253** (4,8119)	-12,0697** (4,1959)	-14,7756** (4,6599)	-13,9062** (3,8421)
Temps consacré à suivre des leçons données en dehors des heures de classe normales, par semaine, six heures et plus	-	-	-32,9987** (6,9094)	-10,1577** (5,0272)	-28,4364** (6,6873)	-13,5560** (4,5947)
Temps consacré à étudier seul ou à faire les devoirs à la maison, par semaine, moins de deux heures	-	-	5,2626 ^{NS} (3,6632)	11,6473** (3,8993)	6,6608 (3,5477)	11,0978** (3,5691)
Temps consacré à étudier seul ou à faire les devoirs à la maison, par semaine, entre deux et quatre heures	-	-	-0,9909 ^{NS} (4,0797)	10,4452** (4,1440)	2,8936 ^{NS} (3,9652)	11,1028** (3,7949)
Temps consacré à étudier seul ou à faire les devoirs à la maison, par semaine, entre quatre et six heures	-	-	4,6546 ^{NS} (5,2071)	2,9522 ^{NS} (4,7030)	8,1544* (5,0366)	3,7721 ^{NS} (4,3014)
Temps consacré à étudier seul ou à faire les devoirs à la maison, par semaine, six heures et plus	-	-	12,9139** (6,3001)	4,8289 ^{NS} (5,1447)	15,0116** (6,0822)	5,1678 ^{NS} (4,7202)

Caractéristiques du ménage	Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3		
Parents ayant fini le « premier cycle du secondaire »	-	-	-	-	-	-	2,3023 ^{Ns}	(4,3919)	-0,9276 ^{Ns}
Parents ayant fini le « deuxième cycle du secondaire »	-	-	-	-	-	-	9,1522 ^{***}	(3,3189)	13,3972 ^{***}
Parents ayant fini leurs « études tertiaires »	-	-	-	-	-	-	1,0221 ^{Ns}	(4,7560)	3,9727 ^{Ns}
Père employé	-	-	-	-	-	-	4,7589 ^{Ns}	(3,8063)	11,3649 ^{***}
Père ayant une profession indépendante	-	-	-	-	-	-	1,1718 ^{Ns}	(3,0723)	(3,6214)
Père ayant une profession intermédiaire	-	-	-	-	-	-	13,1150 ^{***}	(4,84240)	6,8567 ^{***}
Père cadre	-	-	-	-	-	-	5,4631 [*]	(2,9283)	12,9454 ^{**}
Disposer d'une chambre pour lui seul	-	-	-	-	-	-	(3,3572)	(4,6360)	15,8525 ^{***}
Disposer d'un endroit calme pour travailler	-	-	-	-	-	-	-4,4614 [*]	(3,1829)	-2,5280 ^{Ns}
Disposer d'un bureau ou d'une table pour étudier	-	-	-	-	-	-	(2,3816)	(2,2637)	(2,2637)
Disposer de livres utiles pour le travail scolaire	-	-	-	-	-	-	0,8400 ^{Ns}	(3,1157)	-1,7090 ^{Ns}
Disposer d'un dictionnaire	-	-	-	-	-	-	6,2250 ^{**}	(2,9625)	(2,9625)
Disposer d'un ordinateur qui peut servir pour le travail scolaire	-	-	-	-	-	-	(2,8394)	(2,6994)	7,0395 ^{***}
Disposer de logiciels éducatifs	-	-	-	-	-	-	5,3035 ^{**}	(2,6479)	0,4668 ^{Ns}
Disposer d'une connexion internet	-	-	-	-	-	-	(2,7883)	(3,9057 ^{Ns})	3,9057 ^{Ns}
Nombre d'ordinateurs, catégorie 2	-	-	-	-	-	-	11,2629 ^{***}	(3,1898)	12,1862 ^{**}
Nombre d'ordinateurs, catégorie 3	-	-	-	-	-	-	14,8586 ^{***}	(5,8985)	(5,6956)
Nombre de livres, catégorie 2	-	-	-	-	-	-	-4,6313 [*]	(2,5390)	0,4264 ^{Ns}
Nombre de livres, catégorie 3	-	-	-	-	-	-	(2,6611)	(2,5390)	(2,5390)
Nombre de livres, catégorie 4	-	-	-	-	-	-	3,7554 ^{Ns}	(3,2165)	8,9309 ^{***}
Nombre de livres, catégorie 5	-	-	-	-	-	-	(3,3598)	(5,5925)	(5,5925)
Nombre d'observations	3619	3619	3619	3619	3619	3619	11,0047 ^{Ns}	(7,0378)	21,7780 ^{**}
R ² ajusté	0,4420	0,4372	0,4794	0,4755	0,4755	0,4755	6,6312 ^{***}	(2,6513)	12,0507 ^{***}
Test de Fisher	314,04	308,59	146,57	144,58	144,58	144,58	(2,8131)	(4,7523)	(4,7523)

Note : Les valeurs entre parenthèses représentent les écarts-types. * significatif à 10%. ** significatif à 5%. *** significatif à 1%. Ns : non significatif.

Source : Calculs de l'auteur à partir de l'enquête PISA (2006) - Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves - de l'OCDE.

Tableau 2
NIVEAUX DE PRISE EN COMPTE DES CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES

Variables introduites	Domaine	ETAP *	Pearson	Spearman
Aucune caractéristique individuelle.	Lecture	0,5817	1	1
	Mathématiques	0,5983	1	1
Groupe 1 Les caractéristiques individuelles (l'âge, le genre, la nationalité et le niveau d'études).	Lecture	0,3238	0,9638	0,9485
	Mathématiques	0,3655	0,9706	0,9622
Groupe 2 Groupe 1 et les variables décrivant l'effort de l'élève.	Lecture	0,3126	0,9632	0,9482
	Mathématiques	0,3521	0,9702	0,9616
Groupe 3 Groupe 2 et les variables décrivant les caractéristiques du ménage.	Lecture	0,2936	0,9597	0,9434
	Mathématiques	0,2995	0,9652	0,9587

Note : * : ETAP est une mesure synthétique de la dispersion des différentiels de performances (*cf.* section 3.4)

Source : Calculs des auteurs à partir de l'enquête *PISA (2006) - Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves* – de l'OCDE.

Tableau 3

LES CARACTERISTIQUES DE L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE ET LEURS EFFETS SUR LA PERFORMANCE DE L'ELEVE AINSI QUE LA PERFORMANCE DE L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE

	Performance de l'individu		Performance de l'Établissement scolaire	
	Compréhension de l'écrit	Culture mathématique	Compréhension de l'écrit	Culture mathématique
Moyenne commune	-7,2960 ^{Ns} (6,1139)	0,5503 ^{Ns} (5,6801)	-5,0258 ^{Ns} (15,3822)	5,3327 ^{Ns} (13,3791)
Grande commune	-9,6329 ^{Ns} (6,8724)	-0,3210 ^{Ns} (6,4100)	-10,4896 ^{Ns} (17,0217)	-0,9579 ^{Ns} (14,8050)
Taille de l'établissement	0,0426 ^{***} (0,0098)	0,0132 ^{Ns} (0,0091)	0,0414 [*] (0,0228)	0,0010 ^{Ns} (0,0246)
Nombre d'enseignants possédant un diplôme d'une haute école et travaillant à temps plein	0,4946 [*] (0,2825)	0,9668 ^{***} (0,2625)	2,9796 ^{Ns} (4,3035)	-1,5183 ^{Ns} (3,7431)
Nombre d'ordinateurs affectés à l'enseignement	-0,1574 ^{Ns} (0,1070)	-0,0034 ^{Ns} (0,0997)	-0,1735 ^{Ns} (0,3960)	0,2383 ^{Ns} (0,3444)
Pourcentage des redoublants – ISCED 2	-0,0223 ^{Ns} (0,2567)	0,0397 ^{Ns} (0,2438)	-0,2269 ^{Ns} (0,6353)	-0,1537 ^{Ns} (0,5526)
Pourcentage des redoublants – ISCED 3	-0,5944 ^{***} (0,1942)	-0,4903 ^{***} (0,1820)	-0,5130 ^{Ns} (0,5023)	-0,4928 [*] (0,3436)
Le directeur ou les enseignants décident de l'admission des élèves dans l'établissement	7,2845 [*] (4,0612)	4,6323 ^{Ns} (3,8040)	8,6261 ^{Ns} (10,3736)	3,6100 ^{Ns} (9,0227)
	\bar{R}^2 0,5147 N 3619	\bar{R}^2 0,5758 N 3619	\bar{R}^2 0,1532 N 53	\bar{R}^2 0,1220 N 53

Note : Les valeurs entre parenthèses représentent les écarts-types. * significatif à 10%. ** significatif à 5%. *** significatif à 1%. Ns : non significatif.

Source : Calculs de l'auteur à partir de l'enquête PISA (2006) - Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves – de l'OCDE.

Tableau 4

STATISTIQUES DESCRIPTIVES (CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES)

	Compréhension de l'écrit		Culture mathématique
Moyennes et écart-types des variables continues			
Score	381,2305 (89,3189)	367,3354 (88,1846)	
Âge	15,8733 (0,2828)		
Niveau d'éducation	9,1492 (1,1087)		
Fréquences des variables qualitatives			
Genre (réf. = homme)	0,4734		
Tunisien	0,9900		
Immigré de première génération	0,0038		
Immigré de deuxième génération	0,0062		
Parents n'ayant pas le niveau d'études secondaires	0,3169		
Parents ayant fini le « premier cycle du secondaire »	0,0690		
Parents ayant fini le « deuxième cycle du secondaire »	0,1852		
Parents ayant fini leurs « études tertiaires »	0,0887		
Père ouvrier	0,4366		
Père employé	0,1084		
Père ayant une profession indépendante	0,1777		
Père ayant une profession intermédiaire	0,0536		
Père cadre	0,2237		
Disposer d'une chambre pour lui seul	0,5308		
Disposer d'un endroit calme pour travailler	0,8176		
Disposer d'un bureau ou d'une table pour étudier	0,7088		
Disposer de livres utiles pour le travail scolaire	0,7492		
Disposer d'un dictionnaire	0,8314		
Disposer d'un ordinateur qui peut servir pour le travail scolaire	0,3265		
Disposer de logiciels éducatifs	0,3110		
Disposer d'une connexion internet	0,2129		
Temps consacré à suivre vos cours ordinaires à l'école, par semaine, zéro heure	0,1127	0,0895	
Temps consacré à suivre vos cours ordinaires à l'école, par semaine, moins de deux heures	0,2209	0,2052	
Temps consacré à suivre vos cours ordinaires à l'école, par semaine, entre deux et quatre heures	0,2717	0,2623	
Temps consacré à suivre vos cours ordinaires à l'école, par semaine, entre quatre et six heures	0,3208	0,3545	
Temps consacré à suivre vos cours ordinaires à l'école, par semaine, six heures et plus	0,0739	0,0885	
Temps consacré à suivre des leçons données en dehors des heures de classe normales (que ce soit à l'école, à la maison, ou ailleurs), par semaine, zéro heure	0,2656	0,2126	
Temps consacré à suivre des leçons données en dehors des heures de classe normales (que ce soit à l'école, à la maison, ou ailleurs), par semaine, moins de deux heures	0,3792	0,2965	
Temps consacré à suivre des leçons données en dehors des heures de classe normales (que ce soit à l'école, à la maison, ou ailleurs), par semaine, entre deux et quatre heures	0,2284	0,2758	
Temps consacré à suivre des leçons données en dehors des heures de classe normales (que ce soit à l'école, à la maison, ou ailleurs), par semaine, entre quatre et six heures	0,0892	0,1349	
Temps consacré à suivre des leçons données en dehors des heures de classe normales (que ce soit à l'école, à la maison, ou ailleurs), par semaine, six heures et plus	0,0376	0,0802	
Temps consacré à étudier seul ou à faire les devoirs à la maison, par semaine, zéro heure	0,1370	0,1290	
Temps consacré à étudier seul ou à faire les devoirs à la maison, par semaine, moins de deux heures	0,4428	0,3701	
Temps consacré à étudier seul ou à faire les devoirs à la maison, par semaine, entre deux et quatre heures	0,2680	0,2642	

Temps consacré à étudier seul ou à faire les devoirs à la maison, par semaine, entre quatre et six heures				0,1430
Temps consacré à étudier seul ou à faire les devoirs à la maison, par semaine, six heures et plus				0,0937
Nombre d'ordinateurs, catégorie 1 – aucun	0,0965		0,6603	
Nombre d'ordinateurs, catégorie 2 – un seul	0,0557		0,2760	
Nombre d'ordinateurs, catégorie 3 – deux et plus			0,0637	
Nombre de livres, catégorie 1 (moins de 25 livres)			0,6883	
Nombre de livres, catégorie 2 (entre 26 et 100 livres)			0,2181	
Nombre de livres, catégorie 3 (entre 101 et 200 livres)			0,0535	
Nombre de livres, catégorie 4 (entre 201 et 500 livres)			0,0222	
Nombre de livres, catégorie 5 (500 livres et plus)			0,0179	
Nombre d'observations				3619

Note : Pour les variables continues, les écarts-types sont donnés entre parenthèses.

Source : Enquête PISA (2006) - Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves - OCDE.

Tableau 5
STATISTIQUES DESCRIPTIVES (CARACTERISTIQUES DES ETABLISSEMENTS)

<i>Moyennes et écart-types des variables continues</i>	
Taille de l'établissement (nombre d'élèves)	413,7086 (234,3118)
Pourcentage des redoublants – ISCED 2	14,8259 (13,1727)
Pourcentage des redoublants – ISCED 3	14,5893 (12,8014)
Nombre d'enseignants possédant un diplôme d'une haute école (université ou haute école spécialisée), travaillant à <i>temps plein</i>	31,7616 (19,8120)
Nombre d'ordinateurs affectés à l'enseignement	19,6174 (17,2539)
<i>Fréquences des variables qualitatives</i>	
Petite commune	0,1987
Moyenne commune	0,3775
Grande commune	0,4238
Le directeur ou les enseignants choisissent les enseignants à recruter	0,1457
Le directeur ou les enseignants décident de l'admission des élèves dans l'établissement	0,4702
Nombre d'observations	53

Note : Pour les variables continues, les écarts-types sont donnés entre parenthèses.

Source : Enquête PISA (2006) - Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves - OCDE.

« Déclassement » scolaire intergénérationnel et perception rétrospective des acteurs

Amélie GROLEAU[†]

Introduction

Depuis les années 1990, le Canada a observé une proportion croissante de jeunes poursuivant des études postsecondaires (OCDE, 2010), allant jusqu'à entraîner ce que Bourdieu (1978), puis Duru-Bellat (2002) ont qualifié d'inflation scolaire. Dans cette course à la distinction, tous n'ont pas les mêmes chances de « réussite ». En effet, des travaux ont montré que, plus le niveau de scolarité des parents était élevé, plus les enfants étaient susceptibles de poursuivre des études supérieures (Finnie & Mueller, 2008). D'une part, ceci s'explique par l'héritage culturel transmis par leur famille qui faciliterait l'atteinte de la meilleure situation scolaire et professionnelle possible (Bourdieu 1966). D'autre part, il semble que les parents sont d'autant plus enclins à croire en la valeur sociale du titre scolaire et à développer des aspirations scolaires élevées pour leurs enfants, que leur propre statut socio-économique repose sur leur scolarité (Ferrand, Imbert & Marry, 1999). Mais est-ce que tous les jeunes dont les parents sont hautement scolarisés reproduisent le schéma scolaire familial ?

Cette communication s'intéresse aux parcours d'individus qui, bien qu'issus de familles scolarisées, se sont orientés dans l'enseignement supérieur vers des filières courtes ou qui ont interrompu l'université avant d'obtenir leur diplôme. Objectivement, leur situation scolaire les place dans un rapport de « déclassement » intergénérationnel, les distinguant simultanément des autres étudiants « favorisés scolairement » qui ont reproduit le parcours familial en atteignant l'université. Mais, qu'en est-il d'un point de vue subjectif ? Que nous apprennent les récits des individus dont le parcours scolaire défie ce que Pierre Bourdieu qualifiait de « causalité du probable » (Bourdieu, 1974) ? Et comment expliquer ces cas d'exception dont les parcours sont, d'un point de vue statistique, plutôt improbables ?

Afin de tenter de répondre à ces interrogations, cette communication reviendra brièvement sur la reproduction sociale, les réussites et les échecs scolaires improbables et la perception subjective du déclassement. Je présenterai ensuite les choix méthodologiques concernant l'analyse qualitative des récits rétrospectifs des individus ayant participé à l'enquête. La présentation des résultats se fera en deux temps: tout d'abord, il s'agira de décrire « objectivement » la situation des enquêtés à la lumière de leur situation familiale; puis, j'aborderai le déroulement de leur parcours scolaire en tenant compte de leur perception individuelle. La conclusion fera le point sur les principaux résultats.

1. Quelques repères sur les parcours improbables

1.1. Modèle théorique de la « causalité du probable »

Penser les parcours improbables d'individus issus de familles fortement scolarisées sous-entend qu'il existe des parcours plus probables que d'autres selon l'origine sociale. Du moins, c'est ce que Bourdieu et Passeron (1964, 1970) tentent de montrer dans leurs travaux sur le système éducatif français. Leur modèle théorique stipule que l'école, en tant qu'institution de reproduction de la culture légitime, favorise les élèves/étudiants issus des classes dominantes en raison de leur familiarisation précoce avec cette culture.

[†] *Amélie Groleau* Département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal/École des hautes études en sciences sociales

Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie/Centre Maurice Halbwachs
CP 8888 Succ. Centre-Ville, Montréal, Québec, H3C 3P9, Canada, amelie.groleau@courrier.uqam.ca

Pour Bourdieu(1966), la famille constitue le lieu de transmission de l'héritage culturel en adéquation avec la fraction de classe sociale d'origine. Dans le cas des familles scolarisées, cet héritage composé de capital culturel (savoirs, codes culturels, goût) et d'un habitus de classe (système de dispositions, de valeurs et d'aspirations) concorderait fortement avec l'univers scolaire, ce qui procurerait aux enfants issus de ces milieux un avantage distinctif dès le début de leur scolarité.

Bourdieu (1974) estime que nonobstant la façon dont les individus rationalisent leurs actions, elles ont pour rôle l'augmentation et la conservation du patrimoine et, de ce fait, le maintien ou l'amélioration de la position dans la hiérarchie sociale. Dans la mesure où l'investissement scolaire des enfants repose à la fois sur leur réussite antérieure ainsi que sur l'importance du capital scolaire dans la reproduction de la classe sociale à laquelle ils appartiennent, l'école constituerait l'instrument privilégié des familles fortement scolarisées pour assurer le maintien de leur position sociale. Ce faisant, les élèves/étudiants dont les parents ont poursuivi des études supérieures seraient « prédisposés » à un parcours scolaire long et réussi.

1.2. Penser l'improbable autrement?

Cela dit, la reproduction sociale n'est pas infaillible et « l'ajustement anticipé de l'habitus aux conditions objectives » (Bourdieu, 1974: 5) n'est qu'un cas de figures parmi d'autres. Les études ultérieures sur les parcours scolaires atypiques ont permis de montrer (Daverne, 2003 ; Ferrand, Imbert & Marry, 1999 ; Henri-Panabière, 2007 ; Lahire, 1995 ; Laurens, 1992), que la présence ou l'absence de capitaux rentables sur le marché scolaire ne suffit pas à prédire le parcours scolaire des étudiants. Plutôt, saisir l'influence du milieu familial sur la scolarité des enfants, demande de s'attarder au processus de transmission de l'héritage culturel, tant dans son contenu, que dans ses conditions de réalisation et d'appropriation, sujet qui a été très peu développé par Bourdieu et Passeron dans leurs travaux sur la reproduction.

En outre, le modèle théorique de Bourdieu et Passeron sous-estime le fait que chaque individu est non seulement le produit de l'histoire familiale, mais également le fruit de son histoire personnelle (Ferrand, Imbert & Marry, 1999: 52). Comme l'indique De Singly (1996), l'action d'hériter se situe sur un continuum de « désirs » entre le travail d'appropriation nécessaire au maintien de la position sociale de la lignée familiale et la volonté de s'émanciper et de se construire indépendamment de cet héritage, de ce patrimoine culturel. En ce sens, il apparaît réducteur de penser le parcours scolaire uniquement en fonction du passé d'un individu. Certes, l'héritage culturel familial et les expériences scolaires antérieures influencent le déroulement des scolarités, orientant même les choix scolaires et professionnels et les aspirations futures des étudiants. Mais les expériences vécues lors du passage par l'enseignement supérieur, qu'elles soient scolaires ou extrascolaires, planifiées ou impromptues, peuvent aussi se répercuter sur la suite du parcours, en confirmant la direction ou, au contraire, en entraînant sa bifurcation (Doray, Langlois *et al.*, 2009 ; Doray, Picard *et al.*, 2009). Ce faisant, outre l'origine sociale et culturelle de l'étudiant, d'autres logiques sont à l'œuvre dans la construction des parcours scolaires.

Finalement, comme le rappellent Duru-Bellat et Kieffer (2006), une situation « objective » de déclassement social ne se traduit pas nécessairement par une perception subjective concordante. Ces auteures proposent quelques pistes pour expliquer ce résultat : dans certains cas, cette situation est assumée; parfois, elle est perçue comme temporaire, ce qui permet à l'individu de se projeter à long terme dans le maintien de la trajectoire familiale, voire dans une forme de mobilité ascendante ; il se peut aussi que le statut professionnel (ou, comme c'est le cas ici, le niveau de diplomation) ne soit pas ce qui compte le plus, subjectivement, dans la définition du parcours individuel.

2. Méthodologie

2.1. Les critères de sélection des enquêtées

Dans le cadre de cette communication, est considéré en situation de « déclassement » scolaire intergénérationnel tout individu dont le diplôme le plus élevé est de niveau professionnel¹ ou technique et qui est issu d'une famille où les deux parents ont obtenu un diplôme universitaire de premier cycle ou plus. Deux types de parcours peuvent engendrer cette situation soit :

¹ Précisons qu'au Québec, la formation professionnelle est de niveau secondaire.

1. Une scolarité marquée par l'abandon des études collégiales ou universitaires ;
2. Le choix et la complétion d'une formation professionnelle ou technique, sans poursuite dans l'enseignement tertiaire.

2.2. Les données

Le corpus d'analyse est constitué des retranscriptions de quatre entretiens semi-directifs rétrospectifs réalisés au cours de l'automne 2010 et de l'hiver 2011² auprès de participants volontaires. Âgés de 25 à 42 ans, ceux-ci ont effectué l'ensemble de leur scolarité au Québec. Ils ont été recrutés par le biais d'un questionnaire en ligne diffusé dans mon réseau d'interconnaissances. Les entretiens, dont la durée varie de 1h à 2h15, traitent de la situation socioprofessionnelle actuelle du participant, des différentes dimensions de son parcours scolaire (expérience scolaire, orientation, vie extrascolaire), du parcours scolaire et professionnel des membres de sa famille (parents et, le cas échéant, membres de la fratrie), ainsi que de certains aspects de la vie familiale durant la jeunesse (notamment les activités, le climat familial, le rapport à l'école et à la culture, la discipline).

2.3. Le modèle analytique

Dans le cadre de ma thèse, j'utilise le modèle analytique des parcours scolaires développé par Doray (Doray, Langlois *et al.*, 2009 ; Doray, Picard *et al.*, 2009). Dans cette perspective, la scolarité des individus est analysée à la lumière de quatre dimensions : 1) la transaction individu/institution ; 2) l'imbrication entre les dimensions objective et subjective des parcours scolaires ; 3) l'articulation de l'expérience scolaire et extrascolaire; 4) la prise en compte des différentes temporalités.

Pour cette communication, j'ai concentré l'analyse exploratoire sur les dimensions 2, 3 et 4 des parcours scolaires. Plus précisément, je m'intéresserai à la scolarité antérieure des enquêtés, à leurs aspirations scolaires avant leur entrée dans l'enseignement postsecondaire ainsi qu'aux aspirations scolaires de leurs parents (dimension 4). J'explorerai leur expérience scolaire et extrascolaire durant leur scolarité postsecondaire (dimension 3) et son impact sur la transformation de leur projet scolaire initial (dimension 4). Finalement, puisque je me base sur le discours des acteurs, je tiendrai compte de leur regard subjectif sur leur parcours et leur situation actuelle, en insistant sur l'articulation avec la situation familiale (dimension 2).

3. Les résultats

3.1 Situation actuelle et parcours des enquêtés

La première section de l'analyse propose des résultats descriptifs permettant de mieux saisir la situation scolaire et professionnelle des enquêtés à la lumière de la situation des membres de leurs familles. Le tableau 1 résume ces informations.

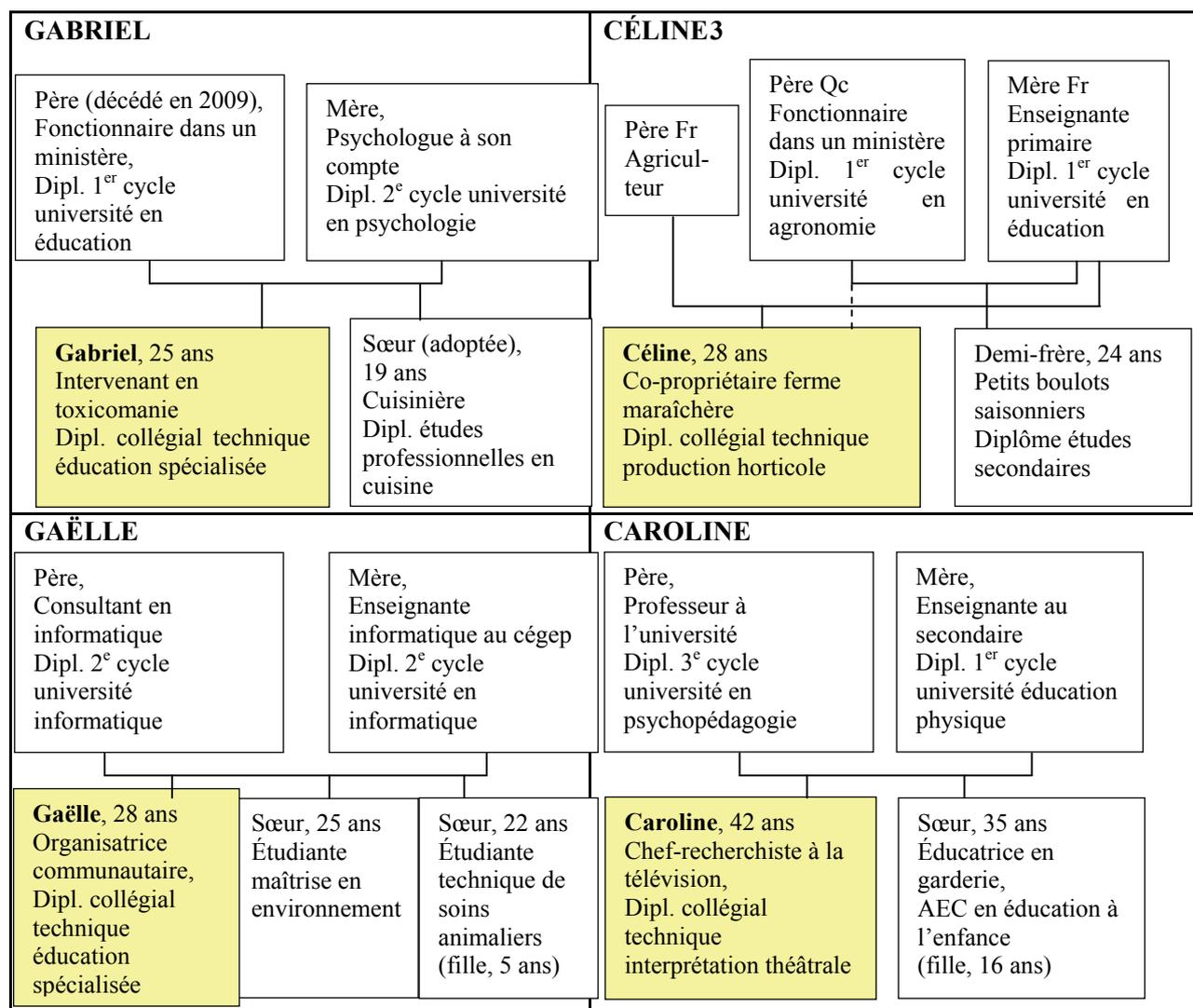
À la lecture du tableau ci-dessous, on remarque que :

- En ce qui concerne leur situation professionnelle, hormis Caroline, tous les participants exercent une profession en lien direct avec leur formation;
- Aucun enquêté n'est en situation de déclassement social. Au contraire, certains d'entre eux sont scolairement « sous-qualifiés » pour le poste qu'ils occupent. C'est le cas notamment de Caroline, qui exerce le métier de chef-recherchiste sans diplôme universitaire;
- Les quatre enquêtés sont les aînés de leur fratrie et ont tous un frère ou une sœur dont le niveau de scolarité est similaire voire plus « faible » que le leur;
- Dans tous les cas, les membres de la fratrie ont des orientations scolaires et professionnelles différentes.
- Aucun des parents des enquêtés n'était en situation de déclassement intragénérationnel ou de situation de sous-qualification sur le marché du travail.

² Il s'agit d'un sous-échantillon de l'ensemble des entretiens réalisés dans le cadre de ma thèse, qui traite plus largement des scolarités improbables des individus issus de familles fortement scolarisées, ce qui inclut notamment les parcours marqués par des interruptions d'études.

Tableau 1

Situation scolaire et professionnelle des enquêtés au sein de leur famille



Déjà, ces résultats descriptifs transversaux indiquent que l'on ne peut pas expliquer la situation scolaire des enquêtés par la non-actualisation professionnelle des diplômes obtenus par les parents (Henri-Panabière, 2007). Autre point qui semble particulièrement intéressant : leur situation scolaire n'est pas exceptionnelle au sein de leur fratrie, ce qui laisse présager une possible influence de la biographie familiale sur le déroulement de la scolarité.

Les sous-sections qui suivent proposent une brève description des expériences scolaires et extrascolaires de enquêtés au cours du temps.

3.1.1 Gabriel

Gabriel conserve un bon souvenir de son expérience à l'école primaire alternative. Autonome à l'école, il dispose également d'une grande liberté à la maison. En rentrant de l'école, il fait du vélo en attendant le retour du travail de son père. Sa mère travaillant quatre soirs par semaine, il passe beaucoup de temps avec son père. Rêveur et idéaliste, celui-ci devient un modèle pour Gabriel. Ses parents ne font pas usage de discipline envers les enfants.

³ La situation familiale de Céline est particulière. Ses parents biologiques sont Français. Ils se sont séparés un an après sa naissance. Sa mère a ensuite rencontré un Québécois et a décidé d'émigrer au Québec alors que Céline avait 3 ans. Celle-ci a vécu avec sa mère et son beau-père québécois jusqu'à l'âge de 14 ans, soit jusqu'à leur divorce. Comme Céline a conservé un lien très fort avec son beau-père québécois, qu'elle qualifie de « père », j'ai choisi de tenir compte de son niveau de scolarité plutôt que du niveau scolaire atteint par le père biologique.

La transition vers l'école secondaire est plus difficile. L'attitude de Gabriel envers l'école et ses professeurs se dégrade. Il consomme beaucoup de drogues. Malgré tout, il obtient de bons résultats scolaires. Ses parents lui accordent leur confiance tant qu'il conserve de bonnes notes. Il décroche son diplôme d'études secondaires à 16 ans⁴ dans les délais prescrits.

Il s'inscrit l'automne suivant au cégep B. en communication. Son objectif initial est de faire un programme préuniversitaire afin d'aller à l'université, mais ce projet scolaire est vague. Il ne réussit toutefois pas à s'adapter, manque de motivation et quitte après trois semaines, sans toutefois annuler ses cours, ce qui le place en situation d'échec. Au cours des deux semestres suivants, il fait de nouvelles tentatives pour reprendre les études, mais sans succès. Ayant échoué de nombreux cours, Gabriel est expulsé du cégep B. après un an et demi. Il a alors 19 ans. Ses parents sont compréhensifs en ce qui concerne sa situation scolaire. Toutefois, n'étant plus à l'école, il doit désormais leur payer un loyer.

Il décide de prendre une pause pour travailler et réfléchir à son orientation professionnelle. Il trouve un travail dans un organisme communautaire qui offre de l'aide aux devoirs à des adolescents d'un quartier défavorisé. Il se fait une nouvelle copine qui est très sérieuse dans ses études et qui lui fait découvrir un nouveau mode de vie.

Sous les conseils de sa mère, il entreprend des démarches auprès d'une conseillère en orientation, ce qui confirme son intérêt pour l'intervention sociale. Il choisit de s'orienter vers un diplôme technique plutôt qu'un programme pré-universitaire puis l'université, car il reste marqué par ses expériences scolaires négatives et souhaite un programme menant directement au marché du travail. Il choisit de s'inscrire en technique d'éducation spécialisée.

Après une interruption d'un an et demi, il retourne au cégep à l'âge de 21 ans pour entreprendre ce diplôme technique. Cette expérience, principalement orientée vers des débouchés professionnels précis, s'avère positive. Au début de sa scolarité, il souhaite partir en appartement avec sa copine, mais retarde son projet de décohabitation pour prendre soin de son père atteint du cancer. Il reste chez ses parents jusqu'au décès de son père, quelques mois avant l'obtention de son diplôme, qu'il obtient dans les délais prescrits. Il travaille depuis deux ans comme intervenant en toxicomanie.

3.1.2 Céline

À l'école primaire, Céline a une bonne réussite scolaire, mais vit certaines difficultés au plan de l'intégration sociale. Comme elle obtient de bons résultats, ses parents assurent un suivi scolaire « relâché ». Sa mère s'investit davantage dans la scolarité de son frère, qui connaît plus de difficultés. Céline mange tous les soirs en famille, doit se coucher à une heure définie et ses parents n'hésitent pas à discipliner les enfants lors des disputes.

Le secondaire est une expérience positive pour Céline. Elle réussit bien et s'implique dans différentes activités parascolaires. Ses parents divorcent alors qu'elle a 14 ans. Cette nouvelle situation lui fait d'abord vivre de l'insécurité, mais cela se résorbe progressivement. Elle estime que cette période est plus difficile pour son frère, qui fait beaucoup de crises. Céline obtient son diplôme d'études secondaires à 17 ans, dans les délais prescrits.

Elle s'inscrit à l'automne de cette même année dans un cégep situé dans une autre région que sa ville natale, dans une formation préuniversitaire intégrée. Ce choix lui permet de quitter le foyer parental tout en retardant le moment de fixer son orientation scolaire et professionnelle. Ses parents l'appuient dans sa décision. La vie en appartement lui plaît, mais elle trouve les études exigeantes et y investit beaucoup d'effort. Elle termine son programme à 19 ans, dans les délais prescrits.

Suite à l'obtention de son diplôme, elle part en Europe un an. Au cours de son voyage, elle vit ses premières expériences de travail sur des fermes maraîchères. L'automne suivant, âgée de 20 ans, elle entre à l'université en biologie. Elle complète une session, puis abandonne le programme qu'elle n'apprécie pas pour diverses raisons (climat impersonnel, compétition, anonymat, cours trop théoriques). De 20 à 23 ans, elle travaille (l'été, sur des fermes) et voyage, principalement en Amérique latine. Son intérêt pour l'agriculture se confirme et elle envisage un retour à l'école.

⁴ Né au mois de juillet, Gabriel aura 17 ans au cours de l'été, avant son entrée au cégep (collège d'enseignement général et professionnel).

À 23 ans, elle s'inscrit dans un cégep en technique de production horticole et environnement. Elle choisit la technique plutôt que l'université d'une part, parce qu'elle est restée marquée par son expérience universitaire négative en biologie et d'autre part, parce qu'elle estime que ce niveau d'études propose un compromis intéressant entre la théorie et la pratique. Elle consulte son « père québécois », qui est agronome, avant de faire son choix.

Elle complète son programme en deux ans et demi et obtient son second diplôme d'études collégiales à 26 ans. Peu de temps après sa sortie de l'école, l'idée d'acquérir sa propre exploitation agricole fait son chemin. Elle entreprend les démarches et devient co-proprétaire d'une ferme à 27 ans.

3.1.3 Gaëlle

Les expériences scolaires à l'école primaire de Gaëlle sont positives. Elle « saute » sa 1^{ère} année en raison d'un manque d'enseignants, sans que cela n'affecte sa réussite. Sa mère est très impliquée dans le suivi scolaire. Les devoirs doivent être terminés avant le souper. Les repas se prennent en famille. La routine du coucher est fixe (heure, histoire).

Elle effectue son secondaire dans un collège privé choisi par sa mère contre son gré. C'est le début d'un conflit ouvert avec celle-ci qui se poursuit au cours de l'adolescence. Elle conserve une relation de complicité avec son père. Sa scolarité se déroule sans heurt, tant au plan scolaire qu'au plan de l'intégration sociale. Elle obtient son diplôme d'études secondaires à l'âge de 16 ans, avec un an d'avance sur l'itinéraire prescrit.

Le projet professionnel de Gaëlle à son entrée dans l'enseignement supérieur est relativement clair : elle souhaite travailler auprès d'adolescents. Pour ce faire, elle envisage de faire un diplôme universitaire en psychologie. Toutefois, plutôt que de s'inscrire dans une formation pré-universitaire, elle décide d'abord de faire un diplôme technique en éducation spécialisée afin d'éviter certains cours généraux, d'acquérir de l'expérience concrète dans ce domaine et possiblement de financer ses études universitaires par un travail de technicien. Toujours en conflit avec sa mère, elle ne discute pas de ce choix avec ses parents.

Elle entre à 16 ans dans cette formation collégiale. Son expérience au cégep est très positive. Elle choisit éventuellement d'allonger ses études pour alléger sa charge de travail. Au cours de sa première année de cégep, elle découvre par le biais d'un stage et d'un emploi d'été le domaine de la déficience intellectuelle. Ses expériences l'amènent à reformuler son projet professionnel et scolaire. Elle abandonne l'idée des études en psychologie et envisage plutôt de faire un certificat universitaire en déficience intellectuelle à la fin de sa formation. Elle obtient son diplôme collégial à 20 ans, avec un an de retard sur les délais prescrits.

Elle s'inscrit l'automne suivant à temps plein au programme de certificat universitaire. Faute d'inscrits, elle ne peut commencer ce programme et entame donc sa carrière professionnelle. Elle s'inscrit au certificat l'année suivante, à 21 ans et suit des cours de soir pendant 3 sessions, puis abandonne le certificat par manque d'intérêt.

3.1.4 Caroline⁵

Caroline a des expériences scolaires positives au primaire et au secondaire. Ses parents l'inscrivent à la pré-maternelle pour assouvir sa « soif » d'apprentissage. Au secondaire, elle choisit, en accord avec ses parents de fréquenter une école secondaire alternative. Elle obtient d'excellents résultats scolaires et malgré un passage à vide en secondaire 3, elle décroche son diplôme d'études secondaires à 17 ans.

Comme elle obtient de bons résultats et qu'elle est autonome dans son travail scolaire, elle ne pense pas avoir fait l'objet d'un suivi scolaire poussé de la part de ses parents. Ceux-ci s'investissent davantage dans la scolarité de sa sœur, qui a plus de difficultés. Peu enclins à faire usage de discipline, les parents de Caroline privilégient la discussion pour exercer leur autorité.

À la fin de son secondaire, Caroline a pour projet de s'inscrire dans une école de théâtre. Toutefois, sous les conseils de son parrain qui travaille dans ce domaine, elle choisit de faire un programme pré-universitaire en arts et lettres. Elle complète ses études collégiales avec facilité. Au cours de cette période,

⁵ Les âges proposés pour baliser ce parcours sont approximatifs. À la lecture de la retranscription de l'entretien, j'ai découvert de nombreuses incohérences entre les diverses dates/âges donnés pour chaque événement.

ses parents divorcent, elle perd contact avec son père et quitte le foyer familial. Elle obtient son diplôme d'études collégiales à 19 ans.

Cette même année, elle fait des auditions pour les différentes écoles de théâtre, mais n'est acceptée dans aucune d'entre elles. Elle passe donc un an sans étudier. L'année suivante, Caroline est acceptée au cégep L. Elle entre à 20 ans dans une formation technique en interprétation théâtrale. Elle apprécie cette expérience scolaire qui constitue un défi, car cela ne correspond pas à ce qu'elle a connu comme apprentissage jusqu'à maintenant. Sortie à 24 ans avec son diplôme, elle combine plusieurs petits boulots dans les restaurants et dans le milieu théâtral, principalement à titre de rédactrice. Elle ne travaillera jamais comme comédienne.

À l'âge de 26 ans, elle décide de s'inscrire en linguistique à l'université afin de parer à un manque de stimulation intellectuelle et possiblement pour donner des cours de phonétique dans les écoles de théâtre. Elle étudie dans ce programme à temps partiel en occupant divers petits boulots en parallèle jusqu'à l'âge de 31 ans. Un ancien professeur de son école de théâtre, qui anime une émission de variétés à la télévision, lui offre alors un emploi comme recherchiste d'archives visuelles. Elle travaille plusieurs années sur cette émission et acquiert de l'expérience à titre de recherchiste. Elle pratique toujours cette profession qu'elle combine à l'écriture de romans. Elle a repris contact avec son père à l'âge de 36 ans.

3.1.5 Constats

Au plan du parcours individuel, les quatre personnes rencontrées ont connu une bonne réussite scolaire au primaire et au secondaire. La poursuite d'études supérieures semble « aller de soi », même pour Gabriel qui vit particulièrement mal son passage à l'école secondaire. Hormis Caroline, qui souhaite exercer une profession artistique, tous ont des aspirations universitaires. Toutefois, certaines expériences scolaires et extrascolaires modifient leur projet initial. Pour Céline et Gabriel, le manque de précision du projet scolaire/professionnel initial et leurs expériences scolaires négatives favorisent l'interruption des études. Les expériences vécues sur le marché du travail les amènent à préciser leur projet professionnel et à envisager un retour aux études, en ajustant leurs aspirations en fonction de leur nouvel objectif de carrière. Pour Gaëlle et Caroline, le projet professionnel se transforme en cours de scolarité et/ou lors de l'insertion sur le marché du travail. Dans les deux cas, des contraintes extérieures et des opportunités professionnelles ont raison des études universitaires à temps plein. Pour Gabriel et Céline, la signification accordée à l'expérience scolaire antérieure a eu une grande influence sur le déroulement subséquent du parcours. Dans le cas de Gaëlle et Caroline, l'orientation initiale s'est faite en fonction d'un intérêt/passion pour un domaine professionnel (déficience intellectuelle/théâtre), mais ce sont davantage des contraintes objectives (offre de cours, conditions de vie) qui ont engendré une modification du projet scolaire.

La description de ces parcours montre aussi l'influence que peut avoir la biographie familiale sur le déroulement des scolarités. Les récits de Céline et Caroline quant aux difficultés scolaires de leurs cadets corroborent les résultats de Gaëlle Henri-Panabière (2007), qui a noté que certains incidents biographiques peuvent révéler ou accentuer des problèmes scolaires chez les enfants de parents fortement diplômés. Ces incidents affectent également la disponibilité des parents et possiblement le temps et l'énergie qu'ils peuvent investir dans la transmission de leur héritage culturel. Dans cette perspective, le fait d'être l'aînée aurait constitué un avantage pour Céline et Caroline, permettant un contact stable avec leurs deux parents durant leur enfance.

Ces premiers résultats s'inscrivent aussi dans la lignée des travaux de Lahire (1995), qui a souligné que l'effet de l'héritage culturel (ici la discipline, les aspirations scolaires) dépend de la relation qu'un enfant entretient avec le parent le plus impliqué dans sa scolarité et de l'attitude de ce parent envers l'école. Par exemple, le fait qu'au moment de s'orienter dans l'enseignement supérieur, Gaëlle ait eu une relation conflictuelle avec sa mère, porteuse des aspirations universitaires, a pu indirectement influencer son choix d'un programme collégial technique. De même, l'attitude « rebelle » de Gabriel envers l'école n'est peut-être pas étrangère à l'ethos familial, et plus particulièrement au modèle paternel, idéaliste et rêveur.

3.2 Perception rétrospective des acteurs

Mais qu'en est-il de la perception des acteurs? Comment les enquêtés perçoivent-ils leurs choix scolaires, et plus globalement, leur parcours qui les situe dans une position de « déclassement scolaire » vis-à-vis

leurs parents ? Pour répondre à cette question, je me suis intéressée à la façon dont les enquêtés décrivaient la réaction de leurs parents quant à leurs choix scolaires.

Lorsqu'elle raconte la façon dont ses parents ont réagi à sa décision d'interrompre les études universitaires, Céline insiste particulièrement sur la réaction de sa mère.

Mais j'pense que, ben t'sais sont super euh... diplomates mes parents là. Sur le coup mettons euh, ma mère elle disait euh, ha je comprends vraiment que t'abandonnes t'sais, c'est pas facile de savoir quoi faire, mais là dans le fond, tu vas prendre le temps de penser pis tu vas y r'tourner ! Hein ! C'est ça hein ? T'sais là, faut que tu y r'tournes t'sais. Pis là, j'disais à ce moment là, pis j'y croyais, je disais oui oui oui tsais, j'va prendre une session off là, pis je vas r'tourner à l'université l'année prochaine là, dans d'autre chose, c'est sûr sûr là, pis euh... Pis c'est ça t'sais ça l'a rassurait t'sais. Pis après, quand j'ai décidé de pas y r'tourner, pis pas y r'tourner pis de pas y r'tourner [rires] euh... ben elle a... Ben j'pense qu'à un moment donné, ça l'insécurisait, mais que... Après coup là, elle s'est rendue compte que... que... c'tait correct t'sais Pis maintenant, euh, j'pense qu'elle a pu de problèmes avec ça là, que j'ait pas faite d'études universitaires là. Parce que de toute façon, petite parenthèse, mon frère, qui est plus jeune que moi, a faite encore pire, entre guillemets là. Il a même pas été au cégep finalement là lui, fait que j'pense que y'ont fini par se dire bon, t'sais dans le fond, du moment que vous êtes euh indépendants financièrement, heureux et en santé euh... ça nous va (Céline, R40). (Céline, R40).

L'élément du discours de Céline qui apparaît le plus frappant est la référence à la scolarité de son frère cadet, qualifiée de « pire » que la sienne, pour tenter de relativiser le fait qu'elle ne soit finalement jamais retournée à l'université. Dans cette optique, les parents de Céline auraient été d'autant plus enclins à accepter la situation, que celle-ci touchait leurs deux enfants. Pour Céline, le parcours de son frère « légitime » en quelque sorte son choix scolaire.

À la fin de l'entretien, Céline s'exprime sur le fait que ni elle, ni son frère n'aient complété des études universitaires. Elle semble surprise de cette situation.

R135 [...] j'trouve ça particulier que que mon frère et moi on soit pas allé à l'université ni l'un ni l'autre, on dirait que ça m'fait réaliser ça en tout cas. [Ok] Mais j'trouve ça euh... correct là mais particulier tsais. J'me dis, on aurait pu, pis finalement, on l'a pas faite. Pis c'est correct, mais j'trouve ça spécial.[Ok] C'est tout.

Q136 : Ok. C'est donc pas trop troublant [rires] ?

R136 : Non ben non ça va mais je... je on dirait que ça m'fait réaliser que peut-être que dans une un ordre logique des choses, on aurait faite ça, mais là, on l'a pas faite, fait que on a comme pas suivi la logique des choses t'sais...

La situation d'entretien « révèle » à Céline un état de fait dont elle n'avait pas pris conscience auparavant. Pour elle, le passage à l'université aurait fait partie d'un « ordre logique des choses » qu'elle n'a pas suivi. Elle aurait « pu » aller à l'université (ce qu'elle a d'ailleurs fait). Toutefois, elle a « choisi » de ne pas y retourner. Le fait qu'elle ait fait ce choix de son plein gré semble jouer un rôle important dans le caractère « assumé » de sa décision.

Contrairement à Céline, qui décrit la réaction de sa mère comme un processus, Gabriel évoque une coupure plus nette entre son projet scolaire et les attentes de sa mère.

Ben, ma mère j'pense que ça été une déception, si on veut qu'aucun de ses enfants soit allé à l'université alors que, elle a l'a mis tout en place t'sais comme, déroulé tout un tapis qui nous amenait jusqu'à l'université. Mais, moi quand j'y ai dit que, après le truc en orientation, pis que j'retournais à l'école pour faire une technique, dans un cégep, dans l'but de ne pas aller à l'université, ou, pas dans un but proche, j'pense qu'a l'a comme, ça l'a comme figée un peu. Pis quand ma soeur y a dit, t'sais, j'ai fait 5 ans dans une des meilleures écoles privées à M. pour aller faire un DEP6 [...] j'pense ça y a donné un coup. Mais j'pense qu'elle nous voit maintenant, qu'on est comme heureux dans c'qu'on fait pis elle, est contente aussi de t'ça t'sais. (Gabriel, R62).

Tout comme Céline, Gabriel fait référence au parcours scolaire de sa soeur, qui n'a pas atteint l'université. Cependant, cet exemple n'a pas pour but de relativiser la singularité de sa scolarité chaotique, mais viserait plutôt à partager la responsabilité à l'égard des aspirations scolaires contrariées de sa mère. Tout comme Céline, Gabriel assume son parcours non-universitaire qui découle d'un choix non-contraint et il estime que son accomplissement professionnel apporte une certaine satisfaction à sa mère, compensant d'une certaine façon, les visées scolaires déçues.

⁶ Diplôme d'études professionnelles (niveau secondaire).

On trouve un discours similaire chez Gaëlle, qui entretient une meilleure relation avec sa mère depuis quelques années.

Ben on va en s'améliorant ça l'air dans vie, fait que j'pense ma mère s'est comme améliorée dans vie aussi. Euh... non j'pense qu'elle a comme euh... décroché d'son espèce d'obsession d'université là. Elle s'est rendue compte que c'tait pas une nécessité dans vie. Euh... ben t'sais encore là, était contente quand j'me suis inscrite au certificat, a trouve que ça sonne bien là, t'sais c'est ben beau, mais euh... j'pense que... j'pense qu'à r'tire autant de fierté de la job que j'fais que que j'sois allée à l'université ou machin chouette (Gaëlle, R39).

La perception de Gaëlle quant à l'évolution des aspirations universitaires de sa mère apparaît légèrement ambivalente. Selon elle, l'université n'est pas une « nécessité », ce que sa mère semble avoir compris avec le temps. Toutefois, Gaëlle précise que son inscription au certificat a procuré à sa mère beaucoup de bonheur, avant de souligner que cette dernière est plus fière de son statut professionnel que de son niveau d'études. Il se dégage de ce discours une tension entre d'un côté, l'importance des études universitaires et de l'autre, l'accomplissement professionnel, qui ne semble pas tout à fait résolue.

Finalement, en raison de son orientation artistique, Caroline se situe en marge des parcours étudiés. Déjà, la réaction de ses parents ne porte pas sur son choix d'un diplôme technique, mais sur son orientation artistique.

Euh ma mère avait voulu faire ça, plus jeune. Euh... elle a choisi la sécurité. Donc euh... elle s'était ramassée dans l'enseignement. [...] Donc son, son circuit d'amis de jeunesse, c'est beaucoup des gens qui ont fini euh en théâtre [...] Donc ça ça passait assez bien pis j'pense que y'avait pas d'ambition de on voudrait que tu fasses telle chose ou. J'ai tellement toujours eu de la facilité à l'école que j'pense qu'ils se disaient que un peu tout était possible là, que y'ont jamais senti le besoin d'être très directifs avec moi par rapport à l'école quelle qui soit. J'pense que tous les deux, bien que mon père est... soit un soit un prof d'université, était prof d'université, euh... m'ont toujours considérée plus une intellectuelle qu'eux. Euh... que j'étais euh... oui c'est, c'est l'intellectuelle d'la famille c'est plus moi qu'mon père qui est en fait un bûcheron dans l'âme [rires] (Caroline, R45).

Selon Caroline, la place de l'art dans l'histoire de famille et dans le réseau social favorise l'acceptation de son choix d'orientation. Par ailleurs, en mettant l'accent sur son potentiel scolaire et son statut reconnu d'« intellectuelle » au sein de la famille, Caroline laisse entendre que ce type de distinction ne repose pas, à ses yeux, sur le titre scolaire ou la profession exercée (comme professeur d'université), mais sur une « nature », un goût du savoir qui ne passait pas uniquement par les études universitaires.

Conclusion

Au plan des parcours individuels, le caractère rétrospectif des entretiens a permis de montrer que la signification attribuée à l'expérience scolaire antérieure peut avoir une influence importante sur les choix scolaires subséquents, allant même jusqu'à modifier « à la baisse » les aspirations scolaires initiales. Le fait que pour trois des quatre personnes interviewées, l'université ait constitué un projet scolaire potentiel dont la non-réalisation a été choisie plutôt que contrainte, semble jouer positivement sur le regard qu'ils posent sur leur parcours scolaire.

La position socioprofessionnelle actuelle des enquêtés module également la perception qu'ils ont de leur situation scolaire et favorise à leurs yeux l'acceptation de leurs choix non-universitaires par leurs parents. On pourrait donc dire, en adaptant l'idée développée par Duru-Bellat et Kieffer (2006), que ce n'est pas tant le niveau de diplomation qui compte le plus dans la définition que les enquêtés se font de leur parcours individuel, mais plutôt leur statut professionnel.

Le domaine de formation n'est pas étranger au sens attribué aux choix scolaires. À cet effet, le passage dans le domaine des arts semble avoir procuré à Caroline une forme de distinction culturelle et intellectuelle légitimant son parcours atypique.

En ce qui concerne l'influence de l'histoire de la famille, le récit des enquêtés met en évidence l'effet différencié des pratiques éducatives et des incidents biographiques sur la scolarité des enfants selon leur âge et leur rang dans la fratrie. Comme il a été souligné dans d'autres travaux (Ferrand, Imbert et Marry, 1999; Terrail, 2004), la mère est généralement au centre des pratiques éducatives et, dans le cas présent, est porteuse des aspirations scolaires les plus élevées. La « nature » de la relation entretenue avec celle-ci peut donc influencer les aspirations scolaires initiales et leur évolution. Par ailleurs, les parcours des

frères et soeurs ont été mobilisés par certains enquêtés pour relativiser leur « responsabilité » à l'égard des aspirations contrariées de leurs parents.

Finalement, les résultats préliminaires montrent que les personnes rencontrées n'appréhendent pas leur situation scolaire sous l'angle de la mobilité descendante, leur accomplissement personnel et professionnel témoignant à leurs yeux (et à ceux de leurs parents) de leur « réussite » sociale. La massification récente de l'enseignement universitaire, le rôle particulier joué par les cégeps dans l'offre de formation supérieure et la possibilité, dans certains secteurs du marché du travail, d'occuper une position professionnelle socialement valorisée sans diplôme universitaire, sont des spécificités du contexte social québécois qu'il serait pertinent d'explorer afin d'expliquer plus globalement ces résultats.

Bibliographie

- Bourdieu, P. (1966), « La transmission de l'héritage culturel », in Darras, *Le partage des bénéfices, expansion et inégalités en France*, Paris, Minuit, pp. 383-420.
- Bourdieu, P. (1974), « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, vol. 15, n°1, pp. 3-42.
- Bourdieu, P. (1978), « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 24, n°1, pp. 2-22.
- Bourdieu, P. & Passeron J-C. (1964), *Les héritiers*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron J-C. (1970), *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Daverne, C. (2003), « Échec scolaire ou déclassement des classes favorisées? Recherche sur les "héritiers...deshérités" », Thèse en Sciences du Langage, Rouen, Université de Rouen.
- Doray, P., Langlois Y., Robitaille A., Chenard P. & Aboumrad M. (2009), *Les parcours scolaires dans l'enseignement technique*, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, note de recherche n° 2009-04.
- Doray, P., Picard F., Trottier C. & Groleau A. (2009), *Les parcours éducatifs et scolaires: quelques balises conceptuelles*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Projet Transitions.
- Duru-Bellat, M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris, Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. & Kieffer A. (2006), « Les deux faces - objective/subjective - de la mobilité sociale », *Sociologie du Travail*. vol. 48, n° 4, pp. 455-473.
- Ferrand, M., Imbert F. et Marry C. (1999), *L'excellence scolaire: une affaire de famille*, Paris, L'Harmattan.
- Finnie, R. & Mueller R. E. (2008), *The Effects of Family Income, Parental Education and Other Background Factors on Access to Post-Secondary Education in Canada: Evidence from the YITS*. Educational Policy Institute, MESA Project, n° 2008-02.
- Henri-Panabière, G. (2007), « Collégiens en difficultés scolaires issus de parents fortement diplômés. Analyse des composantes du capital culturel et des conditions de sa transmission ». Thèse en Sociologie et Sciences Sociales, Lyon, Université Lumière Lyon.
- Lahire B. (1995), *Tableaux de familles: Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard, Le Seuil.
- Laurens, J-P. (1992), *1 sur 500: La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- OCDE (2010), *Les clés de la réussite. Impact des connaissances et des compétences à l'âge de 15 ans sur le parcours des jeunes canadiens*. Paris, OCDE.
- Pascarella, E. T., Pierson C. T., Wolniak G. C. & Terenzini P. T. (2004), « First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes », *The Journal of Higher Education*, vol. 75, n° 3, pp. 249-284.
- (de) Singly, F. (1996), « Le travail de l'héritage », *Revue européenne des sciences sociales*, vol. 34, n° 103, pp. 61-80.
- Terrail, J-P. (2004), « Transmissions intergénérationnelles », In *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, Presses universitaires de France, pp. 239-242.

Apprentis et lycéens professionnels : deux profils d'élèves équivalents ?

Elodie ALET, Liliane BONNAL[†]

Introduction

A la fin de la classe de 3^{ème}, les élèves peuvent décider de suivre des études générales ou professionnelles. Environ 40 % s'engagent vers une filière professionnelle. Deux voies professionnelles sont ensuite possibles : par apprentissage ou dans un lycée professionnel. Bien que ces deux voies mènent à la même qualification professionnelle, leurs modes de préparation diffèrent. L'apprentissage, comme forme d'éducation en alternance, associe une formation pratique en entreprise et un enseignement théorique en centre de formation. Il est associé à un contrat de travail. La formation en lycée professionnel est plus théorique. Seules quelques semaines de stage sont réalisées au sein d'une entreprise.

Depuis une vingtaine d'année, de nombreux pays tels que la France, le Danemark, la Grande Bretagne, les Etats-Unis et la Hollande (voir Heckman 1993, Steedman, Gospel & Ryan 1998 ou encore Steedman 2005 ou encore Steedman 2010) ont mis en place des politiques publiques actives favorisant la formation par apprentissage. En effet, l'apprentissage serait plus favorable qu'une formation plus théorique. Mais favorable en quoi ? Lorsque l'on s'intéresse à l'insertion sur le marché du travail, des études montrent que les apprentis ont des durées d'accès à l'emploi plus faibles (Bonnal, Mendes & Sofer, 2002 ; Winkelmann, 1996), des emplois plus qualifiés (Bonnal, Favard & Mendes-Clément, 2006) et sont moins frappés par le chômage (Sollogoub & Ulrich, 1999 ; Winkelmann, 1996, Parey, 2009). Les apprentis bénéficient de leur connaissance du travail et plus généralement de l'expérience acquise au sein de l'entreprise. Toutefois, il semblerait que les niveaux de salaire et l'évolution des salaires soient comparables entre les apprentis et les lycéens professionnels (Sollogoub & Ulrich, 1999 ; Plug & Groot, 1998 et Parey, 2009).

Outre le fait que l'apprentissage ait été développé et favorisé afin de diminuer le taux de chômage des jeunes et d'améliorer leur insertion sur le marché du travail, l'apprentissage pourrait aussi être une façon de motiver les élèves manquant de motivation dans le système scolaire classique. En effet, l'apprentissage se déroulant une grande partie du temps dans l'entreprise, la formation est moins académique et cela pourrait aider les élèves en difficulté scolaire à améliorer leurs résultats. Ryan (1998) montre que le côté pratique de l'apprentissage et l'expérience acquise augmentent la motivation qui à son tour pourrait conduire à l'amélioration des performances éducatives.

Ce travail va s'intéresser essentiellement aux élèves ayant choisi une formation professionnelle. L'objectif de ce travail est double. D'une part nous allons caractériser les élèves qui suivent une formation professionnelle. D'autre part, nous allons mesurer comment le choix du type de formation apprentissage/lycée professionnel affecte les résultats scolaires. En particulier nous allons nous intéresser à l'abandon des études avant la fin de la formation (sans passage de l'examen et avec rupture de contrat pour les apprentis) et à l'obtention du diplôme. A notre connaissance, ce travail est un des premiers à s'intéresser à l'effet de l'apprentissage sur les rendements scolaires, même si on peut noter un intérêt croissant pour la relation entre apprentissage et arrêt des études. Des études récentes (Laporte & Mueller 2010, Hasluck *et al.* 2008, Snell & Hart 2008) fournissent des informations sur les facteurs qui sont associés à l'arrêt de l'apprentissage.

[†] *Elodie Alet*, Toulouse School of Economics, Gremaq, Toulouse School of Economics, Université Toulouse 1 Capitole, Manufacture des Tabacs, Aile Jean-Jacques Laffont, 21 Allée de Brienne, 31000 Toulouse, France, email: elodie.alet@tse-fr.eu, Phone 05.61.12.85.89, Fax: 05.61.22.55.63

Liliane Bonnal, Crief-Teir Université de Poitiers et TSE-Gremaq, UFR Sciences Economiques, Université de Poitiers, 93 Avenue du recteur Pineau, 86000 Poitiers.

Pour réaliser ce travail, nous utilisons les données du Panel 1995, élèves du secondaire. Cette base de données longitudinale compte 17 830 élèves suivis par le ministère de l'éducation nationale. Nous nous sommes essentiellement intéressés aux élèves en formation initiale professionnelle préparant un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ou un Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP).

Empiriquement, une éventuelle endogénéité des différents choix réalisés (formation professionnelle, apprentissage) peut compliquer l'identification de l'effet causal de ces choix sur la réussite scolaire. En effet, les élèves choisissent le mode de préparation du diplôme. Il se peut que des caractéristiques non observées aient un effet sur ce choix mais aussi sur les résultats scolaires. Par exemple, pour un apprenti peu motivé par l'école et ayant de faibles aptitudes scolaires, l'estimation d'un modèle « naïf » (c'est-à-dire ne tenant pas compte du caractère endogène de l'apprentissage) pourrait avoir tendance à sur-estimer l'effet négatif de l'apprentissage. Nous verrons qu'il est nécessaire de traiter le choix de l'apprentissage de façon endogène et par conséquent de trouver au moins une variable instrumentale.

La formation par apprentissage étant sous la responsabilité politique des régions, on peut noter une forte disparité de la part de l'apprentissage dans la formation professionnelle (tableau A1 en annexe). Il sera d'autant plus facile pour un élève de choisir une formation par apprentissage que la part de ce type de formation est importante dans la région d'habitation de l'élève. Toutefois, ce poids régional de l'apprentissage devrait avoir un effet plus important pour les élèves en grande difficulté scolaire que pour les « bons » élèves. En effet, si la part de l'apprentissage dans une région est faible, la proportion de BEP/CAP préparés en lycée professionnel va être relativement forte. L'entrée dans ce dernier type de formation va donc être moins sélective. Par conséquent, même les élèves ayant les plus mauvais résultats scolaires pourront y accéder. Inversement, si la part de l'apprentissage est relativement forte, la concurrence pour intégrer un lycée professionnel sera plus forte et la sélection fera que les élèves scolairement les plus faibles se verront rejetés. Ils prépareront alors leur formation par apprentissage.

La part de l'apprentissage et son interaction avec les scores obtenus au brevet des collèges serviront de variables instrumentales afin de régler le problème d'identification du modèle probit bivarié estimant simultanément le choix de la formation par apprentissage et les résultats scolaires à l'issue de ce choix. Les résultats des estimations montrent que les élèves orientés dans une filière professionnelle ont au moins redoublé une classe à l'école primaire ou au collège et ont plutôt des résultats scolaires faibles. L'estimation « naïve » met en évidence un effet négatif de l'apprentissage sur la réussite scolaire. Le modèle tenant compte de l'endogénéité nous conduit au résultat inverse. Le fait d'avoir suivi sa formation par apprentissage diminue la probabilité d'abandonner ses études et augmente la probabilité de réussite à l'examen.

Le texte est organisé de la façon suivante. La section 2 décrit les données utilisées. La section 3 discute des modèles estimés et de la stratégie d'identification. La section 4 présente les résultats et enfin la section 5 conclut.

1. Les données

Ce travail a été réalisé à partir du fichier Panel d'élèves du second degré recruté en 1995 (panel DEPP95) collecté par le Ministère de l'Education Nationale. Cette enquête suit un échantillon de 17 830 enfants entrés en classe en 6^{ième} en septembre 1995. Nous avons dans un premier temps considéré l'ensemble des élèves ayant une trajectoire scolaire complète jusqu'à la classe de 3^{ième}, soient 12 686¹. Le nombre d'élèves ayant, à l'issue de la classe de troisième suivi une formation professionnelle, est de 4 787 (soit 38 %). Dans ce sous échantillon 689 sont apprentis (soit 14 %). La répartition des élèves selon le type de formation et celle de la réussite scolaire sont données dans le tableau 1.

La sortie prématurée de la formation est vérifiée si le jeune a arrêté ses études avant la dernière année. La réussite est caractérisée par l'obtention du diplôme (partie théorique et partie pratique). Le tableau 1 montre que les différences entre les deux groupes en termes de résultats scolaires sont relativement faibles. 9 % des élèves abandonnent en cours de formation (on compte en 10 % pour les apprentis). Plus

¹ Pour un peu plus de 5000 élèves, l'orientation après la classe de 3^{ième} et/ou les notes permettant de calculer le score moyen obtenu au BEPC ne sont pas connues. Ces informations étant importantes pour l'étude nous avons décidé d'écarter ces élèves.

de 71 % des élèves obtiennent leur diplôme. Ce pourcentage est légèrement plus faible pour les apprentis (légèrement moins de 70 %).

Tableau 1
STATISTIQUES DESCRIPTIVES ASSOCIEES A LA REUSSITE (EN %)

	Apprentis (N=689)	Lycéens professionnels (N=4098)	Formation professionnelle (N=4787)
Type de formation suivie			37,8
Formation professionnelle suivie	14,3	85,7	100
Apprentissage et lycées professionnels			
Sortie prématurée de la formation	10,1	8,8	9,0
Echec au diplôme de BEP/CAP	20,2	19,6	20,7
Réussite au diplôme de BEP/CAP	69,7	71,6	71,3

Source : Panel 1995 (DEP, Ministère de l'Éducation Nationale).

Note: Le tableau donne les pourcentages pour l'ensemble de l'échantillon et pour les deux sous-échantillons selon le type de formation suivie.

Les statistiques descriptives associées aux différentes variables explicatives utilisées dans la modélisation sont données dans le tableau A2 en annexe. En plus du sexe de l'élève, nous avons introduit des variables caractérisant la famille et les parents (origine ethnique, niveau d'éducation de la mère, situation professionnelle du père, structure et taille de la famille) ainsi que des variables caractérisant la zone d'éducation (ZEP). De plus, des variables résumant le passé scolaire de l'élève ont été considérées. Nous avons tout d'abord construit des indicatrices repérant le redoublement à la maternelle, à l'école primaire ou au collège. Les notes moyennes en mathématiques, français et langue étrangère obtenues durant les classes de 4^{ème} et de 3^{ème} sont connues. Ces notes sont prises en compte pour le brevet des collèges. A partir de ces trois notes, nous avons calculé un score moyen et intégré ce score dans la modélisation à partir de trois indicatrices (<7 ; entre 7 et 9 et >9) notées respectivement score faible, moyen et élevé. Enfin, nous savons si l'élève a, à partir de la 4^{ème}, été orienté dans une classe spécialisée (*Classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologique, agricole ou à projet professionnel*).

2. Modélisation et la stratégie d'identification

Dans un premier temps nous nous sommes intéressés aux caractéristiques des élèves suivant une formation professionnelle. Un élève² est orienté vers une formation professionnelle (i.e. $FP=1$) si la variable latente FP^* est positive, avec $FP^* = X_{FP} \beta_{FP} - \varepsilon_{FP}$. Cette variable latente dépend d'un ensemble de variables explicatives X_{FP} , du vecteur de paramètres associés β_{FP} et d'un terme d'erreur ε_{FP} qui est supposé suivre une distribution normale standard.

Afin de mesurer le rôle de l'apprentissage sur les résultats scolaires, nous avons considéré deux modélisations : l'une tenant compte d'une éventuelle endogénéité du choix de l'apprentissage et l'autre non.

Les résultats scolaires d'un élève, Y , sont modélisés à partir d'un modèle probit donné. Supposons que la variable latente associée, Y^* , soit une fonction linéaire des caractéristiques individuelles X_Y et d'une variable indicatrice caractérisant l'apprentissage A :

$$Y^* = A\gamma + X_Y \beta_Y - \varepsilon_Y \quad (1)$$

ou ε_Y est une variable aléatoire distribuée selon une loi normale standard. Ce terme d'erreur inclut potentiellement des déterminants non observés ayant un effet sur la décision de suivre la formation par apprentissage mais aussi sur les performances scolaires. Comme nous l'avons déjà dit, si cette hypothèse est vérifiée, une estimation naïve de la relation (1) serait biaisée.

Cette endogénéité potentielle est prise en compte en utilisant une modélisation avec variable instrumentale. La décision de suivre la formation par apprentissage va être modélisée à l'aide d'un

² Pour simplifier les notations, l'indice de l'élève, i , est omis.

modèle probit. Un élève suivant une filière professionnelle sera apprenti (i.e. $A = 1$) si la variable latente A^* est positive, avec : $A^* = X_A' \beta_A - \varepsilon_A$ (2).

Cette variable latente dépend d'un ensemble de variables explicatives X_A et d'un terme d'erreur ε_A qui est supposé suivre une distribution normale standard.

Etant donné que les formations professionnelles suivies par apprentissage sont gérées par les régions, nous avons inclu dans X_Y et X_A des effets fixes régionaux afin de capter les différences régionales. Nous supposons de plus que les deux termes d'erreurs sont corrélés et notons leur covariance σ_{AY} . Le vecteur $(\varepsilon_A, \varepsilon_Y)$ suit alors une distribution normale bivariée $N\left(\begin{pmatrix} 0 \\ 0 \end{pmatrix}, \Sigma\right)$ avec $\Sigma = \begin{pmatrix} 1 & \sigma_{AY} \\ \sigma_{AY} & 1 \end{pmatrix}$. Si la covariance σ_{AY} est nulle, alors A peut-être considéré comme exogène dans l'équation associée aux résultats scolaires. Une estimation sans biais convergente du vecteur de paramètres $(\beta_A, \beta_Y, \gamma)$ peut alors être obtenue en estimant par maximum de vraisemblance l'équation (1) seulement. Si la covariance n'est pas nulle, A est alors endogène et l'estimation de la relation (1) seulement, c'est-à-dire sans tenir compte de cette endogénéité, conduira à une estimation biaisée du vecteur de paramètres $(\beta_A, \beta_Y, \gamma)$. Il est alors nécessaire d'estimer les deux équations simultanément par maximum de vraisemblance. Afin de pouvoir réaliser cette estimation, des restrictions liées à des problèmes d'identification sont imposées. Il est nécessaire de trouver au moins une variable ayant un effet sur le choix de l'apprentissage exclusivement. L'instrument retenu est le taux de formation par apprentissage dans la région d'habitation de l'élève. Ce poids de l'apprentissage a été calculé comme la part au niveau régional des apprentis parmi tous les élèves de BEP ou CAP au cours de l'année scolaire précédent la classe 3^{ième}. Cette variable mesure l'importance de la pratique de l'apprentissage dans la région où réside l'élève. Le tableau A1 en annexe montre que l'apprentissage est largement pratiqué dans certaines régions comme l'Alsace ou les Pays de Loire et beaucoup moins utilisé dans d'autres comme dans le Nord de la France par exemple.

Cette variable taux d'apprentissage par région a été croisée avec les indicatrices de score moyen obtenu en 3^{ième}. L'idée est de se dire que, à proportion de formation par apprentissage fixée, le choix de l'élève peut être différent selon son niveau scolaire. En effet, si l'on part de l'hypothèse simple qu'il est préférable de suivre sa formation en lycée professionnelle, on peut alors penser que les élèves ayant un faible niveau scolaire seront plus affectés par le poids régional de l'apprentissage que ceux ayant de bons résultats scolaires. Par conséquent, plus le poids de l'apprentissage sera fort, plus la concurrence pour intégrer un lycée professionnel sera forte et la sélection plus difficile, les lycées ayant intérêt à sélectionner les élèves ayant les meilleurs résultats scolaires. On peut montrer³ que, alors que pour les élèves ayant un bon niveau scolaire (note moyenne supérieure à 9) la proportion d'apprentis est stable, quel que soit le poids de l'apprentissage, on observe une relation croissante entre les deux séries pour les élèves ayant un niveau moyen (note moyenne comprise en 7 et 9) et les élèves à faible niveau (note moyenne inférieure à 7). Pour ces derniers l'effet positif est encore plus fort.

Notons que le choix de la formation professionnelle n'influence pas le choix de l'apprentissage (un modèle bivarié nous conduit à ne pas rejeter l'égalité à zéro du coefficient de corrélation entre les deux termes d'erreurs). Par conséquent, nous avons estimé dans un premier temps le choix de la formation professionnelle et, dans un second temps, les équations associées au choix de l'apprentissage et aux résultats scolaires. L'équation (1) est quand à elle associée à la variable Y qui prend la valeur 0 si l'élève ne passe pas l'examen, 1 si l'élève passe son examen mais échoue et 2 si l'élève obtient son diplôme. Nous avons modélisé la variable Y avec un modèle probit ordonné⁴, de la façon suivante :

$$Y = k \Leftrightarrow \alpha_k < Y^* = \alpha_Y + X_Y' \beta_Y - \varepsilon_Y \leq \alpha_{k+1} \text{ for } k \in \{0, 1, 2\},$$

avec les contraintes suivantes : $\alpha_0 = -\infty, \alpha_3 = +\infty$ et $\alpha_1 = 0$.

³ Pour plus de détails voir Alet et Bonnal (2011).

⁴ Un modèle à trois équations aurait pu être estimé mais cette modélisation nécessite la présence d'un instrument supplémentaire indisponible dans la base.

3. Résultats

3.1. L'orientation vers la formation professionnelle

Nous allons dans un premier temps décrire les principales caractéristiques influençant l'orientation vers une formation professionnelle à l'issue de la classe de 3^{ième}. Les résultats sont présentés dans le tableau 2. Les instruments utilisés dans l'équation (2) ainsi que le coefficient de corrélation entre les termes d'erreurs associés aux deux équations de choix ne sont pas significativement différents de zéros. Cela signifie donc, comme nous le confirmerons plus loin, que le taux d'apprentissage par région croisé avec les scores moyens sont de « bons » instruments pour expliquer l'orientation vers l'apprentissage (ou le lycée professionnel).

Tableau 2

PROBABILITE DE SUIVRE UNE FORMATION PROFESSIONNELLE ET UNE FORMATION PAR APPRENTISSAGE

variables	Formation professionnelle		Apprentissage		
	Coef.	Ec. type	Coef.	Ec. type	Effets marginaux (EM)
Constante	-1,13	1,14	-1,68	1,53	
Score moyen en 3 ^{ième} :					
faible (<7)	1,90***	0,41	-0,50*	0,30	0,120
moyen (7 – 9)	1,23***	0,18	-0,33	0,26	0,038
élevé (> 9)	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Part de l'apprentissage régional	0,03	0,08	0,04	0,10	EM total : 0,010 EM, scores faibles : 0,018 EM, scores moyens : 0,011 EM, scores élevés : 0,007
Part de l'apprentissage régional \times score faible	0,02	0,02	0,03***	0,01	
Part de l'apprentissage régional \times score moyen	0,00	0,01	0,02**	0,01	
Fille	-0,14***	0,03	-0,35***	0,05	-0,070
Structure familiale :					
Un seul parent	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Couple	-0,19***	0,04	-0,06	0,07	-0,013
Diplôme de la mère :					
Sans diplôme	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
BEPC	-0,72***	0,04	0,06	0,08	0,012
BEP/CAP	-0,17***	0,04	0,15***	0,06	0,032
BAC et plus	-0,16***	0,05	-0,11	0,09	-0,022
Origine ethnique du père :					
Française	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Etrangère	-0,17***	0,05	-0,54***	0,08	-0,089
Non réponse	-0,13*	0,07	-0,40***	0,12	-0,065
CSP du père :					
Artisan, commerçant, agri.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Ouvrier-employé	0,10**	0,05	-0,16**	0,07	-0,033
Cadre moyen ou supérieur	-0,39***	0,05	-0,27***	0,09	-0,048
Non réponse	-0,28***	0,06	-0,13	0,11	-0,026
Nombre d'enfants :					
Un seul	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Deux	0,16***	0,05	0,00	0,08	0,001
3 et plus	0,20***	0,05	0,01	0,08	0,001
Redoublement à la maternelle	0,05	0,06	-0,11	0,08	-0,022
Redoublement au primaire	0,77***	0,06	-0,02	0,06	-0,003
Redoublement au collège	0,85***	0,05	-0,07	0,07	-0,015
ZEP	0,06	0,05	-0,36***	0,09	-0,063
A suivi une classe spécialisée	2,02***	0,10	0,23***	0,06	0,052
Effets fixes régionaux	Oui		Oui		

Source : Panel 1995 (DEP, Ministère de l'éducation nationale). Nombre d'observations 12 686 pour la première estimation et 4 787 pour la seconde.

Note : Niveau de significativité : *** (1%), ** (5%) and * (10%).

Les caractéristiques familiales qui ont un effet sur l'orientation vers une formation professionnelle sont les suivantes : être un garçon, avoir des frères et/ou des sœurs, vivre avec un seul de ses parents, avoir un père de nationalité française, avoir un père artisan, commerçant ou agriculteur, avoir une mère sans diplôme. Ces différents critères, augmentent, toutes choses égales par ailleurs, la probabilité d'être orienté vers une formation professionnelle. De plus, lorsque l'on s'intéresse aux variables caractérisant la trajectoire scolaire passée, il apparaît que, avoir redoublé à l'école primaire et/ou au collège, avoir suivi une classe spécialisée au collège (classe de quatrième ou de troisième), et avoir un score moyen inférieur à neuf (l'effet est encore plus fort pour ceux ayant obtenu un score moyen inférieur à sept) augmentent la probabilité d'être orienté vers la formation professionnelle. La filière professionnelle est donc plutôt suivie par des élèves en difficulté, voire grande, scolaire.

3.2 L'orientation vers l'apprentissage

Les résultats de l'estimation de la relation (2) ainsi que les effets marginaux sont donnés dans le tableau 2.

3.2.1 Taux d'apprentissage régional et orientation vers l'apprentissage

Dans ce paragraphe nous allons nous intéresser au rôle joué par le taux d'apprentissage régional sur la décision de suivre sa formation par apprentissage. Les effets marginaux calculés tiennent compte des interactions⁵. Comme on pouvait s'y attendre, la probabilité d'être apprenti augmente avec la part de l'apprentissage régional. Cet effet est encore plus important pour les élèves ayant un niveau scolaire faible : plus le score moyen est bas, plus la probabilité de suivre une formation par apprentissage augmente avec la part de l'apprentissage dans la région.

3.2.2 Caractéristiques individuelles et orientation vers l'apprentissage

Toutes choses égales par ailleurs, les filles et les enfants d'origine ethnique étrangère ont une probabilité plus faible de suivre leur formation par apprentissage. Inversement, les enfants dont le père est artisan, commerçant ou agriculteur ou encore ceux dont la mère a suivi des études professionnelles ont une probabilité plus grande d'être apprenti. On peut penser à un effet de réseau, facilitant l'accès à l'apprentissage (Ménard *et al.*, 2008). Enfin, comme on pouvait s'y attendre étant donné le déficit d'image des formations par apprentissage, les élèves ayant les plus mauvais résultats scolaires (ceux ayant un score moyen inférieur à sept) ainsi que ceux ayant été orientés dès le collège dans des classes spécialisées, ont plus de chance de préparer leur diplôme par apprentissage.

3.3. Les résultats scolaires

Les résultats des estimations de l'équation (1) (naïve et avec prise en compte de l'endogénéité de l'apprentissage) ainsi que les effets marginaux sont donnés dans le tableau 3.

3.3.1 L'apprentissage et les résultats scolaires

Le coefficient de corrélation entre les deux erreurs n'est pas significativement différent de zéro. On peut donc en conclure que le passage par l'apprentissage doit être considéré comme endogène. Les estimations naïves sont donc biaisées. Nous avons comparé les résultats des deux estimations pour avoir une idée du biais. Ce coefficient de corrélation est négatif. Par conséquent en moyenne, les caractéristiques non observées agissent de la même façon sur l'accès à l'apprentissage et sur la sortie et de façon opposée sur l'accès à l'apprentissage et l'obtention du diplôme. On peut par exemple repérer ici un effet de sélection négatif : en moyenne les élèves ayant une motivation au travail scolaire faible auront plus de chance d'être apprenti, plus de chance de quitter prématurément le système scolaire et moins de chance d'obtenir leur diplôme. On peut noter que la prise en compte de l'endogénéité conduit à une modification du signe des coefficients associés à l'apprentissage. Dans les deux modélisations, lorsque l'apprentissage est traité de façon exogène, cette variable est associée à de plus mauvais résultats que lorsque l'endogénéité est prise en compte. Dans le modèle naïf, on constate que le fait d'être apprenti n'a pas d'effet significatif sur les résultats scolaires. Lorsque l'on tient compte de l'endogénéité de l'apprentissage, les résultats sont différents. D'une part, les apprentis n'ont pas plus de chance de quitter prématurément le système scolaire et, d'autre part, ils ont une probabilité plus forte d'obtenir leur diplôme que les lycéens professionnels.

⁵ Pour plus de détails voir Alet et Bonnal (2011).

3.3.2 Caractéristiques individuelles et résultats scolaires

Table 3
MODELE PROBIT SIMPLE ET BIVARIE ASSOCIES AUX RESULTATS SCOLAIRES

Variables	Probit simple			Probit bivarié		
	Coef.	Ec. type	EM	Coef.	Ec. type	EM
Constante	1,594***	0,117		1,476***	0,135	
Apprentissage	-0,062	0,054	-0,0212	0,593**	0,283	0,1607
Score moyen en 3ième :						
faible (<7)	-0,436***	0,054	-0,1539	-0,504***	0,060	-0,1778
moyen (7 – 9)	-0,129***	0,044	-0,0421	-0,158***	0,045	-0,0507
élevé (> 9)	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Fille	0,017	0,038	0,0058	0,072	0,046	0,0231
Structure familiale :						
Un seul parent	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Couple	0,202***	0,051	0,0700	0,205***	0,050	0,0720
Diplôme de la mère :						
Sans diplôme	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
BEPC	0,251**	0,067	0,0785	0,235***	0,067	0,0745
BEP/CAP	0,245***	0,049	0,0786	0,211***	0,052	0,0695
BAC et plus	0,163**	0,068	0,0524	0,176***	0,068	0,0555
Origine ethnique du père :						
Française	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Etrangère	-0,119**	0,056	-0,0409	-0,044	0,067	-0,0166
Non réponse	-0,023	0,084	-0,0079	0,035	0,088	0,0099
CSP du père :						
Artisan, commerçant, agri.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Ouvrier-employé	-0,044	0,062	-0,0148	-0,015	0,062	-0,0053
Cadre moyen ou supérieur	-0,034	0,079	-0,0115	0,013	0,081	0,0039
Non réponse	-0,062	0,083	-0,0212	-0,036	0,084	-0,0120
Nombre d'enfants :						
Un seul	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Deux	-0,085	0,069	-0,0287	-0,080	0,068	-0,0289
3 et plus	-0,105	0,067	-0,0351	-0,100	0,066	-0,0351
Redoublement à la maternelle						
Redoublement au primaire	-0,004	0,062	-0,0015	0,013	0,062	0,0026
Redoublement au collège	-0,050	0,048	-0,0170	-0,047	0,048	-0,0160
	-0,140***	0,039	-0,0468	-0,128***	0,039	-0,0432
ZEP	-0,111*	0,055	-0,0382	-0,062	0,060	-0,0234
A suivi une classe spécialisée	-0,389***	0,049	-0,1384	-0,417***	0,049	-0,1483
Effets fixes régionaux	Oui			Oui		
α_2	0,825***	0,024		0,800***	0,033	
σ_{AY}	0			-0,374**	0,164	

Source: Panel 95 (DEP, Ministère de l'Education Nationale). Nombre d'observations 4 787.

Note: Niveau de significativité : *** (1%), ** (5%) and * (10%). Les effets marginaux (EM) sont calculés à la moyenne des régresseurs. Pour le modèle probit bivarié, les estimations de la première equation correspondant à la probabilité de suivre la formation par apprentissage ne sont pas reportées. Les résultats sont très proches de ceux présentés dans le tableau 1.

Les probabilités d'arrêter prématurément les études et d'obtenir le diplôme varient en sens opposé. La probabilité d'être diplômé est plus faible lorsque la mère de l'élève n'est pas diplômée ou lorsque les parents ne sont pas en couple. Cette probabilité augmente avec la note au score moyen et diminue si l'élève a, au collège, redoublé ou suivi une filière spécialisée. On retrouve bien ici encore un effet relativement important de la trajectoire scolaire passée.

Conclusion

Ce travail permet de compléter une littérature importante sur la formation professionnelle. Le premier objectif était de repérer les caractéristiques des élèves orientés vers une formation professionnelle. Les résultats montrent que les élèves orientés vers une formation professionnelle sont ceux ayant des résultats scolaires plutôt faibles. Le deuxième objectif était de caractériser les élèves suivant une formation par apprentissage. Les résultats obtenus montrent que la trajectoire scolaire passée est très importante. Les élèves ayant des difficultés scolaires, c'est-à-dire ayant une trajectoire scolaire chaotique : élèves ayant redoublé au primaire ou au collège, pré-orientés dès le collège dans les classes spécialisées, ayant des scores moyens au BEPC inférieurs à neuf ont une probabilité plus forte d'être orientés vers une formation professionnelle suivie par apprentissage, de quitter prématurément le système scolaire et, lorsqu'ils passent leur examen de ne pas l'obtenir. Le troisième objectif était de mesurer l'effet de l'apprentissage sur la réussite scolaire. La prise en compte du caractère endogène de l'apprentissage permet de mettre en évidence un effet positif de ce type de formation sur la probabilité d'obtention du diplôme.

Bibliographie

- Alet E. & Bonnal L. (2011), « Vocational schooling and education success: comparing apprenticeship to full-time vocational high school », WP.
- Bonnal L., Favard P. & Mendes-Clément S. (2006), « Peut-on encore occuper un emploi qualifié après un CAP ou un BEP ? », *Economie et Statistique*, n° 388-389, pp. 85-106.
- Bonnal L., Mendes S. & Sofer C. (2002), « School-to-work transition: apprenticeship versus vocational school in France », *International Journal of Manpower*, n° 23(5), pp. 426-442.
- Hasluck C., Hogarth. T., Briscoe G. & Baldauf B. (2008), *The Net Benefit of Training Apprentices*, Apprenticeship Ambassadors Network, London.
- Heckman J. (1993), *Assessing Clinton's Program on Job Training, Workfare, and Education in the Workplace*, NBER Working Paper, n° 4428.
- Laporte C. & Mueller R. (2010), *The Persistence Behaviour of Registered Apprentices: Who Continues, Quits, or Completes Programs?*, Canadian Labour Market and Skills Researcher Network, Working Paper n° 62.
- Ménard M. & Menezes F., Chan C.K.Y. and Walker M. (2008), *National Apprenticeship Survey: Canada Overview Report, 2007*. Statistics Canada Catalogue No. 81-598-X, No. 001. Ottawa: Minister of Industry.
- Parey M. (2009), *Vocational Schooling versus Apprenticeship Training. Evidence from Vacancy Data*, Unpublished manuscript, University College London and Institute for Fiscal Studies.
- Plug E. & W. Groot (1998), *Apprenticeship versus vocational education: Exemplified by the Dutch situation*, Unpublished manuscript, Amsterdam School of Economics.
- Ryan P. (1998), « Is Apprenticeship Better? A Review of the Economic Evidence », *Journal of Vocational Education & Training*, n° 50(2), pp. 289-329.
- Simon G. (2001), *L'Apprentissage: Nouveaux Territoires, Nouveaux Usages*, CEREQ Bref, n° 175, Mai 2001.
- Snell D. & Hart A. (2008), « Reasons for non-completion and dissatisfaction among apprentices and trainees: a regional case study », *International Journal of Training Research*, n° 6(1), pp. 44-73.
- Sollogoub M. & Ulrich V. (1999), « Les jeunes en apprentissage ou en lycée professionnel. Une mesure quantitative et qualitative de leur insertion sur le marché du travail », *Economie et Statistique*, 323(3), pp. 31-52.
- Steedman H., H. Gospel & P. Ryan (1998), *Apprenticeship: a strategy for growth*, Special Report published by the Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.
- Steedman H. (2005), *Apprenticeship in Europe: 'Fading' or Flourishing?*, CEP Discussion Paper n° 710.
- Steedman H. (2010), *The state of apprenticeship in 2010, International Comparisons*, Report for the Apprenticeship Ambassadors Network.
- Winkelmann R. (1996), « Employment Prospects and Skill Acquisition of Apprenticeship- Trained Workers in Germany », *Industrial and Labor Relations Review*, 49(4), pp. 658-672.

Annexe

Tableau A1

TAUX D'APPRENTISSAGE AU NIVEAU REGIONAL (EN %)

Région	1997	1998	1999	Région	1997	1998	1999
Picardie	24,1	24,8	25,6	Pays de la Loire	38,6	39,5	40,5
Franche-Comté	29,4	30,1	31,1	Centre	37,0	37,5	37,9
Aquitaine	33,3	34,2	34,7	Poitou-Charentes	41,1	41,5	41,8
basse-Normandie	35,0	35,2	36,1	Champagne-Ardenne	27,2	27,2	27,7
Auvergne	35,2	35,6	36,3	Bretagne	30,7	31,9	32,2
Corse	39,1	40,1	39,6	Haute-Normandie	31,0	32,2	32,5
Bourgogne	37,3	37,9	38,6	Alsace	37,5	37,7	38,3
Nord-Pas-de-Calais	15,0	15,1	15,5	Midi-Pyrénées	33,8	34,4	33,5
Limousin	29,3	29,9	30,2	Rhône-Alpes	26,2	26,8	27,1
Languedoc-Roussillon	33,2	33,2	32,3	Provence-Alpes-Côte-d'Azur	36,2	36,6	37,1
Lorraine	27,4	28,0	28,2	Île-de-France	25,1	25,1	25,8

Source: Ministère de l'éducation nationale.

Tableau A2

STATISTIQUES DESCRIPTIVES PAR TYPE DE FORMATION (EN %)

	Apprentis (N=689)	Lycéens professionnels (N=4098)	Formation prof. (N=4787)	Formation générale (N=7899)	Total (N=12686)
Sexe :					
Femme	30,2	47,2	44,8	55,4	51,4
Homme	69,8	52,8	55,3	44,6	48,6
Diplôme de la mère :					
Sans diplôme	47,9	55,0	54,0	27,1	37,2
BEPC	11,0	10,4	10,5	9,5	9,8
BEP/CAP	31,9	23,7	24,9	21,1	22,5
BAC et plus	9,2	10,9	10,7	42,4	30,5
CSP du père :					
Agriculteur ou artisan	16,0	11,2	11,9	11,0	11,4
Ouvrier ou employé	61,6	62,7	62,6	36,0	46,0
Cadre (moyen ou sup.)	12,6	13,7	13,5	41,1	30,7
Non réponse	9,8	12,4	12,0	11,9	11,9
Origine ethnique du père :					
Française	88,7	76,4	78,2	84,8	82,3
autre	8,3	17,9	16,5	10,1	12,5
non réponse	2,9	5,7	5,3	5,1	5,2
Structure familiale :					
Famille mono parentale	18,9	21,1	20,8	14,7	17,0
Couple	81,1	78,9	79,2	85,3	83,0
Nombre d'enfants :					
Un seul	10,2	9,8	9,9	12,3	11,4
2 enfants	40,3	36,5	37,0	44,4	41,6
3 enfants ou plus	49,5	53,8	53,1	43,3	47,0
redoublement					
à la maternelle	8,2	10,3	10,0	6,6	7,9
à l'école primaire	20,9	19,6	19,8	2,8	9,2
au collège	51,2	51,9	51,8	13,0	27,6
Score moyen en 3ième :					
<7	22,4	14,1	15,3	0,2	5,9
7 - 9	32,2	30,8	31,0	3,8	14,1
> 9	45,4	55,0	53,7	96,0	80,0
ZEP	6,4	14,9	13,7	8,4	10,4
A suivi une cl. spécialisée	22,4	17,1	17,8	0,3	6,9

Source : Panel 1995 (DEP, Ministère de l'éducation nationale).

Ségrégations liées à la segmentation du marché du travail

L'accompagnement renforcé vers la qualification, objectif d'un nouveau dispositif régional :
les inégalités d'accès sont-elles de la ségrégation involontaire ?
BEAUPERE Nathalie, PODEVIN Gérard, POULAIN Laetitia

Des parcours d'études à l'emploi : ségrégation des parcours, rôle de la formation et du réseau de relation
NAKHILI Nadia (Hors Actes)

L'embauche, une histoire de relations ? Modes d'accès à l'emploi et conséquences en termes d'inégalités.
CHAUVAC Nathalie (Hors Actes)

Un dispositif de lutte contre les inégalités : le cas de la remise à niveau à l'École Régionale
de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées
CAZENEUVE Anne

Flexicurité : quels indicateurs pour quelles transitions ?
CONTER Bernard, LEMISTRE Philippe

L'évolution de la segmentation du marché du travail en France 1973 - 2007.
JAOUL Magali

Les conditions du travail équilibrées entre CDI et CDD améliorent-elles la productivité d'une entreprise japonaise ?
NISHIMURA Tomo

Chômage et sélectivité du marché du travail : l'effet de la crise
LIZE Laurence, PROKOVAS Nicolas

Formation et mobilité professionnelle au cours des 10 premières années de vie active
MARION Isabelle, RECOTILLET Isabelle, SIGOT Jean-Claude (Hors Actes)

Wage Gaps and Discriminations : a Multilevel Modeling Applied to the French Case
BUNEL Mathieu, GUIRONNET Jean-Pascal

De l'insertion à l'emploi de qualité : analyse dynamique du parcours d'insertion des jeunes sans diplôme en France.
PORTELA Mickaël (Hors Actes)

Mobilités, inégalités et trajectoires professionnelles
BECK Simon, KAMIONKA Thierry (Hors Actes)

L'accompagnement renforcé vers la qualification, objectif d'un nouveau dispositif régional :

les inégalités d'accès sont-elles de la ségrégation involontaire ?

Nathalie BEAUPERE, Gérard PODEVIN, Laetitia POULAIN[†]

Introduction

Nombreux sont les dispositifs et politiques de formation qui, ciblés sur des publics particulièrement défavorisés du point de vue de l'accès à l'emploi et à la formation, se relèveront bénéficier avant tout aux moins défavorisés parmi les défavorisés, aux moins vulnérables parmi les vulnérables.... Cette caractéristique récurrente renvoie à des phénomènes peu étudiés bien que largement connus et nommés, notamment en référence au désormais célèbre « effet Mathieu »¹, selon lequel lors d'un processus d'apprentissage, par exemple, les « meilleurs » tendent à accroître leur avance (Herbert J. Walberg et Siow-Ling Tsai, 1983). Très vite cet effet se transforme en cercle vicieux où les plus démunis scolairement, socialement, culturellement, se retrouvent en échec ou avec les taux de réussite les moins bons, quels que soient les dispositifs. On peut alors parler d'une forme de ségrégation dans les chances d'accéder à l'ensemble des ressources qu'offrent ces dispositifs, d'en tirer tous les avantages. Il y a là le constat constant d'une mise à l'écart de fait dans l'usage et le bénéfice pouvant être tirés par les publics les plus fragilisés de politiques ou de programmes pourtant conçus à l'origine pour eux.

Ces ségrégations viennent en partie de l'hétérogénéité difficilement réductible des populations concernées. Celle-ci renvoie aussi bien à des caractéristiques facilement observables telles que le niveau de formation, l'âge, l'expérience professionnelle... qu'à des différenciations en termes de capacités à se saisir des opportunités nouvelles offertes par les nouveaux programmes publics, ou bien encore en termes de « capabilités » (au sens d'Amartya Sen, 2000). Pour corriger ces ségrégations constatées, des règles de discrimination positive proposant un traitement inégal des inégaux - autrement dit un traitement équitable - sont parfois appliquées qui, bien souvent, ne feront que reproduire, sur une autre échelle quasi fractale, de nouvelles inégalités. Par ailleurs, ces phénomènes de ségrégation cumulative et récurrente peuvent se trouver amplifiés dans la mesure où l'évaluation des dispositifs ou des organismes chargés de la formation, par exemple, poussent à sélectionner à l'entrée ou en cours de parcours ceux des publics dont on anticipe qu'ils auront les meilleures chances de réussite.

Si les institutions et les politiques ne peuvent être mis en cause directement pour une intentionnalité de mise à l'écart volontaire d'une catégorie de publics, il n'en demeure pas moins que ces politiques aboutissent souvent à une ségrégation. C'est dans cette problématique que s'inscrit notre contribution qui cherchera, à partir de l'exemple d'un nouveau dispositif régional de pré-qualification, à rendre compte de ce phénomène de ségrégation indirecte et involontaire. Nous posons pour cela que les termes discrimination et ségrégation ne sont pas applicables aux seules situations dans lesquelles les différences de traitement sont productrices d'inégalités ou de pénalités. Comment s'opère alors la séparation au sein de ce qui pourtant est considéré comme un tout, et sur lequel intervient un traitement unitaire ?

[†] *Nathalie Beaupère.* CAR CEREQ Rennes, CREM, Université Rennes1, nathalie.beaupere@univ-rennes1.fr

Gérard Podevin. CAR CEREQ Rennes, CREM, Université Rennes1, gerard.podevin@univ-rennes1.fr.

Laetitia Poulain. CAR CEREQ Nantes MSH Ange Guépin, laetitia.poulain@univ-nantes.fr

¹ Saint Mathieu faisant dire à un homme riche, " *A celui qui a, il sera beaucoup donné et il vivra dans l'abondance, mais à celui qui n'a rien, il sera tout pris, même ce qu'il possédait.* ", et l'évangéliste de faire encore dire plus loin : " *Et ce propre à rien de serviteur, jetez-le dehors, dans les ténèbres : là seront les pleurs et les grincements de dents.* "....

Une enquête auprès d'une fraction représentative des bénéficiaires du dispositif régional « Trajectoire » cherchera à donner de la visibilité à la partition non voulue des publics concernés suivant des catégories de profils objectivement construites. La ségrégation constatée ex-post semble alors moins se justifier par le renoncement des acteurs au principe d'égalité d'accès et de traitement, qu'à une variété de capacités des bénéficiaires à se saisir des opportunités offertes par le dispositif. Ce qui nous conduit à considérer que la ségrégation joue moins entre catégories de profils de bénéficiaires (les trois classes de la typologie), qu'à l'intérieur d'une même catégorie de publics pourtant considérée comme relativement homogène par les analyses factorielles et classifications.

Assez logiquement notre première partie présentera les objectifs et le contexte du dispositif expérimenté, les publics bénéficiaires ciblés et les acteurs qui interviennent dans le traitement de ces publics par un ensemble d'actions conduites sous le régime de la coopération propre à une nouvelle gouvernance voulue par le conseil régional de Bretagne. La seconde partie analysera les résultats de l'enquête menée auprès de 102 bénéficiaires en recourant à des analyses factorielles des correspondances.

1. La politique régionale, du DRIP à Trajectoire... aller vers la qualification

La politique régionale de formation de la Bretagne initiée en 2006, dénommée la nouvelle SREF (Stratégie Régionale Emploi-Formation), porte l'ambition de permettre à chaque jeune d'accéder au moins à une qualification de niveau V en vue de favoriser leur accès et/ou leur maintien dans un emploi durable. Pour cela la Région déploie une série de programmes inscrite dans le cadre du développement de la formation tout au long de la vie. Les principaux programmes se concentrent sur la sécurisation des parcours (professionnel ou de formation), sur un meilleur accès et une plus grande fluidification et individualisation de ces parcours, sur la création de nouvelles modalités de partenariat, sur le renforcement de la pré-qualification. Le DRIP (Dispositif Régional d'Insertion Professionnelle) et le PRS (Programme Régional des Stages) sont deux des dispositifs pilotés et financés par le conseil régional qui vont se trouver au cœur de la SREF.

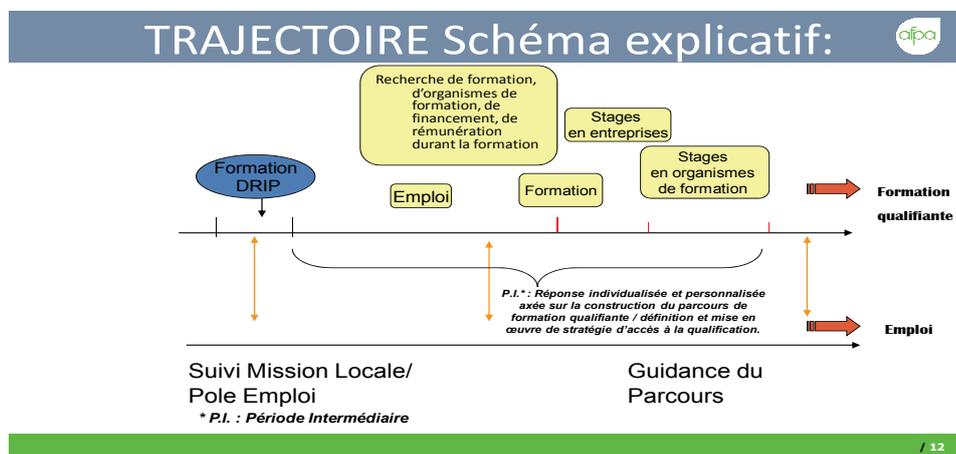
Le DRIP est centré sur quatre prestations (AEE0 prestation d'Amélioration de l'expression écrite et orale, PPE Prestation préparatoire à l'emploi, POP Prestation d'orientation professionnelle, PPS Prestation de pré-professionnalisation sectorielle) dites de pré-qualification en faveur des publics jeunes et adultes (personnes les plus éloignés de l'emploi) suivis par les missions locales ou Pôle emploi. Ces prestations sont un temps de formation durant lequel les bénéficiaires vont poser les bases d'un projet professionnel et de formation, ou approfondir leur connaissance d'un métier, ou encore améliorer leur expression écrite et orale du français. Le DRIP a pour principal objectif d'amener ses bénéficiaires à la qualification : « *Le DRIP a été mis en place par la région Bretagne pour permettre à chacun d'accéder à la qualification, passeport pour une insertion professionnelle durable* » (SREF, 2006). Le passage des premières prestations (DRIP) aux formations qualifiantes, dont celles du PRS, est alors encouragé.

Mais, un rapport d'évaluation du DRIP² est venu montrer en 2006 le faible nombre de parcours qualifiants ainsi construits et mis en œuvre. La progression souhaitée, mais trop rarement observée, est à l'origine d'une réflexion globale sur les obstacles rencontrés par les bénéficiaires à s'inscrire dans de tels parcours. Parmi les nombreux obstacles un aspect va retenir l'attention de la région Bretagne : les risques de « disjonction » induit par les transitions d'une situation à une autre. Il en est ainsi après une période de préqualification où certains bénéficiaires se retrouvent sans ressources, ou doivent attendre plusieurs semaines voire plusieurs mois avant d'entrer en formation. Le risque d'un abandon pour des raisons financières ou par démobilisation devient alors particulièrement prégnant durant ces périodes « d'entre deux ». Maintenir le lien et renforcer la cohérence des étapes du parcours sont donc les leviers privilégiés par la Région pour faire en sorte que l'accès aux formations qualifiantes soit facilité.

La recherche-action « Trajectoire » initiée sur trois territoires entre 2007 et 2009, puis sur un quatrième (le Pays de Rennes) en 2010, s'adresse à ces publics fragilisés, peu qualifiés et éloignés de l'emploi en leur assurant un continuum de l'amont de la qualification (combinaison de plusieurs éléments du DRIP, stages en milieu professionnel, acquisition de savoir fondamentaux,...) à la qualification (formation en alternance, contrat de professionnalisation, formation AFPA, PRS,...), puis à l'emploi. Le parcours est sécurisé par le versement d'une rémunération au stagiaire de la formation professionnelle du début à la fin

² Amnyos consultants, Evaluation du dispositif régional d'insertion professionnelle. Rapport final, septembre 2006.

de l'action. En contrepartie celui-ci s'engage de façon contractuelle dans des démarches actives de formation qualifiante. Le succès du dispositif repose sur la mobilisation d'acteurs sous forme d'un tandem (mission locale/organisme de formation référent) chargé d'accompagner des bénéficiaires du DRIP pour optimiser les périodes post-DRIP, dites intermédiaires (PI), précédant l'entrée en formation qualifiante. Périodes intermédiaires qui ne peuvent être considérées comme des temps morts, improductifs, mais qui doivent au contraire être des temps d'apprentissage, de mobilisation, de consolidation d'un projet. Ces PI sont le cœur du processus innovant de "Trajectoire", où doit s'y vérifier la plus valeur attendue (voir schéma explicatif ci-dessous)



« Trajectoire » : un dispositif d'appui spécifique pour faciliter l'entrée en formation qualifiante

« Trajectoire » est un dispositif qui s'adresse à l'ensemble des stagiaires du DRIP qui souhaitent entrer dans une formation qualifiante. Il est proposé à l'issue de la formation préqualifiante pour bénéficier d'une période dite intermédiaire (PI) durant laquelle ils peuvent être accompagnés de manière plus spécifique sur leur projet par un tandem d'acteurs composé de la mission locale/organisme de formation pour les moins de 26 ans ou de Pôle emploi/organisme de formation pour les plus de 26 ans. Pour le Pays de Rennes, l'organisme de formation était l'AFPA.

Dès la signature d'un contrat actant leur inscription dans ce dispositif, ils sont considérés comme stagiaires de la formation professionnelle et perçoivent à ce titre une rémunération³. Guidés et conseillés dans leurs démarches, le risque de voir ces stagiaires abandonner leur projet par démobilitation ou difficultés financières se trouve réduit. Leurs chances de réussir leur entrée dans une formation qualifiante et de décrocher le diplôme visé sont théoriquement accrues du fait de ce soutien personnalisé et des étapes préalables mises en place.

Sur les trois premiers territoires observés où la Recherche Action est terminée, environ un tiers des publics entrés dans une action DRIP est allé en PI. Puis un quart s'engage sur une formation qualifiante. Rapporté aux effectifs totaux des entrées en DRIP sur les 3 territoires, le pourcentage de jeunes qui accèdent à une formation est alors de 10% (contre 2 % lors de l'évaluation faite en 2006 sur l'ensemble de la Bretagne)⁴. Après dix mois de mise en place sur le pays de Rennes, 30% des personnes ayant suivi une action DRIP étaient entrées dans une PI. Pour les personnes restantes, soit elles étaient encore dans une prestation préqualifiante au moment de notre enquête, soit leur projet n'était pas suffisamment formalisé pour pouvoir accéder à cette période.

2. Un dispositif qui vise l'égalité des chances d'accès, mais laisse entrevoir une inégalité de réussite.

L'accès facilité à la qualification pour l'ensemble des bénéficiaires, jeunes et adultes, du DRIP est l'objectif affiché que les tandems mission locale/organisme de formation - ou pôle emploi/organisme de formation - sont chargés de traduire en réalisations effectives.

³ Sous conditions que les allocations de droit commun dont ils peuvent bénéficier soient épuisées, allocation de retour à l'emploi par exemple.

⁴ Rapport Amnyos, *supra*

Concrètement, l'hétérogénéité des bénéficiaires potentiellement concernés est relativement importante, qu'il s'agisse des niveaux de qualification, d'âge, d'ancienneté en emploi ou de chômage ou encore des difficultés annexes à celles directement liées à la qualification et à l'insertion professionnelle. Les conditions de réussite individuelle - d'accès et d'obtention d'un diplôme- restent donc particulièrement dépendantes des parcours antérieurs et des facilités ou difficultés à se mobiliser sur un projet de qualification.

Aussi, peut-on s'interroger s'il n'y a pas des pré-requis nécessaires à une entrée dans un parcours vers la qualification. Un temps donné, la validation d'un projet réaliste et réalisable avant l'entrée en qualification a permis de satisfaire certains tandems quant à l'atteinte du principal résultat attendu. « Trajectoire », qui devait corriger les objectifs trop faiblement atteints des programmes du DRIP, s'est trouvé dans un premier temps en situation de créer une nouvelle inégalité d'accès à la qualification : étaient écartés ou suspendus du nouveau dispositif les bénéficiaires du DRIP qui n'étaient pas en capacité de s'inscrire dans un projet « viable », ou de faire la preuve de leurs capacités à réussir (ceux que nous avons désigné comme "Trajectoirisables"....). Alors, en dépit des ambitions affichées par le nouveau dispositif, et contrairement à la priorité politique de la Région qui est de promouvoir l'égalité en matière d'accès aux dispositifs de formation, « Trajectoire » était susceptible de générer, à l'instar de bien d'autres, une nouvelle ségrégation non prévue par le commanditaire, où la définition d'un projet de formation validé devenait discriminante, parce que rédhitoire.

Le travail d'accompagnement et d'évaluation réalisé par le CEREQ Bretagne en 2008 (Beaupère, Podevin, 2008, 2009) a permis de mettre en évidence la diversité des publics et de leurs attentes. Il soulignait que tous les bénéficiaires de "Trajectoire" n'avaient pas le souhait d'entrer dans une formation. La prise en considération des aspirations, le plus souvent de court terme, des bénéficiaires les plus sensibles aux conjonctures locales⁵ avait conduit à réinterroger les finalités du dispositif et les temporalités des différentes parties prenantes.

Désormais, sur le dernier territoire de la recherche-action « Trajectoire » (le pays de Rennes), l'entrée par contractualisation du bénéficiaire dans le nouveau dispositif se fait non plus à l'entrée mais à la sortie de l'action de formation du DRIP, du moins pour ceux visant une entrée en PI. La question du projet professionnel et de l'engagement vers une formation qualifiante est donc supposée résolue dans le cadre même du DRIP. Toutefois, on notera que dans l'enquête menée il ressort qu'une partie de ceux entrés en PI n'a pas toujours un projet de formation bien consolidé. Par ailleurs, il faut souligner, à l'inverse, qu'une proportion de bénéficiaires du DRIP ira vers une formation qualifiante directement, sans passer par une PI. Le non passage par une PI ne peut donc être assimilé de façon systématique à un échec ou à une ségrégation pour ceux considérés finalement comme suffisamment autonomes et déterminés pour être dispensés des actions de formation et d'accompagnement supplémentaires qui interviennent au cours d'une PI.

Nous avons conduit une enquête sur les bénéficiaires de la dernière phase de la Recherche-action sur le pays de Rennes dont le but n'était pas seulement de rendre compte de leur opinion sur « Trajectoire » (ce qui était la commande du conseil régional), mais aussi des caractéristiques de leur suivi, de leurs attentes et de leur parcours. En nous appuyant sur cette enquête, qui fait suite à une première interrogation restreinte opérée en 2008 sur les bénéficiaires de « Trajectoire » sur les trois premiers territoires⁶, nous allons tenter d'apporter un éclairage à cette question de la ségrégation à l'entrée du dispositif et au cours des cheminements dans ses différentes étapes.

3. L'enquête auprès de publics bénéficiant de Trajectoire ou potentiellement concernés.

L'enquête par questionnaire a été réalisée par le CAR CEREQ de Rennes. Elle s'est déroulée à la fin de l'année 2010, à une période où une majorité de personnes avait pu bénéficier de Trajectoire (entre mai 2010 et janvier 2011). Trois cent quatorze personnes s'étaient vu présenter ou proposer l'appui spécifique prévu par le dispositif et ont été invitées à renseigner ce questionnaire. Cent deux personnes ont pu

⁵ Sur certains bassins d'emploi où le secteur industriel est très présent, les contrats de travail à durée déterminée ou en intérim concurrencent fortement les actions d'accompagnement vers la qualification.

⁶ Beaupère, Podevin, *supra*.

compléter ce questionnaire qui visait avant tout à connaître le public inscrit dans Trajectoire et plus particulièrement celui qui avait eu accès aux périodes d'appui spécifique préalable à l'entrée dans une formation qualifiante, dites « Périodes Intermédiaires ». La principale innovation et la plus-value de « Trajectoire » étant concentrées durant ces périodes, il était particulièrement intéressant d'interroger les bénéficiaires sur leur parcours. Une batterie de questions consacrées à cette étape permet d'en savoir un peu plus sur la manière dont les personnes ont perçu le soutien qui leur était proposé et les principaux freins auxquels elles étaient confrontées.

Ce questionnaire visait également à confronter le discours des acteurs du tandem aux expériences des jeunes et adultes sur l'appui proposé. Il était également important de s'attarder sur la manière dont le tandem a traduit concrètement les attentes régionales et d'observer les filtres éventuels qui pouvaient avoir limité l'accès aux périodes intermédiaire. La volonté de connaître les publics bénéficiaires et la manière dont ils ont pu profiter de l'aide régionale a guidé la lecture et l'analyse des questionnaires.

L'enquête, un questionnaire en ligne		
	Population de référence	Population enquêtée
Genre		
Femmes	56%	60%
Hommes	44%	40%
Age		
Moins de 20 ans	22%	15%
20 à 22 ans	34%	33%
23 à 25 ans	27%	36%
Plus de 26 ans	14%	16%
Niveau de qualification		
VI	27%	39,2%
V	42%	29,4%
IV et plus	27%	31,4%
Prestation suivie avant Trajectoire		
PPE	7,3%	10,8%
POP	52%	65,7%
PPS	30,5%	32,48%
AEEEO	10,19%	7,8%

Lors de la première phase de la recherche action, soixante jeunes des trois territoires concernés avaient été interrogés sur leur parcours et leur expérience de Trajectoire. Pour cette deuxième phase un questionnaire a été proposé à l'ensemble des jeunes et des adultes entrés dans Trajectoire. Les trois cent personnes inscrites dans le dispositif étaient invitées à compléter ce questionnaire en ligne dans des salles informatiques de la mission locale ou de l'AFPA, en présence des enquêteurs pour les guider et les aider en cas de mauvaise compréhension. Seules cent deux personnes ont pu se déplacer ou compléter ce questionnaire via une connexion au site. La **population enquêtée est cependant relativement proche de la population de référence**. Le questionnaire proposé se compose de cinq modules, un premier concerne l'accompagnement des bénéficiaires par la mission locale ou Pôle emploi avant l'entrée dans Trajectoire, le deuxième est consacré à Trajectoire, le troisième au parcours scolaire et professionnel, les deux derniers à la situation actuelle des bénéficiaires et à quelques données sociodémographiques (âge, statut matrimonial, lieu de résidence, etc.).

3.1. Des bénéficiaires qui se distinguent par leur ancienneté sur le marché du travail et leurs projets

Il s'agit ici de rendre compte de la nature du public, de l'hétérogénéité des bénéficiaires tant dans leur parcours de formation et leurs expériences professionnelles antérieures que dans les conditions de leur entrée dans le dispositif Trajectoire. L'analyse factorielle des correspondances multiples permet non seulement de caractériser le public des bénéficiaires, mais démontre également qu'ils intègrent le dispositif avec des projets différents.

Cette analyse a porté sur treize variables. Ce choix de variables parmi une cinquantaine que compte l'enquête, est apparu pertinent au fur et à mesure des analyses effectuées. Six de ces variables concernent l'accompagnement des bénéficiaires par la mission locale ou Pôle emploi avant leur entrée dans le dispositif (le temps d'accompagnement, les prestations du DRIP dont ils ont bénéficié parmi la POP, la pré-pro-sectorielle et la PPE, l'élaboration ou non d'un projet et le travail de l'orientation), l'entrée en période intermédiaire est également renseignée. Trois variables donnent des indications sur leur parcours d'emploi et de formation (le nombre d'emploi occupé, les périodes de chômage et le niveau de

qualification), l'âge des bénéficiaires est aussi retenu. Les dernières variables portent sur leur projet de formation qualifiante et les éventuelles difficultés financières auxquelles ils sont confrontés.

VARIABLES	MODALITES
Age	- de 20 ans ; de 20 à 22 ans ; de 23 à 25 ans ; 26 ans et +
Nombre d'emploi(s) occupé(s)	Aucun ; un seul ; entre 1 et 3 ; entre 4 et 7 ; plus de 7
Période(s) de chômage	Une seule chom ; entre 1 et 3 chom ; entre 4 et 7 chom
Niveau de qualification	Niveau VI ; niveau V ; niveau IV et +
Temps d'accompagnement par la ML ou PE	Moins de 6 mois ; entre 6 mois et 1 an ; plus 1 an ; plus de 2 ans
POP	POP ; non POP
Prépro	Prépro ; non prépro
PPE	PPE ; non PPE
Construction d'un projet	Oui construire projet ; non construire projet
Travail de l'orientation	Oui travailler orient ; non travailler orient
Période intermédiaire	PI ; non PI
Projet de formation qualifiante	Projet de form qualif ; pas de projet de form qualif
Difficultés financières	Difficultés financières ; facilités financières

Les 2 premiers axes de l'analyse factorielle réalisée décrivent respectivement 11,20 % et 9,30% de la variance totale, soit 20,50%. Ces deux premiers axes résument le plus la variance (inertie) du nuage. L'idée fondamentale est d'éliminer la redondance dans les données en essayant de résumer les variations à l'aide d'un nombre plus faible de variables (les facteurs qui sont une combinaison des variables originales). L'inertie est décomposée par rapport à sa contribution à chacun des axes (dimensions). Graphiquement, plus un point est éloigné de l'origine des axes et plus sa contribution à l'inertie de l'axe est grande. Le tableau donne, pour les deux premiers axes factoriels, les contributions relatives (positives et négatives) des modalités. Les résultats de l'AFC nous amène ensuite à distinguer trois groupes de personnes inscrites dans le DRIP et dans « Trajectoire ».

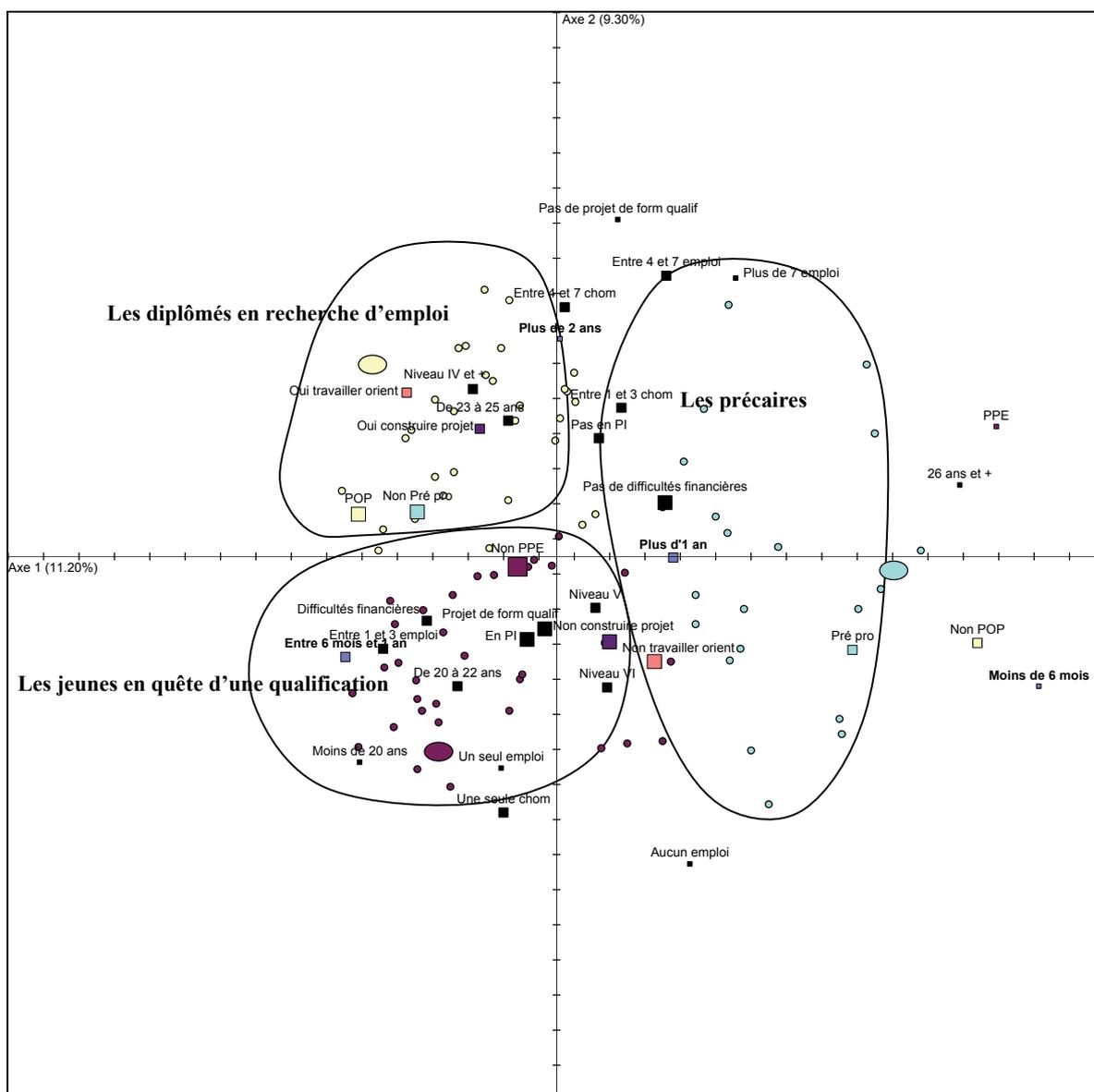
	Axe 1 (+11.20%)	Axe 2 (+9.30%)		
Contributions positives	Non POP	+20.28%	Entre 4 et 7 emplois	+9.40%
	26 ans et +	+10.35%	Pas de projet de form	+8.81%
	Pré pro	+10.02%	Entre 4 et 7 chom	+6.80%
	Moins de 6 mois	+6.91%	Plus de 2 ans	+4.68%
	PPE	+5.74%	Oui travailler orient	+4.62%
	Pas de difficultés financières	+2.28%	Niveau IV et +	+4.23%
	Non travailler orient	+2.06%	Plus de 7 emplois	+3.62%
			Entre 1 et 3 chom	+3.09%
			De 23 à 25 ans	+3.08%
			Oui construire projet	+2.89%
		Pas en PI	+2.55%	
Contributions négatives	POP	-9.63%	Une seule chom	-12.36%
	Entre 6 mois et 1 an	-5.95%	Aucun emploi	-4.44%
	Non pré pro	-4.76%	Un seul emploi	-4.24%
	Entre 1 et 3 emplois	-3.22%	Non travailler orient	-2.99%
	Oui travailler orient	-3.20%	De 20 à 22 ans	-2.56%
	Difficultés financières	-2.78%	Niveau VI	-2.25%

L'axe horizontal, l'axe 1, oppose les publics ayant bénéficié d'une action d'orientation professionnelle (POP) à ceux ayant élargé à des actions pré-professionnelles sectorielles (PPS) et dans une moindre mesure à des actions de préparation à l'emploi (PPE). Les premiers sont plus jeunes et ont connu de courtes périodes d'emploi. Ils sont confrontés à des difficultés financières et attendent beaucoup de

« Trajectoire » pour construire une orientation professionnelle. Les seconds, plus âgés, sont moins préoccupés par l'orientation, moins exposés aussi aux difficultés financières. Cet axe est donc avant tout celui de l'orientation et corolairement celui du projet qui doit sous tendre cette orientation. Il n'est donc pas surprenant que le long de cet axe se distribuent les attentes sur les ressources qu'offrent « Trajectoire » à travers l'accès à une PI. Cet accès n'étant sans doute pas souhaité par tous. Pour partie cette distribution se superpose à l'âge des bénéficiaires dont une fraction (les plus de 26 ans suivi par Pole emploi, dont certains ont en réalité plus de 40 ans...) considère avoir la maturité, l'expérience et l'autonomie suffisantes pour aller vers des formations qualifiantes sans recourir à l'accompagnement renforcé d'une PI.

L'axe vertical, l'axe 2, oppose assez clairement les bénéficiaires n'ayant aucune expérience d'emploi à ceux ayant de multiples expériences professionnelles (au moins 4 emplois occupés). Ces derniers ont souvent cumulé des périodes de chômage. Ils sont plus âgés, plus diplômés et manifestent un intérêt pour la construction d'un projet. En revanche, les premiers, plus jeunes, sans qualification, éloignés de la problématique de la formation et peu soucieux de l'orientation, semblent privilégier un retour rapide à l'emploi. Cet axe est donc à la fois l'axe de la précarité, de l'éloignement du marché du travail, et celui de l'intérêt ou du désintérêt pour un projet de formation qualifiante. Confrontés à des situations instables, ces publics : soit ne parviennent pas à valoriser leur diplôme s'ils en possèdent un et peuvent alors se mettre en quête d'une réorientation professionnelle ; soit ils se révèlent insuffisamment diplômés pour accéder à une première expérience d'emploi. Pour ces derniers une PI peut alors présenter un réel intérêt.

Le plan factoriel ci-dessous représente les trois profils de bénéficiaires et leurs particularités.



3.2. Les jeunes en quête d'une qualification

Ce groupe représente la cible principale du dispositif, il réunit les plus jeunes bénéficiaires (70,4% d'entre eux ont moins de 22 ans). Peu qualifiés, voire sans qualification (56,8% ne possèdent aucun diplôme), ils cherchent avant tout à intégrer une formation qualifiante. Public fragile, leur faible niveau de qualification et leur jeune âge laissent supposer qu'ils rencontrent des difficultés à s'insérer durablement sur le marché du travail. Leurs expériences professionnelles se résument à quelques contrats en intérim, voire en CDD. Un quart d'entre eux n'a jamais travaillé et la majorité a eu entre un et trois emplois. Ils se sont inscrits dès la fin de leurs études à la mission locale et/ou Pole emploi, et n'ont que très rarement effectué des recherches personnelles pour trouver un emploi, répondre à des offres ou s'inscrire dans une agence intérim.

Suivis par la mission locale depuis plus d'un an, ils ont la plupart du temps effectué avec leur conseiller des démarches de recherche de formation. Certains jeunes étant confrontés à de nombreuses difficultés, ils ont parfois eu à régler en priorité, avec l'aide de leur conseiller mission locale, des problèmes de logement ou de déplacement (22,7% ont pu passer le permis de conduire pendant leur période de suivi).

Ces jeunes en quête d'une qualification avaient un projet professionnel lors de leur inscription à la mission locale, c'est-à-dire avant leur entrée dans le dispositif « Trajectoire ». Ils s'orientent principalement vers les services aux personnes, le secteur du bâtiment ou encore le commerce. « Trajectoire » représente pour eux une opportunité, un cadre dans lequel ils peuvent trouver des réponses aux problématiques qu'ils rencontrent avant de pouvoir accéder à une qualification pour se stabiliser dans l'emploi. D'ailleurs ce sont eux qui accèdent le plus à une période intermédiaire (ils représentent à eux seuls plus de la moitié des personnes en PI) et donc à un accompagnement renforcé par un formateur « Trajectoire » de l'AFPA.

Leur arrivée somme toute récente sur le marché du travail, ou le fait que leurs expériences professionnelles soient peu nombreuses, favorise sans doute leur inscription dans un parcours menant de la pré-qualification à la qualification. Ils partent en quelque sorte d'un point zéro, où beaucoup reste à faire. Mais le chemin peut être dessiné sur une page presque blanche et la qualification est bien alors leur principale préoccupation puisque neuf sur dix souhaitent se qualifier.

3.3. Les diplômé(e)s en recherche d'emploi

Le deuxième profil concerne majoritairement des filles âgées de 23 à 25 ans, titulaires d'un diplôme de niveau IV et rencontrant des difficultés à trouver un emploi « stable ». Elles se positionnent assez nettement dans une perspective d'accès à l'emploi. Dès la fin de leurs études, elles cherchent à s'insérer sur le marché du travail, s'inscrivent dans des agences d'intérim et répondent à des offres d'emploi, mais leur parcours met en évidence de réelles difficultés d'insertion.

En capacité de valoriser des expériences d'emploi (elles ont occupé en moyenne entre 4 et 7 emplois), elles alternent cependant des petits contrats (CDD et emplois saisonniers) et des périodes de chômage. Pour les trois quart d'entre elles leur contrat le plus long n'a pas excédé une durée de six mois. La moitié d'entre elles déclarent rencontrer des difficultés financières, ce qui peut justifier pour certaines le projet prioritaire d'un retour rapide à l'emploi.

Pourtant, 56,7% de ces jeunes diplômées n'ont pas de projet professionnel. A l'instar du parcours d'une de ces jeunes rencontrées⁷, on peut faire l'hypothèse que le secteur d'activité pour lequel elles ont été formées est difficile d'accès et qu'elles envisagent une réorientation professionnelle. Elles ont intégré « Trajectoire » suite à une POP afin d'élaborer un projet professionnel et travailler leur orientation. Le fait qu'elles se soient inscrites à la mission locale dans le but de construire un projet professionnel conforte l'hypothèse d'une réorientation professionnelle. Elles continuent cependant, aidées de leur conseiller, à répondre à des offres d'emploi.

Elles sont 70% à envisager une formation qualifiante quand c'est le cas de 90% des jeunes en quête de qualification et de 78% des précaires. « Trajectoire » les concerne directement car elles envisagent soit de se réorienter, soit de se former. Mais, seul un tiers d'entre elles se voit proposer un accompagnement dans le cadre d'une période intermédiaire.

⁷ Lors des comités de pilotage du dispositif, des jeunes bénéficiaires ont pu témoigner.

3.4. Les précaires

Ce troisième groupe se présente comme plus hétérogène que les deux autres. On y recense autant de femmes que d'hommes, âgés pour 46% d'entre eux de plus de 26 ans. C'est le groupe où l'on retrouve le plus d'adultes inscrits à Pôle emploi, bien qu'il compte également des plus jeunes (21% de 20 à 22 ans et 25% de 23 à 25 ans). Peu qualifiés, ils se caractérisent majoritairement par une certaine ancienneté sur le marché du travail. Leurs expériences professionnelles sont marquées par la précarité. Interrogés sur leur dernier contrat celui-ci est souvent d'une durée limitée (dans 60% des cas il s'agit de contrat d'intérim, CDD ou saisonnier). Seul un quart d'entre eux n'ont occupé aucun ou un seul emploi.

Si 78% d'entre eux déclarent avoir le projet d'entrer dans une formation qualifiante, ils ont dans leur grande majorité effectué une PPE ou une PPS dont la finalité est de vérifier ou d'élaborer un projet. Finalement, leur intention de faire une formation qualifiante ne semble pas bien définie, et ils sont encore accompagnés dans l'exploration du métier qu'ils pourraient exercer.

Interrogés sur les difficultés qu'ils peuvent rencontrer, ils semblent être relativement autonomes dans leurs démarches et leurs déplacements, ils ont leur propre logement et déclarent ne pas voir de difficultés financières. A priori ils seraient donc en mesure de pouvoir se consacrer à leur formation – sans avoir à solutionner d'autres problématiques dites annexes - si tant est qu'ils aient un projet défini. Mais, la faiblesse du partenariat avec Pôle emploi n'a pas permis aux adultes – qui représentent près de la moitié de cette classe - d'être orientés spontanément vers une période intermédiaire, ce qui explique pour une part qu'ils sont peu nombreux à déclarer être accompagnés par l'AFPA.

Au-delà de cette première lecture, des entretiens restent à réaliser auprès de ces jeunes et adultes en situation de précarité sur le marché du travail pour comprendre ce qui freine leur accès à une formation qualifiante. Soit la multitude de leurs expériences d'emploi tend à rendre difficile la définition précise d'un projet de qualification, ou bien ces expériences d'emploi les conduisent à considérer que se former, se spécialiser, n'est peut-être pas nécessaire, du moins tant qu'ils trouvent des contrats.

Classe	Répartition	Caractéristiques
Les jeunes en quête d'une qualification	44	<ul style="list-style-type: none"> - 70,4% ont moins de 22 ans - 45,5% ont des difficultés de déplacement - 75% résident à Rennes - 56,8% ne possèdent aucun diplôme - 25% n'ont jamais travaillé - 72,7% sont arrivés à la ML avec un projet professionnel - 43,2% ont intégré une période intermédiaire - 91% ont un projet de formation qualifiante
Les diplômés en recherche d'emploi	30	<ul style="list-style-type: none"> - 56,7% ont entre 23 et 25 ans - 73,3% sont des filles - 70% possèdent au moins un niveau IV - 53,3% rencontrent des difficultés financières - 56,7% n'ont pas de projet professionnel - 93,3% accèdent au dispositif via une POP - 33,3% ont intégré une période intermédiaire - 70 % ont un projet de formation qualifiante
Les précaires	28	<ul style="list-style-type: none"> - 46,4% ont plus de 26 ans - 46,4% ne possèdent aucun diplôme - 21,4% ont été confrontés à plus de 7 périodes de chômage - 89,3% sont inscrits à Pole emploi et 57% à la mission locale - 25% accèdent au dispositif via une PPE - 60,7% accèdent au dispositif via une PPS - 21,4% ont intégré une période intermédiaire - 78,6% envisagent une formation qualifiante

4. Inégal accès à la période intermédiaire : des différences entre classes qui s'expliquent aussi par des profils hétérogènes à l'intérieur de chaque classe.

Alors même que les publics sont différents d'une classe à l'autre, toutes les classes se trouvent représentées parmi les bénéficiaires qui intègrent une période intermédiaire⁸. Toutefois la probabilité d'accès diffère. Si près d'un jeune sur deux y accèdent dans la classe 1, c'est un tiers de ceux de la classe 2 et un sur cinq pour les publics de la classe 3. Cet inégal accès se justifie par les caractéristiques de chaque classe que nous avons commentées plus haut.

Cependant, les profils de ceux qui rejoignent une PI sont loin d'être homogènes. Ainsi aux différences entre classe convient-il de confronter les différences observées entre les PI en s'interrogeant, d'une part si ces dernières ne font que transposer les caractéristiques différentes des classes d'origine, ou bien, d'autre part, si à ces différences d'origine s'ajoutent de nouvelles distinctions non superposables.

	Fréquence des PI en % des entrées DRIP	Caractéristiques des bénéficiaires de PI dans chaque classe (en %) (entre parenthèse figurent les caractéristiques de la population totale de chaque classe)							
		Pourcentage de Femmes	Plus de 23 ans	Plus de 4 périodes de chômage	Niveau de qualif V et plus	Pour s'orienter	Vérifier un projet	Difficultés financières	Existence d'un projet avant entrée Trajectoire
<i>Jeunes en quête de qualification. Classe 1</i>	44	74 (57)	36 (27)	5 (7)	68 (43)	31 (35)	58 (48)	52 (47)	84 (72)
<i>Diplômés en recherche d'emploi Classe 2</i>	33	80 (73)	60 (66)	30 (36)	90 (93)	70 (67)	30 (43)	20 (53)	50 (43)
<i>Précaires Classe3</i>	21	50 (50)	67 (71)	50 (35)	66 (53)	0 (18)	17 (43)	16 (28)	84 (68)
Total	34	71 (60)	48 (51)	20 (23)	74 (61)	37 (40)	43 (45)	37 (44)	74 (62)

Tout d'abord il est utile de présenter les principaux traits des personnes qui composent ce tiers de la population ayant suivi une action DRIP et qui entrent dans la période intermédiaire propre au dispositif expérimental « Trajectoire ». Il s'agit très majoritairement de femmes, 71 %, alors qu'elles ne sont que 60 % dans la population totale. Ils sont au trois quart diplômés, beaucoup plus que la moyenne des stagiaires du DRIP, ce qui ne surprend pas lorsque l'on connaît la "prégnance" de l'effet Matthieu, mais ce qui peut être en contradiction avec les intentions des politiques qui faisaient de l'accès à une première qualification une priorité. L'âge des bénéficiaires de PI est focalisé sur la tranche 20-25 ans, les autres y sont quasiment absents. On y retrouve aussi une forte proportion de ceux ayant déjà un projet en entrant dans « Trajectoire » (74%), dont près de la moitié cherche à vérifier la pertinence. C'est sans doute la raison de la prescription d'une action DRIP vers une POP, très largement dominante (75%). Enfin, la plupart des bénéficiaires sont suivis depuis peu par la Mission Locale ou Pole Emploi signifiant que leur mobilisation est restée forte et que ce public, parce que relativement déterminé, n'a pas "vocation" à demeurer longtemps sur le marché du travail....

Mais, lorsque l'on tente de caractériser le public en période intermédiaire, on observe une relative hétérogénéité des bénéficiaires au regard de leur classe d'appartenance.

S'agissant des **jeunes en quête d'une qualification**, ce sont les filles, déjà titulaires d'un diplôme, qui accèdent le plus aisément à un accompagnement personnalisé dans le cadre de « Trajectoire ». Plus diplômées que la moyenne de leur classe, elles arrivent à la mission locale avec un projet professionnel précis qui concerne majoritairement le secteur des services aux personnes, réputé pour recruter et dont les

⁸ Dans notre enquête un tiers de la population interrogée a eu accès à une PI, cette proportion est équivalente dans la population de référence.

besoins sont en constante progression (Gosseume *et al.*, 2010). Parmi *les diplômés en recherche d'emploi* se trouve également en période intermédiaire une majorité de filles (80%), plus jeunes que la moyenne de la classe, ayant pour cette raison une moindre participation au marché de l'emploi et donc aussi de période de chômage. Elles viennent moins là pour valider un projet professionnel existant déjà, que pour se construire une nouvelle orientation. Enfin, dans la dernière *classe des précaires*, où les hommes sont plus représentés qu'ailleurs, les niveaux VI qui y étaient presque majoritaires ont tendance à se trouver écartés du dispositif. Par ailleurs, ces précaires bénéficiant d'un accompagnement par un conseiller « Trajectoire » de l'AFPA avaient pour 84 % d'entre eux déjà un projet professionnel lors de leur inscription à la mission locale ou à Pole emploi, le plus souvent dans le secteur des services aux personnes, du transport et du bâtiment. Plus exposés à la récurrence de périodes de chômage, il est possible d'y voir une volonté de s'en sortir en tentant un accès à une formation qualifiante ce que leur âge peut plus facilement permettre puisqu'ils sont sensiblement plus jeunes que la moyenne. Notons enfin que les bénéficiaires de PI sur les deux dernières classes semblent beaucoup moins exposés à des difficultés financières que le public beaucoup plus jeune de la première classe. Sans doute que le passage par le marché du travail a permis à ces bénéficiaires d'engranger des droits sociaux qui ne les laissent pas sans ressource le temps de la formation.

En résumé, ce sont les filles déjà diplômées avec un projet qui répond aux besoins exprimés sur le marché travail qui accèdent le plus au dispositif. « Trajectoire » pourrait sous certains aspects ne pas répondre pleinement à son objectif de seconde chance puisqu'il tend à favoriser les bénéficiaires déjà qualifiés. Ce constat bien connu (effet Matthieu) doit être nuancé. Les résultats démontrent en effet que malgré l'hétérogénéité du public, ils ont tous des chances d'accéder à une période intermédiaire. Le deuxième argument serait de dire que les ségrégations à l'entrée en période intermédiaire ne viennent pas tant des chances d'accès au dispositif selon le profil des bénéficiaires que des possibilités qu'ils ont de se saisir du dispositif. Si les publics des PI semblent en adhérence avec les objectifs de la PI elle-même, avec des jeunes en recherche d'une qualification, beaucoup se révèlent dans leur grande majorité déjà qualifiés : soient ils cherchent à se réorienter, soient à acquérir une qualification supplémentaire. Leur bagage de formation initiale peut alors les y aider grandement.

Les jeunes en quête d'une qualification sont ceux qui intègrent le plus le cœur du dispositif. Leur situation ne leur permettant pas d'accéder dans l'état actuel des choses à un emploi, ils n'ont pas d'autre choix que de s'y investir. S'agissant des bénéficiaires en situation précaire et des jeunes qualifiés, il semble qu'ils n'aient pas tous arbitré entre la nécessité de travailler et celle de se qualifier ou de se requalifier. Les contraintes auxquelles ils doivent faire face les incitent parfois à donner la priorité à l'emploi, « Trajectoire » pouvant entrer en concurrence directe avec les opportunités qu'ils peuvent rencontrer. Hésitants, plus « volatils », ils sont plus difficiles à intégrer dans le dispositif « Trajectoire ». Leur rapport au temps apparaît plus tactique que stratégique. C'est là un des points communs inattendus entre ces deux classes. En quelques sortes, l'opportunité d'un tel dispositif se présente trop tard. Plus sensibles aux conjonctures, le dispositif présente sur le moment un coût d'opportunité qui peut les conduire à favoriser l'emploi plutôt qu'une formation. L'âge joue évidemment un rôle essentiel, rappelons que pour les plus âgés, et qui de ce fait ont souvent les charges familiales liées au logement, il est plus difficile de s'engager dans une formation qualifiante dont ils ne savent rien des résultats en termes d'obtention de diplôme ni d'insertion professionnelle.

Conclusion

Les entrées en Période Intermédiaire peinent donc à déborder du cadre qui est fixé et à s'ouvrir à un public qui ne semble pas prêt à entrer en formation qualifiante, soit parce qu'il est très ancré sur le marché du travail (comme c'est le cas des précaires), soit parce que cela nécessiterait un travail de traduction de leurs aspirations pouvant prendre plus de temps, et supposant une porosité plus grande du dispositif entre le dehors (l'emploi) et le dedans (la construction d'un projet et la formation). Alors qu'un système plus ouvert avec des entrées/sorties facilitées peut être une solution aux problématiques spécifiques de ces publics, à condition toutefois de leur laisser le temps d'en déterminer et d'en expérimenter les coûts et les avantages.

C'est sans doute là que se situe le noyau d'une ségrégation involontaire : dans l'incapacité de tels dispositifs à prendre en compte les singularités qui imposent des rythmes variées, un travail patient aux frontières du marché du travail et de la formation, de multiples combinaisons entre travail sur soi et

capacité à se projeter dans l'avenir, un accompagnement dans la construction d'un projet qui puisse devenir, dans une certaine mesure, une co-construction dans le seul but pédagogique d'aider à apprendre à devenir autonome dans ses apprentissages et à accroître en permanence son aptitude à maîtriser son environnement personnel comme son environnement professionnel. Comme le rappelle Vincent Merle (2007), " *Ce qui fonde l'acte d'apprendre ce n'est pas la nécessité d'acquérir les connaissances mais la quête d'une autonomie à travers une plus grande intelligence de ce qui environne chacun d'entre nous et de ce sur quoi nous sommes conduits à agir* ». Pour cela sans doute est-il essentiel de rappeler l'importance de l'esprit de découverte et de la restauration des conditions favorables au désir d'apprendre. Car, c'est bien là la principale des ségrégations, c'est-à-dire le risque majeur d'exclusion aujourd'hui, et c'est là aussi que se situent les vrais moyens pour la combattre et sortir de la fatalité selon laquelle certains n'apprendraient jamais rien et seraient condamnés aux échecs sans fin.

Bibliographie

- Beaupere N., & Podevin G. (2008), Évaluation et accompagnement de la recherche-action pour un nouveau dispositif d'accès à la qualification dénommé "Trajectoire". Rapport final. Conseil Régional de Bretagne, Novembre.
- Beaupere N., Podevin G. (2009), Évaluation et accompagnement de la recherche-action « TRAJECTOIRE ». Note de synthèse. Centre Associé au CEREQ Rennes. Mars.
- Gosseume V., Houdeville G. & Poulain L. (2010), *Le développement de l'aide à la personne : pour quelle professionnalisation ?*, Céreq, Net .doc n°62
- Herbert J., Walberg & Siow-Ling Tsai (1983), « Matthew Effects in Education », *American Educational Research Journal*, vol. 20, n° 3.
- Merle V. (2007), Apprendre toute sa vie, pourquoi, comment ? In, Morvan Yves, La formation tout au long de la vie. PUR.
- Sen, A. (1992) *Inequality re-examined*, Oxford : Clarendon Press, trad. de Paul Chemla, Repenser l'inégalité, Paris : Seuil, 2000.

Un dispositif de lutte contre les inégalités : le cas de la remise à niveau à l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées

Anne CAZENEUVE[†]

1. Type de thèse

Dans un souci permanent de réflexion et d'innovation, cette thèse CIFRE¹ s'inscrit dans un partenariat entre une UMR et une structure d'insertion professionnelle, l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées. L'étude s'inscrit plus précisément en sciences de l'éducation dans les problématiques des représentations sociales, professionnelles, de l'implication et des processus de professionnalisation.

2. Dispositif École de la Deuxième Chance

Le dispositif École de la Deuxième Chance est l'une des initiatives européennes proposées dans le Livre Blanc sur l'éducation et la formation, « *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive* », présenté par Édith Cresson en 1995. Dans ce projet de bâtir des Écoles de la Deuxième Chance, la lutte contre l'exclusion sociale, et de fait éducative, y est inscrite en toile de fond. Ces écoles de la deuxième chance doivent autant répondre à une nécessité économique (en fonction du monde socio-économique local) qu'à un impératif social (lutter contre les discriminations pour éviter la fracture sociale), visant tout particulièrement l'épanouissement de la personne. Il s'agit alors de trouver un juste équilibre entre l'acquisition des savoirs de base et des compétences méthodologiques qui permettent d'apprendre soi-même : apprendre à apprendre pour se former tout au long de sa vie, évitant ainsi toute forme de ségrégation et d'inégalité.

Aujourd'hui, le diplôme ne semble plus protéger du déclassement et du chômage. Par conséquent, la dévalorisation des titres scolaires sur le marché de l'emploi touche en premier lieu les moins qualifiés, les plus vulnérables. C'est une première forme de ségrégation liée au niveau scolaire. Nous pouvons légitimement nous interroger sur le sort réservé à ces jeunes, qui pour la plupart ont connu un échec scolaire ou qui n'ont pas été scolarisés, au moment de leur insertion professionnelle. Ainsi, quelle place socioprofessionnelle pourront-ils occuper dans cette configuration ? Au moment de l'accès à l'emploi, on passerait alors d'une ségrégation scolaire à une ségrégation socioprofessionnelle. Ce type de structure se situe donc au carrefour entre le système éducatif et le marché du travail, elle vise une insertion professionnelle tout en se préoccupant des questions éducatives et sociales.

3. École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées

Créée à l'initiative de Martin Malvy, Président de la Région Midi-Pyrénées dans le cadre de l'implication de la Région dans le Grand Projet de Ville de Toulouse, l'école s'inscrit au cœur de plusieurs volontés institutionnelles : une volonté européenne d'une part et régionale d'autre part. Elle est implantée au cœur du Grand Mirail dans le quartier de Bellefontaine à Toulouse. Elle veille à favoriser une réelle mixité dans les publics accueillis. L'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées accueille des jeunes adultes de 18 à 30 ans qui ont quitté le système scolaire sans diplôme ni qualification. Cette École vise une insertion professionnelle durable pour les publics qu'elle accompagne. Elle fait le pari que l'accès à

[†] Sciences de l'éducation, Doctorante à l'UMR EFTS : Education, Formation, Travail et Savoirs, ☒ Département des Sciences de l'éducation et de la formation, Université de Toulouse II - Le Mirail, 5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse Cedex 9, annecazeneuve@hotmail.fr, anne.cazeneuve@er2c-mip.com

¹ CIFRE : *Convention Industrielle de Formation par la Recherche*.

un métier pérenne passe par la construction et la réalisation d'un projet de vie plus large que le seul accès à l'emploi. Une des nombreuses missions de la structure est de permettre à ces jeunes de se (re)mettre à niveau sur les savoirs dits de base. Au regard de l'hétérogénéité des publics accueillis, la remise à niveau proposée ne vise pas l'accès au socle commun des connaissances et des compétences. Elle vise plutôt une juste articulation entre un projet de vie et sa réalisation : une insertion durable grâce, entre autres, à la qualification et à la possibilité de se former tout au long de sa vie. Les ateliers proposés reposent sur une individualisation en fonction des projets, des besoins et des particularités de chacun. L'équipe pédagogique doit ainsi co-construire avec l'apprenant pour permettre un engagement dans l'acte d'apprendre. Mais cette volonté de réactiver les apprentissages et le plaisir d'apprendre est parfois confrontée à certaines résistances. La structure souhaite connaître les effets de ce qu'elle propose en termes d'apprentissage dans la remise à niveau. En interrogeant ses pratiques, elle veut éviter de retomber dans la reproduction du système scolaire traditionnel qui n'a su et qui n'a pu permettre à ces publics l'accès aux savoirs.

4. Objectifs de la recherche

Cette étude cherche à connaître et à comprendre ce qui se joue dans ce retour vers les apprentissages au sein d'une structure d'insertion professionnelle appelée École de la Deuxième Chance. Ce travail de thèse donne la parole aux « élèves-stagiaires » de l'École Régionale pour dégager un certain nombre de profils et les logiques d'action qui en découlent. L'étude doit nous éclairer sur les besoins, les attentes et les prises de position des élèves vis-à-vis de la remise à niveau. Quelles représentations ont-ils de l'École, des apprentissages et quelle(s) forme(s) d'implication(s)² peut-on repérer ? Nous les interrogeons sur les différentes places qu'ils occupent à l'extérieur et au sein de la structure pour « *déplier l'impliqué et tenter de l'expliquer* » (Mias, 2005). Ce travail a donc une dimension heuristique et compréhensive des freins et des résistances ou au contraire, des leviers et des adhésions sur la remise à niveau proposée à l'École, et plus largement sur les notions de formation, d'école, de travail :

- Quel sens puis-je donner à mon action ?
- Sur quels repères puis-je m'appuyer ?
- Ai-je le sentiment de contrôler la situation dans laquelle j'évolue ?

Le terrain fait face à un certain nombre de freins comme les difficultés d'apprentissage, la souffrance psychologique, les échecs vécus dans les systèmes fréquentés par les jeunes ainsi que d'autres situations plus ou moins urgentes faisant tous obstacles, à un moment donné, à un épanouissement dans l'acte d'apprendre.

L'équipe doit avant toute chose, repérer ces freins et mettre en place un certain nombre de solutions et adapter sans cesse ce qu'elle propose. Il apparaît alors primordial d'interroger les premiers concernés :

- Qu'attendent-ils, selon leur histoire personnelle et leurs projets d'avenir, de cette Ecole Régionale de la Deuxième Chance ?
- Après avoir vécu, pour la plupart, un échec scolaire massif, que signifie pour les élèves de cette école : se former, apprendre et se (re)mettre à niveau ?
- Quels sont les liens entre la remise à niveau, le projet personnel et professionnel ?
- La remise à niveau est-elle subordonnée et dépendante de la recherche d'emploi et/ou de la résolution des difficultés personnelles et sociales ?
- L'école et les apprentissages proposés peuvent-ils trouver une résonance dans la sphère professionnelle ?
- L'acte d'apprendre s'inscrit-il dans un parcours de formation tout au long de la vie à la fois en réponse au monde socio-économique et à l'épanouissement individuel ?

² Modèle de l'implication professionnelle : les dimensions Sens/Repères/Contrôle de C. Mias.

- Se perçoivent-ils comme des apprenants adultes capables de se former tout au long de la vie. ? Les apprentissages dépassent-ils la forme scolaire ?

En effet, comment répondre, dans le cadre de la remise à niveau proposée, à la fois à ce besoin de revanche sur un passé scolaire, souvent synonyme d'échec, et à l'objectif d'une insertion socioprofessionnelle durable ?

5. La formation tout au long de la vie : une nouvelle ségrégation ?

En France, 150 000 jeunes sortent chaque année du système scolaire sans qualification, sans diplôme. L'Europe, quant à elle, attend de ses citoyens qu'ils entreprennent eux-mêmes leur formation, de ses travailleurs de demain qu'ils participent à l'économie de la connaissance. L'apprentissage devient ainsi un enjeu primordial : à la fois vecteur d'efficacité économique pour la société et du développement personnel et professionnel des individus. En effet, l'expression « *Lifelong Learning* » proposée par la Commission Européenne dans son livre blanc intitulé « *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive* » (UE, 1995) porte en elle l'espoir d'une justice sociale et professionnelle. Elle souhaite permettre aux citoyens européens de se former à tout moment de sa vie, et en dehors de l'institution scolaire pour ceux qui n'auraient pas pu se munir d'un bagage scolaire suffisant. Cette injonction européenne est également lourde de conséquence car elle demande aux individus de se former davantage et d'actualiser ses connaissances pour s'adapter à un monde socio-économique mouvant. Chacun doit être responsable de sa formation, être le pilote de son changement, être en projet permanent afin de s'adapter au marché du travail. Le rôle principal dans l'apprentissage tout au long de la vie revient aux individus eux-mêmes. Dans ce contexte, nous sommes davantage sur du processus que sur de l'état, la formation n'est donc plus une fin en soi. Ce phénomène ne va-t-il pas exclure davantage les plus démunis, les plus éloignés de la formation justement ?

La notion clé de « compétence à apprendre » semble ainsi devenir la qualification la plus importante pour une insertion professionnelle pérenne. Les élèves perçoivent-ils les enjeux de cette injonction sociétale ? Dans le cadre de la remise à niveau, les élèves se préparent-ils aux réalités de cette nouvelle forme d'employabilité ? Développent-ils la capacité à diriger soi-même leurs apprentissages ? Dépassent-ils, à un moment donné de leur parcours, l'image d'élève pour se situer dans la posture de l'apprenant autonome et stratégique dans son rapport au savoir ? Il s'agira de répondre aux questions « pourquoi apprendre », « comment apprendre » et « où apprendre » (Carré, 2005). Aussi, que se joue-t-il au niveau des dynamiques identitaires (Kaddouri, 2006) en formation pour adultes ? Cela renvoie à la construction du soi scolaire, professionnel et social, voire du soi espéré et du soi visé, ou encore du soi possible et du soi impossible. En bref, où se situent-ils et que visent-ils ? Et, quelle deuxième chance entendent-ils saisir ?

6. Protocole méthodologique

Nous avons rencontré des profils très différents en sept mois d'exploration. Nous souhaitons, grâce à une série d'entretiens semi-directifs, affiner les différentes prises de position sur les apprentissages et voir quels types de transformations sont à l'œuvre tout au long du parcours. Dans cette étude longitudinale, nous voulons mettre au jour les itinéraires de ces jeunes dits en difficulté mais prêts à saisir cette deuxième chance, interroger ainsi les effets de ce que la structure met en place. Nous cherchons, en suivant de très près les parcours d'une cinquantaine de personnes, à éclairer et à comprendre certains cheminements durant la formation et les stratégies d'insertion. L'histoire personnelle du jeune est centrale pour la compréhension du parcours. Pour la constitution des échantillons, nous nous appuyons sur l'arrivée mensuelle d'une nouvelle promotion de quatorze personnes. Nous nous appuyons également sur la connaissance de l'équipe concernant les élèves accompagnés. Un outil de recueil de données spécifique à chaque temps (précisé ci-dessous) aborde un certain nombre de thèmes transversaux.

Temps 1/ au début du parcours : les attentes vis-à-vis de la remise à niveau avant l'alternance et le début des cours. Que disent-ils sur leur passé scolaire, sur l'école qu'ils ont connu (ou pas), et sur leur inscription dans une structure appelée École de la Deuxième Chance ?

Temps 2/ après le deuxième stage : les cours de remise à niveau ont commencé, les premières impressions et réactions sont là. Quelle(s) disponibilité(s) ont-ils pour les apprentissages ?

Temps 3/ à mi-parcours : les projets d'avenir, la sortie et l'utilisation des acquis de la remise à niveau après l'École Régionale... Comment appréhendent-ils leur insertion sociale et professionnelle ?

La remise à niveau est durant l'entretien un thème parmi d'autres. Nous n'interrogeons pas les personnes uniquement sur les apprentissages pour éviter d'induire un type de réponses : une attente surdimensionnée autour de la remise à niveau pourrait biaiser le recueil. Nous pensons également que la remise à niveau fait partie d'un ensemble et le choix d'une étude longitudinale nous amène à prendre en compte l'ensemble du parcours de la personne, permettant ainsi de définir la place laissée à la remise à niveau dans une histoire de vie unique où se construit le réel au regard du projet visé, du passé et de la projection dans le futur.

7. Premiers résultats : exploration et temps 1

Nous procédons à un traitement informatique des données grâce au logiciel A.L.C.E.S.T.E.3. Sur la base des classes éditées par le logiciel nous inférons les contenus des représentations sociales relatives aux thèmes que nous avons décidé d'examiner. Nous proposons, dans ce texte, une « photographie » de cinquante jeunes, prise au moment du protocole (les cinq premières semaines de formation). L'analyse du recueil des données fait ressortir trois classes de discours. Nous essayons pour chacun de ces profils de mettre au jour la place qu'ils accordent à la remise à niveau et aux apprentissages.

Au début de la formation, nous relevons trois types de prises de position (trois types de discours relativement « équilibrés » au regard des pourcentages correspondant au discours traité), et précisons pour chacune d'elle :

- les attentes vis-à-vis de l'école,
- l'ancrage temporel dans lequel ils se situent,
- la place spécifique laissée à la remise à niveau.

7.1. Thème 1 : Entrer à l'ER2C⁴ pour une insertion professionnelle réussie

Les discours portent sur le projet, la réussite du parcours, le passeport pour la formation tout au long de la vie, l'avenir, la valeur du travail et du diplôme. Ils souhaitent entreprendre à l'école un travail sur le « soi professionnel visé ».

Accompagnement vers l'emploi : réussir son insertion professionnelle

(39.81 % du discours traité)

- Le thème 1 est tourné vers le futur, l'avenir, la vie visée après le parcours. Dans cette prise de position, les personnes mettent en perspective ce qu'elles attendent d'un tel dispositif, les moyens qu'elles ont et qu'elles se donnent pour atteindre des objectifs (définis ou pas) pour avancer. Le sens accordé à une entrée en formation à l'ER2C symbolise leur dynamisme. Ils attendent que l'école les accompagne dans la construction du projet (au sens large). Ils espèrent être conseillés par des professionnels de la formation professionnelle afin de réussir leur orientation.
- La remise à niveau est envisagée stratégiquement comme un soutien scolaire par ceux qui visent une qualification, l'entrée en formation ou l'obtention d'un diplôme. Par contre, ceux qui visent l'emploi direct n'envisagent pas cette remise à niveau.

³ Alceste signifie : Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans les Énoncés Simples d'un Texte, il a été créé par Max Reinert à l'UTM.

⁴ École Régionale de la Deuxième Chance.

Ici les personnes interrogées se définissent comme des stagiaires de la formation professionnelle continue, les intervenants, quant à eux, sont perçus comme des formateurs. Il s'agit pour eux de construire un itinéraire, un plan d'action : avancer vers la réalisation de son projet. Dans ce profil, rares sont ceux qui ne savent pas vers quelle direction aller : ils énoncent au minimum quelques pistes. Ils sont en projet et disent être conscients des transformations possibles en se confrontant aux principes de réalité, dans le cadre des stages en entreprise par exemple. Toutes les solutions peuvent être envisagées : l'emploi direct, la formation qualifiante, ou encore le retour en formation initiale. Les personnes ont une certaine connaissance et/ou expérience de l'environnement professionnel, ils discutent des différents types de contrat (en CDD, en CDI, en apprentissage, etc.) et s'expriment sur ce qui leur correspondrait (ou pas).

Dans ces discours, beaucoup d'éléments renvoient à une posture dynamique, à une implication active dans le parcours :

- les repères : Je sais d'où je viens.

- le sens : Je sais ce que j'attends aujourd'hui de ma vie et par conséquent, voici les attentes que j'ai envers l'ER2C (le sens donné au parcours).

- le contrôle : Voilà pourquoi je suis venu m'inscrire à l'ER2C et ce que je dois mettre en place pour y parvenir (le plan d'action à construire).

Ainsi, la question de l'avenir est centrale dans cette volonté de projection, ils envisagent déjà « l'après école ». Nous rencontrons des personnes qui annoncent dès leur arrivée, ne pas envisager de rester neuf mois. Ils espèrent trouver leur solution avant :

« J'espère que je serai plus là bien avant neuf mois. La solution idéale ça serait déjà peut-être de trouver une entreprise qui serait susceptible de me former dans le temps ou sous la forme de l'alternance. »

Ils sont dans une posture d'acteur, dans le faire et dans l'agir. Néanmoins, ils pensent avoir besoin d'un soutien dans cette démarche d'insertion professionnelle : un accompagnement dans la construction des étapes. L'école est dans ce cas, perçue comme un tremplin pour aller vers leur but (envisagé ou à construire). Ils ont envie de « trouver » (mot le plus significatif de cette classe de discours). Le retour aux discours nous permet de dire qu'il s'agit de « trouver sa solution pour une insertion réussie ».

7.1.1. La remise à niveau à l'ER2C

Ceux qui visent un concours, un diplôme ou l'accès à une formation qualifiante perçoivent la remise à niveau comme une préparation, un soutien scolaire. Cependant quelques uns, souhaitant se diplômer ou se qualifier, n'envisagent pas d'apprendre au sein des cours de remise à niveau. Les concernant, cela se fera (c'est ce qu'ils disent en temps 1 : avant le début des cours) après l'ER2C, une fois qu'ils auront trouvé leur solution : intégrer une formation qualifiante par exemple. Ils construisent leur projet à et grâce à l'ER2C, sa réalisation (se former, se diplômer) se fera ailleurs.

Ceux qui visent une insertion professionnelle, en emploi direct, ne font pas non plus référence à la remise à niveau. Ils ont tendance à faire un choix exclusif de l'emploi direct. À leur arrivée, ils appréhendent l'école comme un passage qui les mènera vers ce qu'ils visent : un tremplin vers l'emploi qui leur plaira vraiment (le métier qui « donne envie de se lever le matin »). Dans tout ce qu'offre l'école, eux se sentent davantage concernés par la construction d'un projet de vie, d'un projet professionnel. Ils attendent de l'école qu'elle les outille, les conseille, les guide : qu'elle les accompagne vers leur solution. Il y a dans cette prise de position, l'idée que la structure leur permet d'ouvrir des portes, d'entrer dans un réseau grâce au partenariat qu'elle développe avec le tissu économique et social. Ils espèrent avant tout recevoir et profiter des conseils d'experts de la formation professionnelle pour réussir leur orientation.

A ce stade, notons que pour beaucoup, la dimension scolaire attribuée à l'école, s'oppose à sa dimension professionnelle. Ils semblent ne pas encore percevoir un lien entre apprentissages et emploi et par extension, ne pas se sentir concernés par la formation tout au long de la vie. Tout le travail de l'école réside alors dans le fait de co-construire ces liens pertinents entre les apprentissages et les projets de vie des stagiaires pour tenter de donner du sens à la remise à niveau (pour ceux qui peineraient à en trouver). Parfois ils disent que cette remise à niveau (la représentation qu'ils en ont) ne s'applique pas à leur cas de figure mais qu'elle s'adresse plutôt à ceux qui n'ont pas le niveau, ceux qu'ils repèrent (dans leur promotion par exemple) comme étant en grande difficulté. Ils estiment alors qu'ils ont le niveau suffisant,

le bagage minimum. La remise à niveau sur les savoirs de base, n'est donc plus essentielle dans leur parcours.

Construire un projet, être en projet n'est pas un parcours linéaire et n'est pas une démarche « naturelle » et facile. Être en mesure d'annoncer un projet n'est pas un critère de sélection pour une entrée à l'ER2C. Ainsi au delà du cadre institutionnel et de l'objectif principal (l'insertion professionnelle), la structure souhaite aussi accueillir les publics les plus éloignés de la formation. Elle reste consciente que tous n'arrivent pas dans cet « état », prêts à s'insérer et à s'engager dans les démarches nécessaires.

7.2. Thème 2 : Entrer à l'ER2C pour faire taire des histoires de vie douloureuses

Les discours retracent les histoires personnelles : des parcours scolaires jusqu'à l'arrivée. Ils définissent ce que représente pour eux cette ER2C : un travail sur le « soi social visé ».

Accompagnement éducatif et social : prendre soin de soi avant d'envisager autre chose

(31.14 % du discours traité)

- Le thème 2 rassemble des discours ancrés dans le passé. Il s'agit pour eux de retracer les difficultés passées et de revenir en particulier sur leur parcours scolaire : les événements qui les ont conduits jusqu'à l'ER2C. Le sens accordé à une entrée en formation à l'ER2C symbolise le fait de prendre sa vie en main.
- La remise à niveau est un moyen pour restaurer l'image de soi : une (re)mise en confiance. Elle se situe dans ce cas là, en amont d'un quelconque choix professionnel.

Contrairement aux discours relatifs au premier thème, ces personnes ne sont pas encore dans la projection, tournées vers un projet d'avenir. « Déboussolées » par d'immenses difficultés personnelles, elles ne parviennent pas encore à envisager une solution. Les discours recueillis renvoient aux parcours personnels et scolaires. Les récits d'histoire de vie reviennent aussi sur l'itinéraire des personnes. À l'arrivée, elles se définissent, se décrivent et racontent pourquoi elles en sont là. Perdues et sans repères, elles ne savent pas encore comment elles vont se positionner dans l'école : Quels projets ? Quelles actions ?

Dans cette incertitude, ces personnes ne savent pas encore ce qu'elles visent mais expliquent qu'elles souhaitent se relever et avancer vers d'autres horizons : « laissons passer le brouillard pour y voir plus clair ». Nous sommes, dans ces conditions, loin du plan d'action affiché par les sujets du thème précédent. Ces jeunes souhaiteraient que la structure les « soigne », qu'elle leur offre les conditions d'une (re)construction de soi avant d'entamer la construction puis la réalisation d'un projet. Ils ont la volonté de changer quelque chose dans leur vie, ils estiment déjà se trouver dans la première phase du processus d'insertion : être là et avoir le désir de s'en sortir. Ils veulent se mettre en mouvement et attendent de l'école un soutien, une aide bienveillante. Les difficultés rencontrées, diverses et variées, ont précipité des départs, ont entraîné des ruptures dans les parcours de vie de chacun. Ce sont les publics qui peuvent être considérés comme les plus éloignés de la formation. Ils illustrent toute la dimension de l'accompagnement social pris en charge par l'ER2C.

Les mots « ANNÉE » (les marqueurs de temps) et « ARRETER » sont les plus représentatifs de cette classe de discours. Le retour au contexte révèle qu'il s'agit des histoires vie, de la description d'événements liés à la famille, aux mouvements migratoires et à la scolarité. L'ensemble de ces récits de vie décrit un certain nombre d'événements douloureux, vécus le plus souvent comme des échecs. Les épreuves de la vie sont illustrées dans ce thème par des mots récurrents et pourtant si violents tels que : « galérer ; malade ; prison ; drogue ; chômage ; psychologue ; foyer ; divorce ; problème ; mort ; avocat... ». Toutes ces difficultés (passées et/ou présentes) sont autant de freins à l'insertion sociale et professionnelle, l'arrivée à l'ER2C s'avère parfois difficile.

7.2.1. La remise à niveau à l'ER2C

C'est le thème où les personnes parlent beaucoup de ce qu'ils ont vécu à l'école. De nombreux éléments illustrent le parcours scolaire et ce qui lui a fait obstacle. Se remettre à niveau, signifie pour eux, la possibilité d'effectuer un retour dans le système scolaire. Ici, a contrario des prises de position du premier thème, les intervenants sont considérés comme des enseignants (les « *profs* ») et ils se définissent eux-mêmes comme élèves. La représentation que ces jeunes ont d'eux-mêmes à l'école, renvoie à la fois à ce qu'ils ont vécu dans le système scolaire et à ce qu'ils vivent en entrant à l'ER2C. Ils sont un peu perdus, déboussolés, racontent toutes leurs difficultés et quand ils parlent de l'ER2C, ils en parlent en fonction de ce qu'ils ont connu avant (ou pas : « *J'ai pas vu l'école moi, jamais* »).

Concernant la définition qu'ils donnent de l'École Régionale de la Deuxième Chance, pour certains, c'est une école (surtout pour les FLE⁵, et surtout pour ceux qui ont été très peu scolarisés). C'est une école mais beaucoup disent « *en mieux* ». Eux se sentent élèves dans une école où les professionnels qui les entourent sont des « *profs en mieux* ». Ils se sentent davantage écoutés et considérés, du fait, entre autres, de travailler en petits groupes. Ils soulignent aussi le fait d'avoir le droit de parler, de donner son avis : d'être dans un environnement bienveillant en somme. Même ceux qui pensent qu'il ne s'agit pas d'une école, raisonnent encore à partir du référentiel scolaire. Ils parlent beaucoup de leur passé scolaire, mais ne parviennent pas encore à se projeter (à l'inverse du thème 1), ni même à connaître les raisons d'une reprise d'études. D'une manière transversale, ils disent beaucoup : « *Là je sais pas, on verra, je peux pas vous dire là...* ». Ils ne prévoient pas, ne peuvent pas encore baliser le parcours et mettre en perspective les actions qu'il est possible de mener à l'école. Signe de la perte de repères et de direction, tout semble bon à prendre sans trop savoir dans quelle direction.

Au début du parcours, ils exposent les histoires de vie qui les ont faits « échouer » jusqu'à l'ER2C. La (re)construction de l'image de soi précède l'organisation d'un parcours de formation. Nous ne remarquons presque pas d'éléments pouvant renvoyer au champ de l'insertion professionnelle : trouver un emploi (comme dans le thème 1). La question du travail est donc absente de ce thème. En revanche, c'est dans cette classe que les sujets décrivent et prennent position sur la nature de l'école, son identité et celle des professionnels qui y travaillent. Quelle que soit la définition qu'ils en ont, le terme « École » a un impact très fort sur eux. Le sens donné dans ce retour à l'école est de l'ordre de la réparation : reprendre, recommencer, réussir ici ce qu'on n'a pu faire ailleurs. Le parcours scolaire est donc central dans ce retour à l'ER2C, ils expliquent pour beaucoup qu'ils ont été contraints d'abandonner, d'arrêter leurs études. Les propos sont empreints de regrets. Sans vraiment savoir dans quelle direction s'orienter, beaucoup parlent de reprise d'études. Il s'agit déjà de prendre une revanche sur le passé scolaire, « on verra par la suite ». La remise à niveau, quelle qu'elle soit, semble répondre à ce besoin de reconstruction, en résonance avec l'échec scolaire et la volonté de le surmonter : c'est en quelque sorte une (re)mise en confiance.

7.3. Thème 3 : Entrer à l'ER2C pour une remise à niveau sur les savoirs de base

Les discours expriment avant tout le souhait de faire une remise à niveau. Ils précisent leurs attentes et leurs besoins au regard des lacunes qu'ils repèrent : le « soi scolaire visé ».

Accompagnement scolaire : la maîtrise des savoirs de base

(29.05 % du discours traité)

- Le thème 3 s'ancre majoritairement dans le présent. Il faut faire une remise à niveau pour pallier les lacunes, ils s'auto-évaluent, ils expriment leurs besoins et les progrès attendus : il n'y a pas de retour en arrière et peu de projection vers le futur. Le sens accordé à une entrée en formation à l'ER2C symbolise l'insertion sociale. Ils attendent que l'école leur offre les enseignements leur permettant de progresser dans les savoirs de base.
- La remise à niveau est centrale, elle est une condition incontournable pour réussir l'insertion sociale visée. Notons que les FLE ont évidemment une représentation majoritairement linguistique, centrée sur la maîtrise du français, la communication orale notamment. Dans ce thème, notons aussi l'espoir des personnes « non FLE » qui souhaitent progresser dans les savoirs de base, « être plus cultivées ».

⁵ Français langue étrangère.

Dans ce troisième et dernier thème, les personnes interrogées perçoivent les intervenants comme des enseignants et se définissent eux-mêmes comme élèves, dans la lignée de la formation initiale (idem thème 2). Ainsi, au début du parcours, les sujets de ce thème 3 placent la remise à niveau au cœur de leurs attentes. Dans leur parcours, la dimension des apprentissages scolaires est ici centrale. Ils en parlent concrètement à la différence des profils du thème 2 qui parlent davantage du passé scolaire. Ils se focalisent sur la remise à niveau proposée à l'ER2C, les cours, les enseignements dispensés, les attentes qu'ils ont vis-à-vis du dispositif en fonction de ce qu'ils repèrent de leurs besoins : « leurs points faibles et leurs points forts ».

7.3.1. Se remettre à niveau

« *PARLER* » est ici la clef de voûte de cette remise à niveau pour un public FLE. Même les « non FLE », les jeunes qui disent « parler quartier », ont également cette volonté d'améliorer leur communication orale.

Ils parlent beaucoup de leurs lacunes, de leur petit niveau et par conséquent, de leur volonté de progresser. Ils ont une définition très scolaire de la remise à niveau. Ils souhaitent revenir au niveau scolaire (en se référant à la dernière classe fréquentée...). Toujours en référence au niveau scolaire, il existe des positionnements distincts concernant l'utilité de la remise à niveau. Parfois ils ont des attentes très précises sur ce qu'ils souhaitent apprendre dans le cadre de la remise à niveau. Il s'agit d'apprendre pour soi, pour avoir une meilleure image de soi et pour moins complexer. On retrouve dans ces discours les notions de plaisir et d'utilité : venir en cours à l'ER2C permet alors de se sociabiliser, de rompre l'isolement pour s'insérer socialement dans un premier temps. La remise à niveau semble, dans cette approche, sans lien avec le métier ou le projet professionnel. En revanche, le lien se fait lorsqu'il y a un projet de concours ou d'examen. Ainsi, pour beaucoup, comme dans le thème 1, le lien entre remise à niveau et projet professionnel n'est pas évident à établir.

C'est également dans cet ensemble de discours que nous relevons l'auto-évaluation : ce qu'ils pensent avoir réussi ou pas au moment des positionnements (évaluations de départ qui permettant de constituer les groupes de niveaux). L'appréciation de leurs performances est très variée. Ils comprennent quasiment tous qu'il s'agit de constituer des groupes de besoin. Au moment de cette auto-évaluation, il n'y a pas de référence à l'entreprise, au projet professionnel. C'est la logique d'action inverse observée dans le thème 1.

Nous venons de décrire trois prises de positions qui relèvent de logiques d'action différentes. Ces logiques d'action appellent diverses formes d'accompagnement pour conduire les élèves-stagiaires vers les apprentissages et relever ainsi le défi d'une insertion durable : les meilleurs armes étant la qualification et l'apprendre à apprendre pour suivre les injonctions du Lifelong Learning. Majoritairement, même ceux qui connaissent des difficultés dans la construction et la validation de leur projet, les élèves se sentent bien à l'école. Beaucoup reconnaissent l'originalité du projet et les valeurs humanistes qui le portent. La bienveillance ressort dans chacune des prises de position (dans les trois thèmes), et ce dès le temps 1 :

« Mais je sais pas comment vous le dire en fait, mais je pense que y a vraiment quelque chose de bon ici. Si on vient ici, qu'on a une bonne motivation, qu'on vient ici vraiment par envie pour travailler, je pense que c'est un outil vraiment intéressant quand même parce que y a une équipe qui est présente, y a des moyens qui sont mis en place. »

Le terme « école », présent dans le nom de la structure, a donc un impact très fort pour ces stagiaires de la formation professionnelle. Dans ces destins scolaires contrariés, la remise à niveau, quelle que soit la place accordée, revêt une dimension symbolique très forte : une logique de combat contre un échec (scolaire) passé. Le sens exprimé dans ce retour à l'école est de l'ordre de la réparation. Mais quand vient l'étape de l'insertion professionnelle, de l'accès à un métier par exemple, cette remise à niveau semble être laissée de côté. Elle semble être un moyen de reconstruction, d'insertion sociale mais ne semble pas être appréhendée comme pouvant servir pour la suite. Même s'il paraît évident que le projet professionnel puisse être un levier efficace pour se mobiliser sur certains apprentissages, dans cette définition très scolaire de la remise à niveau, le transfert des apprentissages en situation de travail se révèle difficile. Nous n'avons eu à ce stade que peu d'éléments nous permettant de voir si oui ou non ils se définissent comme des apprenants adultes prêts à s'armer pour se former tout au long de la vie. À ce stade, les seules références sont relatives à la reconquête d'une image de soi positive à travers la réussite de ce qui se fait à

l'école. À l'entrée en formation, très peu d'élèves rejettent explicitement la remise à niveau. Ces derniers disent pourtant qu'ils y iront du fait du caractère obligatoire des cours proposés par l'école. C'est le cas de certains jeunes qui visent une sortie en emploi direct et qui estiment avoir le bagage minimum pour s'en sortir. Ils restent convaincus qu'elle est utile pour ceux qui n'ont pas le niveau, pour ceux qui ne sont pas allés à l'école. C'est aussi le cas de ceux qui disent détester l'école et qui justifient le fait d'avoir quitté le système scolaire notamment à cause des cours. D'autres sont complètement perdus, encore « englués » dans leurs difficultés personnelles, sociales, professionnelles et de fait, éducatives. L'école va donc créer des espaces de médiation dans lesquels une possible co-construction de sens pourra émerger dans ce retour vers les apprentissages pour ceux qui, par exemple, refusent d'apprendre comme à l'école traditionnelle, ceux qui ne s'approprient pas le passeport, ou encore ceux qui n'appréhendent pas la formation tout au long de la vie.

À ce stade de la recherche, la remise à niveau proposée porte en elle de grands espoirs. Ainsi, il semble se jouer, dans une entrée à l'ER2C, la question de la construction identitaire : je me forme afin de réparer et pour être celui que je vise comme projet. Il y a, à l'entrée en formation, une dynamique de « reconstruction et/ou de redéfinition identitaire » (Kaddouri, 2006). Comment ces références au passé scolaire évoluent-elles au moment de l'alternance par exemple, quand le projet se construit, qu'il est confronté au monde de l'entreprise et lorsqu'on s'approche de la fin du parcours ? À ces moments là, quelle(s) place(s) les stagiaires de la formation professionnelle - les élèves de l'École Régionale - accordent-ils à la remise à niveau et aux apprentissages ? Nous attendons de l'analyse des trois temps qu'elle nous donne à voir ces transformations.

Les inégalités scolaires favorisant par la suite d'inégales insertions professionnelles ne sont malheureusement pas de nouveaux phénomènes. En revanche, la société propose un nouveau rapport au savoir et à la formation qui discriminerait peut-être les personnes qui n'auraient pas les ressources (au sens large) nécessaires pour suivre ces évolutions.

Bibliographie

- Carré P. (2000), « L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive », in N. Mosconi, J. Beillerot & C. Blanchard-Laville, *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, Éditions L'Harmattan, pp. 203-225.
- Carré P. (2005), *L'Apprenance - Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Éditions Dunod.
- Castel R. (2007), *La discrimination négative. Citoyens ou indigènes ?* Condé-sur-Noireau, Éditions du Seuil.
- Dubar C. (2003). « La formation tout au long de la vie : vieille idée, idée neuve ? », in *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, Trois décennies de formation continue : de l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*, n° 52, mai, pp. 19-29.
- Dufour L. et Frimousse S. (2006). « La socialisation organisationnelle des jeunes à faible capital scolaire », *Management & Avenir*, n° 10, avril, pp. 145-160.
- Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Éditions du Seuil & La République des Idées.
- Fretigné C. (2007), *L'appétence pour la formation. Une entreprise de rationalisation du flou*, Paris, Éditions Michel Houdiard Éditeur.
- Kaddouri M. (2006), « Dynamiques identitaires et rapports à la formation », in J-M Barbier, E. Bourgeois, G. deVilliers, *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, Éditions L'Harmattan, pp. 121-146.
- Mias C. (1998), *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- Mias C. (2005), *L'implication professionnelle. Débats sur un concept transversal*, Habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse Le Mirail (non publiée).
- Moscovici S. (1961), *La psychanalyse son image et son public*, Paris, Éditions PUF (3^{ème} édition).
- Les communications des séances plénières et des ateliers du Colloque « Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation » :
- Communication de François Dubet pour la séance plénière du lundi 15 mai "*Tous et les meilleurs : justice en éducation et modèle de société dans les pays développés*".
- Communication de Marie Duru-Bellat pour la séance plénière du lundi 15 mai "*Désenchantement du projet d'égalité des chances*".

Flexicurité : quels indicateurs pour quelles transitions ?

Bernard Conter, Philippe Lemistre[†]

Introduction

La flexicurité est une notion apparue au milieu des années 2000 dans les discours européens. Elle est présentée comme une stratégie visant notamment à réduire la segmentation sur le marché du travail en accentuant, de façon simultanée et négociée, la flexibilité et la sécurité sur le marché du travail.

Formulée de façon très générale à l'origine, la notion fit l'objet d'un consensus originel qui fut rapidement mis à mal par plusieurs tentatives de définition de contenus ou de méthodes par la Commission européenne.

Dans une démarche parallèle aux discussions politiques sur les contenus et enjeux de la flexicurité, le Comité emploi a élaboré un set d'indicateurs de flexicurité. Ceux-ci sont pour la plupart issus des indicateurs relatifs à la stratégie européenne pour l'emploi élaborés progressivement depuis la fin des années 90. Ils reflètent pour partie les choix politiques sous-jacents à l'approche de la flexicurité.

Nous proposons dans cette communication une lecture critique des indicateurs de flexicurité en nous appuyant en particulier sur une mise à l'épreuve de ceux-ci réalisée à partir de l'enquête Génération 98 du Céreq. Il s'agira en particulier d'examiner, pour ce qui concerne la France, les transitions entre différents statuts relatifs au marché du travail 3, 5, 7 et 10 ans après la sortie du système éducatif et, par là, d'examiner la pertinence des indicateurs européens.

1. La flexicurité entre flou conceptuel et conflits politiques

La notion de flexicurité apparaît à la fin des années 1990 aux Pays-Bas, alors que ce pays adopte, après de longs débats politiques, une réforme législative visant d'une part à augmenter la flexibilité des contrats de travail e.a. par une simplification des procédures et une diminution des délais de licenciement et par l'assouplissement des règles d'usage du travail intérimaire et, d'autre part, en apportant des éléments de sécurisation des formes les plus précaires de travail notamment en permettant aux intérimaires de bénéficier des mêmes conditions de travail que les autres salariés dans l'entreprise, limitant le nombre de CDD successifs ou établissant une période minimale de travail journalière de trois heures (Wilthagen, Tros, 2004).

Des fonctionnaires et chercheurs danois ont ensuite utilisé la notion pour qualifier le système danois d'organisation du marché du travail qui repose sur une grande flexibilité, une protection sociale élevée et des moyens importants consacrés aux politiques actives du marché du travail. Ces composantes ont été schématisées par le « triangle d'or danois » (Madsen, 2002) repris et popularisé par l'OCDE (2004). Le système danois ne se résume évidemment pas à ces trois composantes (voir e.a. Barbier, 2007, Tuschziner, 2007, Madsen, 2004) mais cette figure simplifiée a été largement utilisée par l'OCDE et la Commission européenne pour promouvoir l'approche de la flexicurité.

[†] *Bernard Conter*, Politologue, Attaché scientifique à l'Institut Wallon de l'Évaluation, de la Prospective et de la Statistique (IWEPS), Rue du Fort de Suarle 1, B - 5001 Belgrade, Belgique, Tél : ++ 32 (0) 81 46 84 26, b.conter@iweps.be

Philippe Lemistre, Chercheur Céreq au CERTOP (CNRS – Université Toulouse 2) - Centre associé régional du CEREQ Midi-Pyrénées, Maison de la Recherche - Université de Toulouse II - Le Mirail - 5, allée Antonio Machado - 31058 Toulouse Cedex 9, France, Tél : +33(0)5.61.50.39.79, Philippe.lemistre@univ-tlse2.fr

Au niveau européen, cette notion permettra de relancer les débats sur les politiques de l'emploi à un moment où la stratégie européenne pour l'emploi, du fait de sa perte de visibilité liée à la réforme de la stratégie de Lisbonne et du fait de sa routinisation, suscitait un enthousiasme moindre de la part des politiques et fonctionnaires nationaux (Conter, 2011).

La stratégie de flexicurité promue dès 2006 par la Commission s'appuyait sur quatre composantes déjà largement prônées par la stratégie européenne pour l'emploi : la flexibilité du travail, la formation tout au long de la vie, la modernisation des systèmes de sécurité sociale et le développement des politiques actives. Dans la mesure où la notion ne faisait pas l'objet d'une définition plus précise, elle a fait l'objet d'un relatif consensus, même si de nombreux états étaient « *midly positive* » à son égard, craignant que la flexicurité ne constitue rien d'autre que « *the sugar coating on a bitter liberalization pill* » (Mailand, 2010 : 242).

La notion a fait l'objet de débats à l'occasion de l'élaboration de différents textes cherchant à en préciser le contenu. Parmi ces étapes clés, il y a lieu de retenir notamment le Livre vert sur la modernisation du droit du travail, la constitution d'un groupe européen d'experts sur la flexicurité, l'élaboration d'une communication de la commission sur les principes communs de flexicurité.

Différents thèmes qui ont fait l'objet de vives critiques de la part de nombreux acteurs (Confédération européenne de syndicats, certains Etats, parlement européen, notamment), il y avait la proposition d'utiliser l'indicateur synthétique de l'OCDE sur la rigidité de la législation protectrice de l'emploi, la référence à l'approche *insiders-outsiders*, et la définition de voies de stratégies de flexicurité (*pathways*) jugées trop prescriptives par les Etats.

2. Une approche par les indicateurs

En juin 2009, le Comité emploi (EMCO) a approuvé une liste d'indicateurs de flexicurité¹. Il s'agit pour l'essentiel d'indicateurs existants dans le cadre du suivi de la stratégie européenne pour l'emploi. Certains nouveaux indicateurs ont été développés.

Le Comité emploi a adopté, pour les indicateurs de suivi de la stratégie européenne pour l'emploi comme pour les indicateurs de flexicurité, les critères de sélection suivants :

- choix d'indicateurs reflétant les Lignes directrices pour l'emploi ;
- indicateurs clairs et non ambigus ;
- estimés si possible à partir de sources européennes harmonisées
- appropriés pour identifier des problèmes (liés à des objectifs ou benchmarks) ;
- conjonction avec les indicateurs structurels ;
- indicateurs de bonne qualité.

Le set d'indicateurs est construit sur la base des « composantes de la flexicurité » (flexibilité du droit du travail, formation tout au long de la vie, politiques actives du marché du travail et sécurité sociale incitative). Trois types d'indicateurs sont proposés² :

- des indicateurs d'**input** : « *quantitative assessments of rules and regulations* » ;
- des indicateurs de **Process** : « *shares of particular groups of persons affected by or participation in policy measures* » ;
- des indicateurs d'**Output** qui renvoient à l'objectif général de la flexicurité : « *upwards mobility needs to be facilitated as well as between unemployment or inactivity and work* »

¹ Au sein du comité emploi, le groupe de travail « Indicateurs » s'est penché sur la définition d'indicateurs de flexicurité entre 2007 et 2009. Le Comité emploi a approuvé la proposition de ce groupe de travail en juin 2009 (EMCO, 2009). Le rapport de l'EMCO présente les indicateurs de flexicurité. Pour plus de précision sur la méthodologie, il s'agit de se rapporter au document [IND/12/300309/EN] du groupe Indicateurs de l'EMCO (document non publié).

² EMCO, 2009, *Monitoring and analysis of flexicurity policies*, EMCO Reports, 24 juin.

Les indicateurs d'*input* sont ainsi révélateurs des moyens mis en œuvre au service de la flexicurité, les participants aux dispositifs ou personnes concernées sont mesurées par les indicateurs de *process*, alors que les résultats immédiats sont mesurés par les indicateurs d'*output*.

L'EMCO note toutefois que l'on ne peut mesurer les résultats *globaux* des politiques de flexicurité (par exemple en termes de taux de chômage, de chômage de longue durée) au moyens d'indicateurs : « *it is not appropriate to measure general outcomes of flexicurity, since the outcome indicates the broader results achieved after implementation of several policies. They are often long-term results of the efforts of a number of policy initiatives* »³.

Les indicateurs européens de flexicurité sont présentés sommairement dans le tableau 1⁴.

L'approche par les indicateurs adoptée au niveau européen a le mérite de concrétiser l'idée que la flexicurité ne repose pas seulement sur une dérégulation du droit du travail mais doit comporter des dispositions supportant les transitions professionnelles. Or ces mesures ont un coût. La structuration des indicateurs de flexicurité en triptyque est intéressante car elle tend à souligner que la flexicurité suppose des dépenses (*input*) à destination de publics participant aux mesures (*process*) et celles-ci doivent se concrétiser par l'amélioration des transitions professionnelles (*output*). La production de données harmonisées permet aussi la comparaison, non de systèmes dans leur ensemble, mais de dimensions prises isolément.

Toutefois, l'objectif ultime de la flexicurité et de la stratégie européenne pour l'emploi, à savoir des emplois « plus nombreux et de meilleure qualité » transparaît peu de l'approche par les indicateurs. Certes, l'EMCO a évacué la question de la mesure des effets globaux de la flexicurité (sur les volumes de l'emploi et du chômage) en argumentant que ceux-ci ne dépendaient pas des seules mesures de politique de l'emploi prises par les pouvoirs publics. Mais, comme évoqué ci-dessus, la qualité des emplois occupés n'est pas prise en compte dans les critères de jugement, sauf, de façon indirecte à travers l'indicateur de progression salariale.

L'articulation des différentes dimensions (*input-process-output*) est parfois peu cohérente ou peu explicitée. Si l'on peut accepter que le nombre de participants à la formation continue (*process*) puisse être déterminé par les dépenses publiques ou privées en la matière (*input*), quel lien établir entre l'accès aux horaires flexibles (*input*) et les contrats atypiques ou les heures supplémentaires (*process*) ? Ou quel lien établir entre les pièges au chômage (*Unemployment traps*) et la part de chômeurs indemnisés parmi les personnes souhaitant travailler (*process*) ?

Certains indicateurs incitent à poser légitimement la question de l'efficacité de certaines politiques publiques (en matière de garde d'enfants, de personnes dépendantes), mais ils peuvent sembler assez éloignés des thématiques centrales de la flexicurité.

La question du genre, supposée être une priorité transversale des politiques européennes, est peu prise en compte par les indicateurs, tout comme les questions de l'inégalité et des droits en général (inégalités et droits d'accès à l'éducation et à la formation, par exemple). Au contraire, le choix de certains indicateurs, comme la participation involontaire au travail à temps partiel, peut contribuer à occulter la problématique de l'inégale répartition sexuée des rôles sociaux.

Enfin, les indicateurs peinent à capter ce qui fait l'originalité de la démarche de flexicurité, à savoir l'équilibre entre les dimensions et son caractère négocié. Plus précisément, la dimension de concertation sociale est absente de la démarche. Ils ne permettent pas de monter si les avancées en matière de flexibilité et de sécurité se juxtaposent ou relèvent d'une démarche intégrée.

Dans l'ensemble des indicateurs de flexicurité, les matrices de transition méritent toutefois une attention toute particulière, d'une part en raison de questions d'ordre méthodologique et d'autre part parce qu'elles sont accompagnées d'une grille de lecture qui vise sommairement à isoler les « transitions positives ».

³ *Idem.*

⁴ On trouvera une présentation détaillée de ces indicateurs sur le site de la DG EMPL de la Commission européenne (<http://ec.europa.eu>)

Tableau 1

PRÉSENTATION SIMPLIFIÉE DES INDICATEURS EUROPÉENS DE FLEXIBILITÉ

<i>Indicateurs d'input</i>	<i>Indicateurs de process</i>	<i>Indicateurs d'output</i>
Composante 1 : « souplesse et sécurisation des dispositions contractuelles »		
<ul style="list-style-type: none"> accès à un temps de travail flexible 	<ul style="list-style-type: none"> travailleurs en contrat permanent ou qui travaillent volontairement dans le cadre d'un contrat à durée déterminée ou à temps partiel travailleurs réalisant des heures supplémentaires 	<ul style="list-style-type: none"> mobilité par type de contrat (matrice de transition) nombre d'heures supplémentaires
Composante 2 : « formation tout au long de la vie »		
<ul style="list-style-type: none"> dépenses publiques pour l'éducation dépenses des entreprises en formation continue 	<ul style="list-style-type: none"> taux de participation de la population (25-64 ans) à la formation continue taux de participation des salariés à la formation continue 	<ul style="list-style-type: none"> transitions entre statuts d'emploi et entre niveaux de revenu (matrices de transition) niveau d'éducation des adultes compétences informatiques des adultes
Composante 3 : « Politiques actives du marché du travail »		
<ul style="list-style-type: none"> dépenses en politiques de l'emploi par personne souhaitant travailler dépenses en politique de l'emploi en % du PIB 	<ul style="list-style-type: none"> taux d'activation et d'indemnisation des demandeurs d'emploi taux de « non-activation » des jeunes chômeurs et des chômeurs adultes 	<ul style="list-style-type: none"> taux de retour à l'emploi des participants aux politiques actives taux de retour à l'emploi des participants aux formations
Composante 4 : « systèmes modernes de sécurité sociale »		
<ul style="list-style-type: none"> dépenses d'indemnisation par personne souhaitant travailler Dépenses d'indemnisation du chômage en % PIB Pièges du chômage Pièges des bas salaires Taux de garde d'enfants de moins de 3 ans Taux de prise en charge des personnes de plus de 75 ans Inactivité due au manque de services de garde 	<ul style="list-style-type: none"> Taux d'indemnisation des DE Écart de taux d'emploi des personnes ayant et n'ayant pas d'enfants en bas âge 	<ul style="list-style-type: none"> Taux de pauvreté des demandeurs d'emploi Manque de gardes d'enfants ou de personnes âgées dépendantes Impact des interruptions de carrière sur les droits à la pension

Source: EMCO, 2009, *Monitoring and analysis of flexibility policies*, EMCO Reports, 24 June (présentation simplifiée)

3. Pertinence et limites des matrices de transition

Les indicateurs de flexicurité n'ont pas pour ambition de mesurer les effets globaux de la flexicurité mais d'en mesurer les résultats c'est-à-dire les mobilités individuelles. Trois matrices de transition figurent parmi les indicateurs d'output : transitions entre les statuts d'emploi (permanent, temporaire), entre le statut sur le marché du travail (il est ici fait référence au temps plein vs temps partiel) et entre les niveaux de salaire (transitions entre les déciles de revenu).

Nous nous intéresserons en particulier à la matrice de transition entre statuts d'emploi d'une année à l'autre (t à t+1). Celle-ci distingue les contrats « permanents » et « temporaires », ainsi que d'autres statuts (indépendant, sans emploi, inactif) et présente les fréquences de passage d'un statut à l'autre. Les données concernant la France sont présentées dans le tableau 2.

Tableau 2
TRANSITIONS PAR TYPE DE CONTRAT – FRANCE 2006-2007 (INDICATEUR 21M1)

Statut at t	Part dans la population en t	Statut at t+n					
		Permanent contract	Temporary contract	Self employment	Non-employment	Inactive	Total
Permanent contract	46	93	1	0	2	3	100 %
Temporary contract	10	12	75	0	10	3	100 %
Self employment	6	2	1	92	1	4	100 %
Non-employment	7	11	18	3	58	9	100 %
inactive	31	4	4	0	2	91	100%

Source : EU-SILC

Cette matrice distingue plusieurs statuts et est associée à un ensemble de jugements sur la qualité des diverses transitions envisagées de manière à distinguer des transitions ascendantes, neutres ou descendantes. Le principe de jugement est le suivant : pour les personnes sans emploi, la sécurité d'emploi est renforcée dès lors que l'on observe un rapprochement vers le marché du travail tandis que pour les personnes en emploi, la sécurité augmente avec celle du type de contrat (Bonvin, Moancon, Vero, 2011).

Tableau 3
TRANSITION ENTRE STATUTS D'EMPLOI (INDICATEUR 21.M1)

Statut en t	Statut en t+1	Contrat permanent	Contrat temporaire	Indépendant	Sans emploi
Contrat permanent		=	-	-	-
Contrat temporaire		+	=	=	-
Indépendant		+ ou =	=	=	-
Sans emploi		+	+	+	-

A partir de cette matrice est retenu un indicateur relatif aux personnes disposant « au moins de la même sécurité d'emploi » que l'année précédente, qui est établi sur la base de la part des individus inscrits dans une transition jugée égale ou positive.

Tableau 4
« TRANSITIONS POSITIVES OU STABILITÉ », PAR PAYS - 2006

	FR	BE	DK	NL	UK
Upwards transitions or same employment security	89,4	87,2	89,2	91,6	91,8

Source : EU-SILC ; calculs Eurostat

Ces matrices sont élaborées à partir de l'enquête européenne sur les conditions de vie (EU SILC). Elles reposent sur une large population (ensemble des individus de 16 à 64 ans) et de ce fait présentent une image très stable du marché du travail. En effet, elles s'appuient sur un ensemble d'individus qui n'a pas changé de statut au cours de la période considérée, dont une part significative d'inactifs dont la probabilité de changement de statut est faible. Au final, l'indicateur reflète une grande stabilité des statuts et ne permet pas de distinguer des pays à forte mobilité comme le Danemark d'autres où l'ancienneté moyenne dans l'emploi est élevée comme la Belgique ou la France (tableau 4).

3.1. La « Génération 1998 » et les transitions

Nous avons voulu tester la pertinence de cette matrice en modifiant la population de référence et sa portée temporelle et en étendant le champ d'analyse, et ce à partir de données portant sur la France¹. La population de référence est constituée des sortants de l'enseignement en 1998 (interrogés dans le cadre de l'enquête Génération 98 du Céreq et de ses ré-interrogations successives²). Les 10.000 individus qui ont fait l'objet des ré-interrogations sont représentatifs des 740.000 jeunes environ sortants de 1998. Contrairement à l'indicateur européen, la matrice élaborée porte sur des écarts d'observation de deux ans et de huit ans. Pour étendre l'analyse, nous confronterons les données de transitions avec des données sur les perceptions et attentes des individus par rapport à leur travail et leurs perspectives professionnelles. Enfin, nous avons modifié le jugement porté sur une des transitions envisagées à savoir la transition de non emploi à non emploi que nous avons qualifiée de « égale » alors que l'EMCO l'envisage comme « négative »³.

Quatre matrices de mobilités sont produites : 2001/2003, 2003/2005, 2005/2008 et enfin 2001/2008. Le premier objectif est donc d'évaluer la sensibilité de la matrice aux périodes de la carrière, effets de carrières auxquels s'ajoutent d'éventuels effets conjoncturels.

3.2. Constats généraux

La matrice de transition entre types de contrat pour la « Génération 1998 » fait d'abord apparaître que le passage vers le non emploi tout comme l'enlisement dans cette situation n'est pas affecté par les périodes d'observations successives.

En revanche, les transitions depuis les contrats temporaires varient significativement au cours des périodes. Lors de la première période observée, 42 % des salariés en contrat temporaire occupent toujours un emploi de ce type deux ans plus tard alors que 38 % ont obtenu un emploi permanent. Ces chiffres sont nettement moins favorables pour la période 2005-2008 : 62 % des détenteurs d'un emploi permanent en 2005 sont dans la même situation en 2008, alors que 22 % ont accédé à un emploi permanent.

On pourrait invoquer les prémices de la crise 2008, mais ces effets se sont fait ressentir en France plus tard, la récession étant effective à partir de 2009 selon l'OCDE (2010). L'hypothèse la plus plausible est un effet de carrière : la stabilité a été acquise par la plupart des membres de la génération 98 entre 98 et 2005 et non pendant la dernière période observée. Les salariés qui n'ont pu acquérir cette stabilité sont de plus en plus irrémédiablement inscrits dans une trajectoire instable, soit une appartenance de plus en plus irréversible au « marché externe », au sens des théories de la segmentation⁴.

¹ Nous ne disposons pas de données similaires à l'enquête Génération en Belgique ; toutefois une recherche en cours sur la sécurisation des parcours professionnels réalisée à l'IWEPS devrait permettre de produire prochainement des données comparables à celles présentées dans le cadre de cette communication.

² Les sortants 1998 ont été interrogés en 2001, 2005 et 2008.

³ La considération de l'EMCO peut se comprendre dans la mesure où une longue période de chômage diminue la probabilité de retour à l'emploi (l'employabilité) et peut conduire à une réduction de la couverture sociale. Notre approche a été de considérer comme neutre toutes les transitions se situant sur la diagonale descendante de la matrice (situations identiques en t et t+1). En outre, le non emploi comprend les inactifs et le fait de demeurer inactif entre deux dates n'est pas une trajectoire nécessairement « négative ».

⁴ Pour une synthèse sur la dichotomie marché interne – marché externe, voir Lemistre (2003).

Tableau 5

TRANSITIONS ENTRE TYPES DE CONTRAT – GÉNÉRATION 98

Qualification de la transition	Ensemble de la génération 98										Génération 98 hors entreprise identique t/t+n				
	Part dans la population en t			Status at t+n				Part dans la population en t			Status at t+n				
	Permanent contract	Temporary contract	Non-employment	Permanent contract	Temporary contract	Self employment	Non-employment	Total	Permanent contract	Temporary contract	Self employment	Non-employment	Total		
2001/2003	Permanent contract	52%	88%	5%	1%	6%	100%	32%	59%	4%	21%	100%			
	Temporary contract	28%	38%	42%	1%	18%	100%	31%	33%	2%	34%	100%			
	Self employment	2%	11%	7%	78%	4%	100%	1%	37%	26%	13%	100%			
	Non-employment	18%	26%	23%	2%	49%	100%	37%	26%	2%	49%	100%			
	Total	100%	62%	19%	3%	17%	100%	100%	39%	23%	3%	35%	100%		
2003/2005	Permanent contract	62%	91%	3%	1%	5%	100%	34%	61%	5%	20%	100%			
	Temporary contract	19%	45%	35%	2%	19%	100%	24%	36%	3%	34%	100%			
	Self employment	3%	8%	2%	87%	3%	100%	1%	47%	12%	20%	100%			
	Non-employment	7%	31%	24%	3%	41%	100%	40%	31%	24%	41%	100%			
	Total	100%	70%	13%	4%	14%	100%	100%	43%	21%	4%	32%	100%		
2005/2008	Permanent contract	70%	91%	3%	2%	4%	100%	44%	61%	9%	18%	100%			
	Temporary contract	13%	22%	62%	1%	16%	100%	17.7%	41%	2%	31%	100%			
	Self employment	4%	5%	2%	87%	6%	100%	2%	28%	10%	38%	100%			
	Non-employment	14%	31%	18%	5%	46%	100%	36%	31%	18%	46%	100%			
	Total	100%	70%	12%	6%	12%	100%	100%	46%	16%	7%	31%	100%		
2001/2008	Permanent contract	52%	84%	6%	5%	6%	100%	42%	70%	8%	11%	100%			
	Temporary contract	28%	63%	21%	5%	12%	100%	30%	57%	6%	16%	100%			
	Self employment	2%	25%	3%	71%	1%	100%	1%	60%	31%	3%	100%			
	Non-employment	18%	48%	19%	5%	28%	100%	27%	48%	19%	28%	100%			
	Total	100%	70%	12%	6%	12%	100%	100%	60%	16%	7%	17%	100%		

Données : Enquête Génération 98 à 10 ans – Calculs des auteurs

Cette interprétation est confirmée dès lors que l'on s'intéresse à la totalité de la période 2001-2008 où, d'une part, le maintien dans l'emploi temporaire apparaît nettement moins prononcé qu'il ne l'est pour les périodes intermédiaires et où, d'autre part, les trajectoires ascendantes vers l'emploi durable sont nettement plus fréquentes.

La matrice de transition établie dans le cadre des indicateurs de flexicurité repose sur le postulat que l'emploi durable est une affaire de statut. La stabilité serait garantie par l'accès à l'emploi permanent. En France également, le CDI est souvent considéré comme un gage de stabilité. Certaines investigations empiriques incitent cependant à nuancer cette relation. Tout d'abord, des professions non qualifiées sont encadrées par des modes particuliers de gestion de la main d'œuvre où précarité et CDI vont de paire¹. Ensuite, quel que soit le statut, la stabilité des trajectoires individuelles ne semble effective en France qu'après deux années au moins passées dans la même entreprise, avec une réelle stabilisation des trajectoires au-delà de 5 années (Behagel, 2003). C'est donc davantage l'ancienneté dans l'entreprise que le statut qui serait un gage de stabilité des trajectoires individuelles en France.

Un indice clair de la distinction entre trajectoire stable et statut est observable dans la matrice de transition (tableau 5) : la stabilité dans l'emploi dit « permanent » est en réalité plus faible sur la totalité de la période 2001-2008 que pour chacune des périodes intermédiaires (84% demeure dans le statut entre 2001 et 2008 contre 88 ou 91% pour les périodes intermédiaires). Par ailleurs, pour les salariés « mobiles » (qui ont changé d'entreprise entre les deux dates), les anciennetés moyennes dans l'entreprise en fin de période, si elles sont à l'avantage de l'emploi permanent ne sont pas considérablement éloignées de celles associées aux emplois temporaires. Elles sont pour les trois transitions respectivement en mois de 13 et 10, 16 et 10, 20 et 14, soit un maximum de 6 mois d'écart. Ce type de donnée n'est pas pris en compte par les indicateurs européens de flexicurité.

3.3. Distinguer stabilité et transition

La matrice EMCO porte sur les écarts de statuts entre t et $t+1$. On peut s'interroger sur le sens d'une matrice dite de transition au sein de laquelle nombre de salariés restent dans la même entreprise, soit engagés dans le cadre d'un contrat permanent, soit en changeant de statut, mais en restant manifestement stables. Ainsi, certains salariés peuvent occuper un « emploi permanent » au sens de la flexicurité mais à travers des contrats ou statuts successifs.

Dans cette perspective, les transitions et l'instabilité qu'elle mesure devrait donc être étudiées pour les seuls salariés mobiles entre entreprises. Ainsi, avons-nous reconstitué les matrices pour les seuls salariés qui ont changé d'entreprise (partie droite du tableau 5 concernant les salariés mobiles).

Pour toutes les périodes considérées, on observe toujours des transitions d'emploi permanent à emploi permanent. Ce sont d'ailleurs les transitions les plus fréquentes quelle que soit la période d'observation. Les mobilités descendantes apparaissent immédiatement et logiquement plus nombreuses, notamment vers le chômage. Les mobilités pour chaque période vers le chômage concernant un tiers de l'ensemble des individus mobiles avec deux tendances opposées : plus la carrière avance plus une transition depuis un statut d'emploi d'indépendant conduit au chômage (13% des transitions 2001/2003, 20% 2003/2005, 38% 2005/2008), mais ces transitions sont peu nombreuses en fin de période (tableau 5). A l'inverse, mais dans une moindre mesure, l'avancement dans la carrière diminue la fréquence des transitions de l'emploi permanent à l'emploi temporaire et au chômage.

Si l'on considère l'ensemble de la période 2001-2008, les proportions de sorties des emplois permanents et des emplois temporaires vers le chômage ont tendance à se rapprocher mais restent plus élevées depuis l'emploi temporaire. En outre, 70 % des individus disposant d'un contrat permanent en début de période (2001) sont à nouveau occupés dans le cadre d'un (autre) contrat du même type en 2008.

Les différentes formes de transitions ainsi distinguées peuvent être cataloguées en transitions ascendantes, descendants ou neutres selon la classification prévue par la méthode de l'EMCO. Rappelons qu'à la

¹ Pour les professions, les caissières de supermarchés et nombre d'employés de services non qualifiés ds sociétés de sous-traitances (ménages, notamment) sont en CDI et pourtant très instables (Méda et Vennat, 2004). Le recours au CDI est, en effet, paradoxalement moins coûteux si l'on souhaite se séparer d'un salarié de moins de deux d'ancienneté que la rupture de CDD (Reynes, 2007).

différence de l'EMCO, nous considérons que les transitions de non-emploi à non-emploi comme neutres. Ces données sont présentées dans le tableau 6.

Pour toute la « génération 98 » les transitions descendantes concernent près de 10% des individus ; elles ont tendance à diminuer au fil du temps. Les transitions ascendantes qui représentent 20,1% en 2001/2003 diminuent également au fil du temps pour atteindre 10,3% en 2005/2008. Ceci se comprend par le fait qu'une fois l'insertion durable dans le CDI, les données de parcours ne reflèteront plus d'ascendance des transitions mais leur stabilité.

Ce sont donc logiquement les transitions horizontales qui augmentent de période en période (elles atteignent 55,9% pour l'ensemble de la période 2001-2008). Ces transitions peuvent comprendre des transitions du chômage au chômage ou de l'emploi temporaire à l'emploi temporaire ou encore de l'emploi permanent à l'emploi permanent. Il apparaît que pour la génération concernée, plus la sortie du système éducatif est éloignée, moins les changements de statuts ou d'emploi sont fréquents

Toutefois, lorsque l'on s'intéresse aux seuls individus ayant changé d'entreprise, les proportions des transitions ascendantes et descendantes sont comparables de période en période ; les transitions horizontales sont toujours les plus nombreuses mais ne sont plus majoritaires. Enfin quelque soit la période les trajectoires ascendantes dominent toujours les trajectoires descendantes.

Tableau 6
LES TYPES DE TRANSITIONS PAR PERIODE D'OBSERVATION (%)

Transitions	Ensemble de la génération 98	Génération 98 hors entreprise identique aux deux dates « salariés mobiles »
2001/2003		
downwards	11,6	23,8
=	67,8	46,2
upwards	20,6	30
2003/2005		
downwards	9,4	22,2
=	71,7	44,2
Upwards	18,9	33,6
2005/2008		
downwards	8,8	23,5
=	80,9	49
upwards	10,3	27,6
2001/2008		
downwards	11,8	17,5
=	55,9	43,9
upwards	32,3	38,6

Données : Enquête Génération 98 à 10 ans – Calculs des auteurs

Il reste que ces comparaisons demeurent statiques. Un individu peut donc être dans une trajectoire descendante en première période, ascendante pour la deuxième égale ensuite. Les matrices donnent, en effet, une représentation à un moment donné qui suppose qu'une transition descendant est synonyme de trajectoire fragilisée. De même, une trajectoire neutre peut cacher des passages par le chômage entre deux emplois, voire refléter un enlèvement dans le chômage de longue durée. La classification des transitions en ascendantes, neutres et descendantes peut dans certains cas être abusive² ; elle repose à tout le moins sur des jugements de valeurs implicites (Bonvin *et al*, 20011). Il est dès lors intéressant de confronter, tant que faire se peut, les parcours des individus avec leurs attentes ou ressenti par rapport à leur situation professionnelle.

² Un salarié peut par exemple quitter une PME en CDI pour intégrer une grande entreprise en CDD avant d'obtenir un CDI.

3.4. confronter les transitions aux attentes individuelles

Comme évoqué dans la première partie, une approche de la mobilité via des matrices de transitions telle que celle relative au statut ignore une part importante d'éléments liés à la qualité de l'emploi. Il est clair que mesurer la qualité de l'emploi est un travail complexe (Davoine, 2006) : quels indicateurs retenir ? Comment l'objectiver ?

Nous proposons une approche fondée sur des appréciations subjectives relatives à la situation d'emploi et aux perspectives professionnelles.

Ces indicateurs sont confrontés à chaque type de transition afin d'en évaluer la pertinence. Par exemple, une transition dite descendante en regard du statut l'est-elle réellement par rapport aux appréciations que les individus portent sur l'emploi en fin période et les souhaits qu'ils émettent pour l'avenir ?

Nous nous limiterons ici à trois ensembles de variables. Le premier ensemble concerne l'appréciation par rapport à la situation actuelle (tableau 7), le deuxième porte sur les priorités par rapport à la carrière (tableau 8) et le troisième comporte un ensemble d'items relatifs aux moyens possibles d'améliorer la situation actuelle (tableau 9).

Ces données sont également issues de l'enquête Génération 1998 et de ses ré-interrogations successives. Nous présentons les résultats de ces données d'enquête en les confrontant aux types de transitions observées et en mentionnant les moments des interrogations.

S'agissant de l'appréciation sur la situation actuelle (tableau 7), on observe un écart toujours positif entre les salariés inscrits dans des transitions ascendantes et ceux inscrits dans des transitions descendantes. L'écart a cependant tendance à se réduire au fil du temps et, au final, la situation actuelle de l'emploi est jugée satisfaisante par la majorité des sondés. Notons que l'appréciation porte bien sur la situation actuelle et non sur la trajectoire des années passées.

L'inquiétude relative à l'avenir professionnel concerne un quart à un tiers des individus, selon les transitions observées. Elle ne varie que très peu au fil du temps. La stabilité ou la transition ascendante ne semble pas protéger l'ensemble des individus concernés d'une certaine inquiétude.

Le sentiment d'inquiétude est étroitement lié aux priorités de l'individu pour sa vie professionnelle. Ce sont ces priorités que nous allons examiner maintenant. Cet aspect ne figure que dans les ré-interrogations de 2005 et 2008 de l'enquête Génération 98. Ceci permet de saisir les priorités des individus en fin de période pour les transitions 2003/2005, en début et enfin de période pour les transitions 2005/2008.

Tableau 7

APPRECIATION SUR LA SITUATION ACTUELLE ET L'AVENIR PAR TYPE DE TRANSITION (%)

transition année vers / année	01/03			03/05			05/08			01/08		
	D	=	U	D	=	U	D	=	U	D	=	U
situation actuelle convient	44,2	74,5	80,9	47,1	76,8	78,3	60,8	80,8	75	65,8	79,5	81,2
inquiet pour l'avenir professionnel	29,2	21,2	16,8	31,2	20,8	18,8	32,9	26,5	24,6	34,1	26,4	25

Données : Enquête Génération 98 à 10 ans – Calculs des auteurs.

Légende : D : Downward ; = : Equal ; U : Upwards

Les priorités exprimées par les individus quant à leur avenir sont déclinées en trois choix *exclusifs* (tableau 8). Le premier est « trouver ou conserver un emploi stable » ; il s'agit de l'item plébiscité par le plus grand nombre d'individus, indépendamment des transitions observées et de la période d'observation. Mais c'est aussi la priorité exprimée par plus du tiers voire près de la moitié des individus aux transitions ascendantes. Ce dernier constat n'est a priori pas surprenant dans la mesure où les transitions ascendantes peuvent recouvrir des passages du chômage à l'emploi temporaire. Un examen plus approfondi des données d'enquête montre toutefois que cette priorité est également exprimée par un tiers des salariés durablement occupés sous CDI et par un cinquième des salariés qui ont récemment décroché un CDI. Comme évoqué plus haut, la stabilité conférée au statut lié à l'emploi permanent n'est donc pas du tout évidente.

La seconde modalité proposée est de « ménager la vie hors travail ». Le pourcentage d'individus concernés croît au fil de la carrière et est le plus élevé pour les individus qui demeurent dans le même

statut. On peut émettre l'hypothèse que cette aspiration apparaît un peu plus tard dans la carrière professionnelle des jeunes. Si l'idée de trouver un emploi stable apparaît fort présente en début de carrière, l'aspiration à davantage de confort dans la conciliation entre vie privée et vie professionnelle apparaît plus forte ensuite pour les individus dont les trajectoires se stabilisent ou sont ascendantes.

Enfin, la dernière modalité est « améliorer la situation professionnelle ». Un quart à un tiers des individus déclarent cette priorité quelle que soit la transition et la période. Connaître une mobilité descendante fait reculer cette priorité au profit de la recherche d'un emploi permanent.

Tableau 8
**LES PRIORITES RELATIVES A L'AVENIR PROFESSIONNEL EXPRIMEES PAR LES INDIVIDUS
SELON LE TYPE DE TRANSITION (%)**

transition année vers / année	2003/2005			2005/2008			2001/2008		
Année d'interrogation	2005			2008			2008		
Transition	D	=	U	D	=	U	D	=	U
Priorités pour l'avenir professionnel :									
- trouver ou conserver un emploi stable	62,1	36,9	45,5	54,1	35,6	46,1	50,4	36,9	36,5
- ménager la vie hors travail	14,8	28,2	20,0	21,8	34,3	26,4	26,6	33,9	31,9
- améliorer la situation professionnelle	23,2	34,9	34,4	24,1	30,1	27,5	23,0	29,3	31,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Données : Enquête Génération 98 à 10 ans – Calculs des auteurs. Légende : D : Downward ; = : Equal ; U : Upwards

Certains résultats peuvent apparaître surprenants et méritent de plus amples développements. On peut d'abord émettre l'hypothèse que la matrice de transition résume mal les parcours individuels. Ensuite, il convient de tenir compte du fait que les appréciations des individus peuvent refléter l'expression de préférences adaptatives au sens décrit par Sen (2005) : les jugements des individus prennent en compte l'espace des possibles.

Les éléments qui permettent d'améliorer la situation actuelle (tableau 9) sont précisés pour les individus qui ont déclarés cette priorité (environ un tiers des salariés). Toutefois, pour 2008 les données manquantes pour les transitions descendantes étaient importantes, les résultats ne sont donc pas produits.

Deux priorités se détachent nettement, et ce indépendamment des transitions observées (environ 20% à 35% des effectifs pour chaque modalité) : il s'agit des souhaits de « gagner plus d'argent » et « avoir un travail plus intéressant ». Les salariés expriment ensuite le souhait de « monter dans la hiérarchie » (priorité moins importante pour les salariés dont la trajectoire est descendante) et d'obtenir un emploi à vie.

La formulation des questions (choix unique parmi une liste) limite quelque peu l'interprétation de tels résultats. Il semble toutefois que des éléments de qualité du travail (intérêt mais surtout salaire) figurent parmi les priorités des salariés en début de carrière. Mais surtout, les préférences exprimées relatives à « monter dans la hiérarchie » ou « décrocher un emploi à vie » semblent témoigner d'une préférence pour la flexibilité interne. La mobilité généralisée, telle que prônée par l'approche de la flexicurité, ne semble pas être une priorité pour les jeunes salariés qu'ils aient connu ou pas de transition ascendante. Notons enfin que les scores minimes récoltés par les items « développer ses compétences » et « créer son entreprise » peuvent conforter cette hypothèse d'un attachement à la stabilité de l'emploi occupé.

Tableau 9

**MOYENS ENVISAGES D' « AMELIORER SA SITUATION » ET TYPES DE TRANSITION
(% DES REpondANTS QUI SOUHAITENT AMELIORER LEUR SITUATION ACTUELLE)**

transition année vers / année Année d'interrogation Type de transition	Total 2005	03/05 2005			Total 2008	05/08 2008		01/08 2008	
		D	=	U		=	U	=	U
Choix parmi toutes les priorités :									
En gagnant plus d'argent	21,1	19,3	20,7	23,6	25,2	24,5	26,9	24,0	26,6
En étant plus autonome dans le travail	3,6	5,0	3,2	3,6	3,2	3,4	1,9	3,9	1,9
En étant reconnu dans le travail	8,9	4,7	9,5	7,7	9,0	9,0	7,6	9,5	7,7
En montant dans la hiérarchie	16,0	6,3	16,9	15,5	15,5	15,9	17,6	17,7	14,3
En ayant un travail moins pénible physiquement	1,2	1,9	1,0	1,5	1,1	1,3	0,5	0,8	1,8
En ayant un travail moins stressant	3,9	2,7	4,6	1,7	4,7	4,7	4,0	3,9	5,3
En ayant un travail plus intéressant	24,9	35,5	24,5	23,2	21,2	21,5	22,5	21,5	21,4
Par de meilleures relations avec les collègues	0,9	1,5	1,1	0,6	1,1	1,2	0,5	1,0	1,0
En ayant un emploi garanti à vie	11,6	13,4	10,6	14,1	10,1	10,3	7,6	10,0	10,1
Par des horaires de travail moins contraignant	4,5	6,4	4,3	3,8	4,3	4,0	6,5	4,0	4,5
En ayant un travail avec moins de risque autre	1,2 0,9	0,6 0,4	1,3 1,0	0,9 1,4	1,4 1,8	1,2 1,8	1,4 1,0	1,4 1,3	1,2 2,7
En créant son entreprise se formant, accroissant ses compétences	1,2 0,6	2,1 0,2	0,9 0,4	1,6 0,9	0,7 0,7	0,4 0,6	0,7 1,3	0,6 0,4	0,4 1,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Données : Enquête Génération 98 à 10 ans – Calculs des auteurs. . Légende : D : Downward ; = : Equal ; U : Upwards

Conclusion

La flexicurité est une notion complexe qui peut être mobilisée dans le cadre de différents usages : outil de description d'équilibres institutionnels nationaux, argumentaire, slogan politique, ou encore outil plus théorique de description de faits stylisés d'interactions, voire de complémentarités entre plusieurs institutions sectorielles du marché du travail et de la protection sociale (Barbier, 2009). L'usage européen de la notion que nous avons ici discuté relève tantôt de l'argumentaire, tantôt du slogan politique. L'appui sur des constats empiriques et l'usage d'indicateurs sont centraux dans ces démarches.

L'établissement d'un set d'indicateurs de flexicurité est un exercice technique et politique important qui reflète pour partie les débats et confrontations autour de la notion. Il reste que pris dans leur ensemble, ces indicateurs sont caractérisés par quelques limites, liées pour partie au flou conceptuel entourant la notion de flexicurité.

L'idée de transition est cependant au cœur de la notion. Quelques indicateurs, prenant la forme de matrices, visent à les appréhender. L'image reflétée par ce type d'indicateurs laisse toutefois perplexe : près de 90% de la population des pays de l'UE apparaît comme ayant « au moins la même stabilité d'emploi ».

Par un élargissant de l'espace temporel et une restriction du public pris en compte, nous avons tenté de tester la robustesse de cette matrice de transition. Nous avons ainsi souligné que des effets de générations liées aux modes de gestion de carrière selon l'âge peuvent être masqués par des matrices portant sur la population totale. Cet élément est évidemment à souligner puisque les matrices de transition entre statuts d'emplois sont surtout mobilisées pour des comparaisons internationales de pays aux démographies et aux modes de gestion de main d'œuvre distincts. Nos données sur la Génération 98 montrent que l'ensemble des transitions est loin d'être marqué par la stabilité. De même, nous avons mis en évidence une nécessaire distinction entre le caractère permanent du contrat de travail et la stabilité de l'emploi, et dans certains cas, la stabilité qui peut être associée à une succession de contrats temporaires.

Enfin, nous avons tenté d'enrichir l'analyse en confrontant les transitions observées avec quelques variables qualitatives reflétant les préférences individuelles. La stabilité de l'emploi apparaît clairement comme une attente essentielle de la part des travailleurs. Quelques indices nous donnent à penser que, indépendamment des transitions vécues, les jeunes travailleurs préfèrent clairement la flexibilité interne à la flexibilité externe.

La distinction entre mobilités choisies et mobilités subies constitue un enjeu analytique essentiel. Cette distinction est niée tant par les discours actuels que les indicateurs actuels relatifs à la flexicurité car au sens de cette approche, faciliter les transitions a pour conséquence de rendre les mobilités plus acceptables socialement. De ce point de vue, la production d'indicateurs pourra être une contribution pertinente au débat si elle intègre des variables qualitatives qui prennent en compte les attentes individuelles.

Bibliographie

- Barbier J.-C. (2007), « From political strategy to analytical research and back to politics, a sociological approach of 'flexicurity' » in Jorgensen Henning, Madsen Kongshoj (Eds), *Flexicurity and Beyond*, Copenhagen, DJOF Publishing.
- Barbier J.-C. (2009), « Workfare, flexicurité, réflexions sur le voyage international des idées dans les politiques sociales et la persistance des compromis nationaux insérés dans les cultures politiques nationales », *Communication au congrès 2009 de l'AFSP*, Grenoble.
- Behagel L. (2003), « Insécurité de l'emploi : le rôle protecteur de l'ancienneté a-t-il baissé en France ? », *Economie et statistiques*, n° 366.
- Bonvin J.-M., Moancho E. & Vero J. (2011), « Deux indicateurs de flexicurité à l'aune de l'approche par les capacités », *Formation Emploi*, à paraître.
- Conter B., Lemistre P. & Reynes B. (2009), *L'ancienneté professionnelle à l'épreuve de la flexicurité*, Presses universitaires des sciences sociales, Toulouse.
- Conter B. & Oriane J.-F. (2010), « Flexicurité et formation des demandeurs d'emploi. Les politiques wallonnes à l'épreuve de l'approche par les capacités », *Formation Emploi*, à paraître.
- Conter B. (2011), *Flexicurité et sécurisation des trajectoires en Wallonie*, Rapport de recherche, IWEPS, mimeo.
- Davoine L. (2006), « Are quantity and quality of jobs related ? Using, interpreting and discussing Laeken indicators », *Document de travail du Centre d'Etude de l'Emploi* n° 59, avril
- Guillon C. (2009), « Politiques publiques et flexicurité », dans Conter B., Lemistre P., Reynes B., 2009, *L'ancienneté professionnelle à l'épreuve de la flexicurité*, Presses Universitaires des Sciences Sociales, Toulouse, pp. 99-130.
- Keune M. & Pochet P. (2009), « Flexicurité en Europe : une approche critique », *La Revue de l'IRE* n°63, pp. 105-126.
- Keune M. & Jepsen M. (2007), Not balanced and hardly new: The European Commission's quest for Flexicurity", *Discussion Paper* n° 2007/01, ETUI.
- Lemistre P. (2003), « Transformation des Marchés Internes en France », *Economie Appliquée*, n° 2, juin, pp.123-160.
- Levêque A., Oriane J.-F. & Pichault F. (2010), *Le développement d'un cadre d'indicateurs relatifs à des transitions positives et à la flexicurité dans le contexte des relations individuelles de travail*, Rapport de recherche, Université de Liège, mimeo.
- Méda D. & Vennat F. (2004), *Le travail non-qualifié : permanences et paradoxes*, Paris, La Découverte, 426 p.
- Reynes B. (2007), L'ancienneté en droit du travail : quelles perspectives ? , *Revue de Droit du Travail*, n° 12, p. 702.
- Tuchszirer C. (2007), « Le modèle danois de 'flexicurité'. L'impossible 'copier-coller' », *Informations sociales* n°142, pp. 132-141.
- Madsen P. K. (2008b), « The Danish Road to flexicurity: Where are we Compared to Others? And How Did We Get There? », in Muffels R. (ed), *Flexibility and Employment Security in Europe*. Labour Markets in transition, Cheltenham, Edward Elgar Publishing, pp. 341-362.
- Mailand M. (2010), « The common European flexicurity principles: How a fragile consensus was reached », *European Journal of Industrial Relations* n°16/3, pp. 241-257.
- Sen A. (2005), *Rationalité et liberté en économie*, Paris, Odile Jacob.
- Wilthagen T., Tros F. (2004), « The concept of 'flexicurity' : a new approach to regulating employment and labour markets », *Transfer* n° 2/2004.

L'évolution de la segmentation du marché du travail en France : 1973 - 2007

Magali JAOU-L-GRAMMARE[†]

Introduction

Les modèles critiques à la théorie du capital humain proposent de prendre en compte la spécificité du marché du travail. Ils se déclinent selon plusieurs axes, selon que leurs auteurs partagent tout ou partie des hypothèses néo-classiques de la théorie du capital humain. D'une part, les théories basées sur l'hypothèse du filtre (Berg, 1970 ; Phelps, 1972 ; Thurow, 1972 ; Spence, 1973 et Arrow, 1973) adaptent cette hypothèse à l'analyse du marché du travail en supposant que les employeurs sont en situation d'incertitude quant aux capacités productives des candidats à l'embauche. D'autre part, les théories non orthodoxes (Doeringer et Piore, 1971 ; Cain, 1976 ; Akerlof, 1984), se distinguent des théories précédentes par le fait qu'elles basent leur analyse sur les groupes et non sur les individus. Pour leurs auteurs, il s'agit de spécifier les forces sociologiques, d'une façon telle qu'on pourra comprendre comment et quand elles exercent une action dominante dans une économie de marché relativement concurrentielle (Piore, 1973). Ce deuxième courant d'analyse critique à la théorie du capital humain, tente de montrer que les liens entre formation et salaire sont également très dépendants du marché du travail, par la situation dans laquelle se retrouvent les individus, mais également par la nature même du marché du travail. Ces modèles mettent en évidence l'influence de la situation sur le marché du travail dans la détermination des salaires individuels, ce qui a été empiriquement mis en avant pour divers pays (Theodossiou et Yannopoulos, 1998 ; Yuhong et Johnes, 2003). Sloane et alii (1993) puis Orr (1997) examinent particulièrement l'existence d'une segmentation du marché du travail. Au contraire, Van Ophem (1987) rejette cette segmentation.

A partir de là, cette étude propose d'étudier l'évolution de la segmentation du marché du travail français selon les qualifications acquises par les individus, à travers les Enquêtes Emploi de l'INSEE et pour diverses années entre 1973 et 2007. En effet, pour Favereau *et al.* (1991, p.16), il est nécessaire « *d'adopter un point de vue longitudinal s'agissant du marché du travail et de ses dynamiques multiples de segmentation* ».

Pour cela, après un bref rappel théorique (section 1) et une présentation des données et de la méthode utilisée (section 2.1), nous mettons en évidence la segmentation du marché du travail français et son évolution de 1973 à 2007 (section 2.2). Puis, nous nous intéressons à la situation sur le marché du travail en 2007 et nous cherchons à caractériser les divers segments du marché du travail selon les caractéristiques de la population active (Sexe, âge, nationalité, catégorie de commune, structure du ménage) afin d'identifier d'éventuelles ségrégations existant sur le marché du travail (section 2.3).

1. Les fondements théoriques de la segmentation du marché du travail : Cain (1976)

Cette théorie suppose la présence de plusieurs marchés du travail cloisonnés et imperméables entre eux : le marché primaire et le marché secondaire. Le premier représente un marché des emplois stables à haute rémunération. Il se divise en deux sous marchés : (I) le segment primaire indépendant ou supérieur qui regroupe les emplois situés en « haut de l'échelle » nécessitant autonomie, capacité à l'innovation et pouvoir de décision et (II) le segment primaire secondaire qui concerne les emplois requérant des qualifications moyennes associées à des rémunérations relativement élevées et des possibilités de

[†] Magali Jaoul-Grammare CNRS-BETA Céreq, Université de Strasbourg, 61 Avenue de la forêt noire, 67085 Strasbourg Cedex. Tél. 0368852097 – Fax. 0368852071, E-mail : jaoulgrammare@beta-cnrs.unistra.fr

promotion. Le marché secondaire regroupe les emplois nécessitant peu de qualification, avec de faibles possibilités de promotion et associés à des rémunérations faibles. Une des caractéristiques de ce marché est qu'il fonctionne selon une logique de marché : forte mobilité externe, ajustement par les prix et peu d'investissements de longue durée. *A contrario*, le marché primaire est régi par une logique d'accumulation : relations de long terme, existence de règles de coordination, stabilité et accumulation de capital humain spécifique. A la différence de la théorie du capital humain, cette théorie tend à montrer que l'éducation n'est pas l'unique déterminant à l'embauche et qu'elle agit différemment selon le marché considéré. En effet, sur le marché primaire, l'expérience, l'ancienneté et les règles administratives jouent un rôle plus important dans l'embauche que l'éducation formelle. Ainsi, si la relation qualification - productivité - gain demeure, comme dans la théorie du capital humain, elle est élargie dans le sens où c'est plus l'éducation spécifique qui joue un rôle.

Cette vision de la segmentation du marché du travail découle des travaux de Doeringer et Piore (1971). Leur théorie distingue le marché interne du marché externe du travail, les deux n'étant pas totalement imperméables mais reliés par certains emplois qui constituent l'accès au marché interne. Il existe alors deux types d'emplois : les emplois qui peuvent être pourvus à partir du marché externe et les emplois réservés au marché interne pour lesquels l'accès est régi par la promotion ou les mutations d'employés déjà postés.

Cette théorie s'éloigne de la théorie du capital humain sur plusieurs points :

- L'éducation n'apparaît plus comme l'unique critère d'accès aux postes de travail ;
- L'organisation au sein de l'entreprise affecte la concurrence sur les deux types de marché et influence, par là même, les salaires qui ne sont plus le parfait reflet des productivités intrinsèques des individus ;
- L'accent est essentiellement mis sur la demande de travail contrairement à la formulation de base qui met l'accent sur l'offre.

On retrouve dans ces deux approches (Doeringer & Piore, 1971 ; Cain, 1976) une autre formulation du modèle de la file d'attente de Thurow où le diplôme peut s'analyser comme une forme de rationnement de l'accès à l'emploi dans le sens où le recours à d'autres modes d'accès à l'emploi crée une compétition limitée entre individus.

Les études empiriques (Rao & Datta, 1985 ; Maxwell, 1987 ; Hartog, 1987) n'ont pas infirmé la théorie. Les premiers ont montré que l'organisation de l'entreprise exerce une influence significative sur les gains et que l'éducation n'est pas le seul déterminant du salaire. Ces résultats sont rejoints par Hartog qui montre, d'une part que les variables d'offre et de demande du marché du travail exercent simultanément une influence notable sur les gains mais aussi que pour un niveau d'éducation et d'expérience donné, on n'observe pas une égalisation des salaires pour les différents emplois. Enfin, Perrot et Zylberberg (1989) formalisent la théorie du salaire efficient sur un marché segmenté, et montrent que le niveau de salaire du secteur primaire doit satisfaire une condition incitative. En effet, ce sont des conditions d'efficacité qui caractérisent l'équilibre entre emploi primaire et l'ampleur du chômage, alors que sur le secteur secondaire, l'équilibre est fonction des conditions de migration entre les deux segments. La segmentation du marché du travail apparaît ainsi comme un facteur déterminant dans la détermination des salaires, et son association à la théorie du salaire d'efficience tend à « *concurrencer, voire éclipser la théorie des contrats implicites dans l'explication de l'imparfaite flexibilité des salaires et d'un chômage persistant* » (Perrot & Zylberberg, 1989, p. 5).

L'objectif du paragraphe suivant, est de mettre en évidence de manière empirique, l'hétérogénéité et plus particulièrement les segmentations du marché du travail décrites par les théories précédentes.

2. L'évolution de la segmentation du marché du travail en France depuis 1973

2.1. Données et méthodologie

Nous utilisons les données de l'INSEE issues des Enquêtes-Emploi ou des Recensements Généraux de la Population présentant la « *répartition de la population active par catégorie socioprofessionnelle et par niveau de diplôme* » pour les années 1973, 1980, 1990, 2000 et 2007.

Au fil des années, le nombre de modalités des variables et leurs intitulés a connu quelques modifications (Tableau 1). Ce nombre peut paraître limité ; toutefois, en désagrégeant les données, certaines modalités

ne sont plus significatives et doivent être ôtées de l'étude menée par la suite ; l'analyse perd alors son intérêt.

Tableau 1
MODALITES DES VARIABLES DIPLOME ET PCS

Année	Variable Diplôme	Variable PCS
1973	Sans diplôme, BEPC, CAP-BEP, Baccalauréat Général, Baccalauréat Technologique, DEUG, DUT-BTS-Santé, Supérieur	Agriculteurs, ingénieurs, Techniciens, OQ, ONQ, Cadres moyens, Cadres supérieurs, EQ, ENQ
1980	Sans diplôme, BEPC, CAP-BEP, Bac Général, Bac Technologique, Diplôme supérieur court, Diplôme supérieur long	Agriculteurs, ingénieurs, Techniciens, OQ, ONQ, Cadres moyens, Cadres supérieurs, EQ, ENQ
1990	Sans diplôme, BEPC, CAP-BEP, Bac, Bac+2, Licence et +	Agriculteurs, Artisans, Cadres, Prof. Intermédiaire, Employés, Ouvriers
2000	Sans diplôme, BEPC, CAP-BEP, Bac, DEUG, Paramédical et Social, DUT-BTS, Licence et +, Ecoles supérieurs	Inactifs, OQ, ONQ, Agriculteurs/Artisans, Prof. Intermédiaire, Prof. Supérieure, Enseignants.
2007	Sans diplôme, BEPC, CAP-BEP, Bac, Bac+2, Diplôme supérieur	Agriculteurs, Artisans, Cadres, Prof. Intermédiaire, Employés, Ouvriers, Chômeurs n'ayant jamais travaillé

Afin d'analyser la structure du marché du travail, comme Flatau et Lewis (1993) nous utilisons une des méthodes les plus usitées en termes d'analyse des données : l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC). C'est une méthode d'analyse sur variables qualitatives décrivant exhaustivement le phénomène à étudier. Proposée dans les années 1960 par Benzécri, l'AFC est devenue la méthode privilégiée des descriptions de données qualitatives, notamment en sociologie. Elle est basée sur le fait que l'existence de co-occurrences puisse mettre en évidence, sans hypothèse préalable et de manière inductive, certaines structures de dépendance, pas toujours évidentes, entre les variables analysées. Le problème est d'analyser la structure de dépendance entre les deux caractères et d'en faire ressortir les traits principaux.

Concrètement, il s'agit de représenter sur un même graphique les modalités des deux variables afin de voir la symétrie des rôles joués par l'ensemble des modalités. Même si les graphiques constituent les résultats les plus significatifs, il faut toutefois tenir compte de la quantité d'information contenue dans les données (Contribution relative) ainsi que de l'apport à l'étude des diverses modalités étudiées (Contribution absolue). Comme la plupart des méthodes d'analyse de données, l'AFC se déroule en plusieurs étapes :

- *Analyse des valeurs propres.* Les valeurs propres représentent la quantité d'information contenue dans les données. Il convient donc de sélectionner un nombre de valeurs propres impliquant la perte d'information la plus faible possible. Nous utilisons pour cela le critère des pourcentages significatifs qui consiste à ne conserver que les valeurs propres apportant une part significative d'information supplémentaire : à partir de la courbe des pourcentages cumulés de l'information contenue dans chaque valeur propre, on détermine le moment d'inflexion à partir duquel, les valeurs propres supplémentaires n'apportent pas d'information significative à l'analyse¹. Le nombre de valeurs propres retenues représente le nombre d'axes utilisés pour les représentations graphiques : si deux valeurs propres sont retenues, cela signifie que deux axes –dits axes factoriels- (soit un système d'axes), regroupent l'essentiel de l'information contenue dans les données.
- *Etude des contributions.* Il existe deux types de contributions : la contribution absolue (CTA) qui représente le poids de la modalité de la variable dans l'apparition de l'axe factoriel et la contribution relative (CTR) qui est la qualité de représentation de la modalité de la variable sur un axe. Les valeurs seuils de rejet sont respectivement de 0,1 pour la CTA (la modalité est responsable de moins de 10 % de l'apparition de l'axe factoriel, c'est à dire de l'information contenue dans cet axe) et de 0,5 pour la

¹ Il existe deux autres critères empiriques de sélection des valeurs propres. Le premier critère est une variante du critère de Kaiser utilisé en Analyse en Composantes Principales et qui consiste à retenir les valeurs propres représentant jusqu'à (1/P) % de l'information, P étant le nombre de variables ; le second critère propose de retenir tous les axes ayant un coefficient de corrélation élevé avec au moins une variable d'origine.

CTR (la qualité de représentation de la modalité sur l'axe est inférieure à 50%). Si des modalités présentent des CTA ou des CTR inférieures au seuil de rejet, elles sont ôtées de l'analyse.

- *Analyse graphique*. On interprète les groupes de modalités qui apparaissent après projection sur les systèmes d'axes.

2.2. La segmentation du marché du travail engendrée par la correspondance « diplôme – catégorie socioprofessionnelle ».

Pour les diverses années étudiées, le tableau 2 présente la quantité d'information contenue dans l'analyse (valeurs propres) et les variables supprimées par l'étude des contributions.

Afin d'ôter tout biais relatif à des modifications de nomenclatures, nous avons réalisé les diverses analyses en prenant des niveaux d'agrégation différents pour certaines PCS² : si les résultats n'en sont pas affectés, les niveaux désagrégés sont moins intéressants de par la non prise en compte de certaines modalités se retrouvant alors non significatives.

Tableau 2
SYNTHESE DES AFC POUR CHAQUE ANNEE

Année	Quantité d'information	Modalités supprimées
1973	81 %	OQ, EQ, ENQ, BEPC, BEP-CAP, Bac techno
1980	87%	baccalauréat général, baccalauréat technique, technicien et EQ
1990	96 %	-
2000	81%	enseignants, agriculteurs, OQ
2007	97 %	Chômeurs

Quelle que soit l'année considérée, les analyses graphiques permettent de corroborer les théories relatives à l'hétérogénéité et au cloisonnement du marché du travail (Annexe 1). Pour toutes les années étudiées, le cloisonnement décrit par Cain est très visible. L'axe factoriel vertical (axe 2) oppose le marché secondaire et le marché primaire. Sur ce dernier, le partage par l'axe factoriel horizontal, entre « marché primaire supérieur » et « marché primaire secondaire » est également mis en évidence (Figures 1 et 2).

Toutefois, dès l'année 2000, les analyses mettent en évidence une dévaluation des diplômes : si la segmentation est toujours présente, le baccalauréat n'est plus garant d'une place sur le marché primaire. On observe en effet un glissement des diplômes vers des emplois de moins en moins qualifiés, rejoignant ainsi les résultats soulignés par Nauze-Fichet et Tomasini (2002) selon lesquels la correspondance diplôme / PCS n'est plus stable entre 1990 et 2000.

² La PCS 'ouvrier' constitue une agrégation des catégories 'ouvrier qualifié' et 'ouvrier non qualifié'.

Figure 1
LA SEGMENTATION DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET LA DÉVALUATION DES DIPLÔMES (1973)

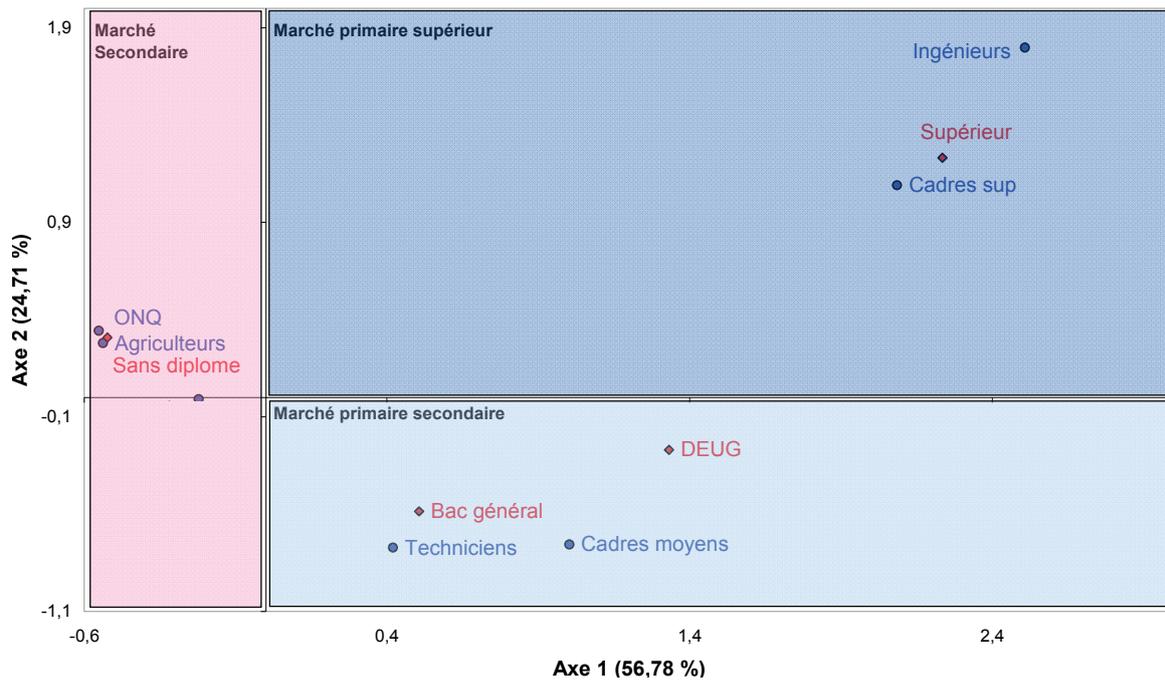
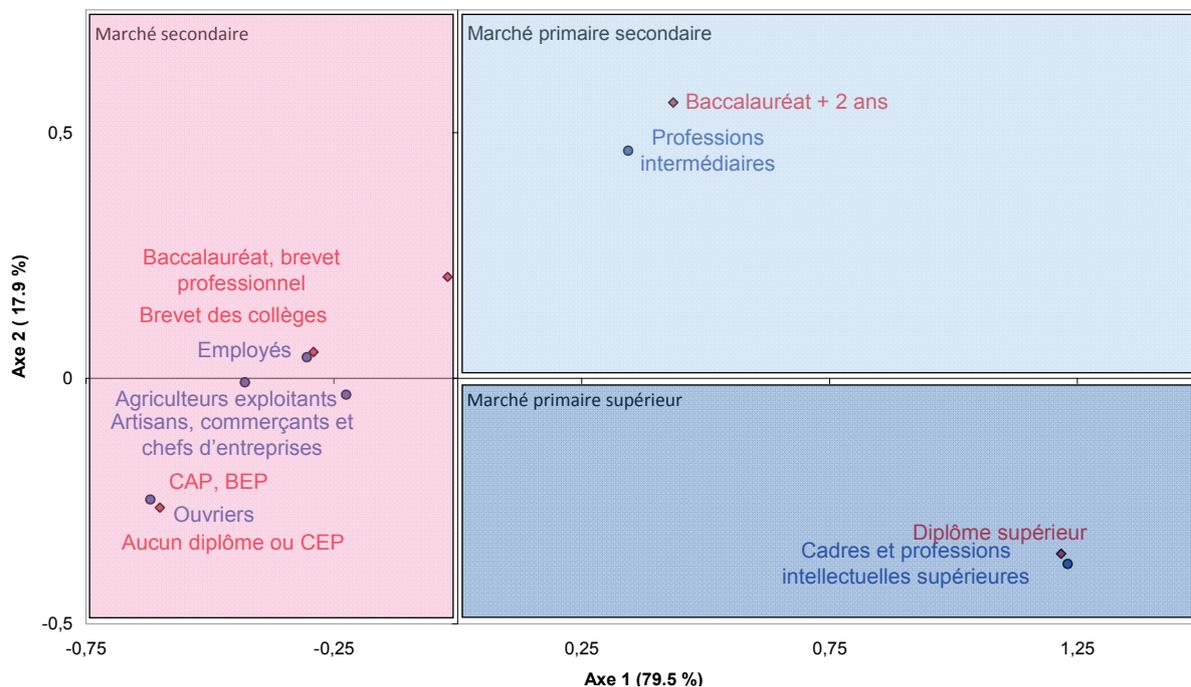


Figure 2
LA SEGMENTATION DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET LA DÉVALUATION DES DIPLÔMES (2007)



2.3. Ségrégations et segmentation du marché du travail

Afin d'identifier certaines ségrégations présentes sur le marché du travail, nous tentons de classer les divers segments du marché du travail, en 2007, en fonction des caractéristiques de la population active.

Pour cela, nous avons eu recours aux données détaillées issues de l'Enquête-Emploi de 2007 et plus particulièrement les données caractérisant la population active : *Population active selon le sexe, l'âge*

quinquennal et le diplôme, Population active selon le sexe, l'âge regroupé et la nationalité regroupée, Population active selon le sexe, l'âge quinquennal et la catégorie de commune, Population active selon le sexe, la situation dans le ménage, l'état matrimonial, l'âge quinquennal et la présence d'enfants de moins de 18 ans.

A partir de l'analyse menée dans la section précédente permettant d'identifier les divers segments du marché du travail selon la PCS et le diplôme, nous avons procédé à des AFC imbriquées c'est-à-dire que toutes les analyses ont en commun une variable (Tableau 5).

Tableau 5
ANALYSES IMBRIQUÉES DANS L'ORDRE DE RÉALISATION

Ordre de réalisation de l'analyse et intitulé	Variables analysées
Analyse 1 (section 2)	PCS / diplôme
Analyse 2 : les ségrégations d'âge et de genre	Diplôme / âge et genre
Analyse 3 : les ségrégations de nationalité	Age et genre / Nationalité
Analyse 4 : les ségrégations spatiales	Age et genre / Catégorie de commune d'origine
Analyse 5 : les ségrégations sociales	Age et genre / Situation familiale

Ces diverses analyses (Annexe 2) permettent de définir les 3 segments de la manière suivante :

- Le marché primaire supérieur est caractérisé par une population active âgée de 30-39 ans, essentiellement des hommes. Ils vivent en commune rurale et sont célibataires ou en couple non mariés. Au niveau de la nationalité, c'est sur ce segment que l'on trouve le plus d'étrangers hors UE.
- Le marché primaire inférieur est caractérisé par une population active jeune sans enfant (20-29 ans) composée d'une majorité de femmes et principalement de nationalité française. Ils vivent en Zone Urbaine moyenne (20000 à 200000 habitants) ou grande (>200000 habitants). Il s'agit essentiellement d'individus vivant chez les parents.
- Le marché secondaire est caractérisé par une population active de 40 ans et plus (40-49 ans et 50-59 ans et 60 ans et +) vivant en petite zone urbaine (moins de 20000 habitants) ou en agglomération parisienne. Il s'agit principalement de couples mariés, d'individus divorcés et de personnes veuves. C'est sur ce segment que l'on trouve une majorité d'étrangers de l'UE.

Conclusion

L'analyse empirique menée a permis d'identifier l'effective segmentation du marché du travail décrite dans les modèles théoriques. Certes les années d'études sont primordiales dans la détermination du salaire individuel, mais la situation sur le marché du travail et la concurrence entre individus ont un rôle non négligeable. En effet, la possession du diplôme est un facteur discriminant d'une part dans l'accès à l'emploi, en étant en quelque sorte un « laissez-passer » entre les marchés primaires et secondaires, et d'autre part dans le niveau des rémunérations, les individus possédant le diplôme étant mieux rémunérés que les autres, à nombre d'années d'études identique. Toutefois, la dévaluation des diplômes observée depuis le début des années 2000 remet en cause ce rôle du diplôme.

Cependant, la question qui se pose, comme le souligne Zajdela (1990), est de savoir d'une part comment le secteur primaire peut être caractérisé par des salaires élevés et un rationnement de l'emploi, alors que parallèlement, il existe un secteur qui fonctionne de manière concurrentielle et sans barrière à l'entrée ; d'autre part, comment expliquer l'existence du chômage alors que tout travailleur peut obtenir un emploi dans le secteur secondaire. Une réponse à ces problèmes est donnée d'une part par les théories du salaire d'efficacité (Perrot & Zylberberg, 1990), mais également par les théories des négociations salariales

(Cahuc, Sevestre & Zajdela, 1990) qui démontrent les intérêts des travailleurs et / ou des entreprises, à la formation de marchés internes de main d'œuvre.

Enfin, la classification des segments identifiés selon les caractéristiques de la population active souligne l'existence de ségrégations de genre, sociales et spatiales au sein du marché du travail.

Bibliographie

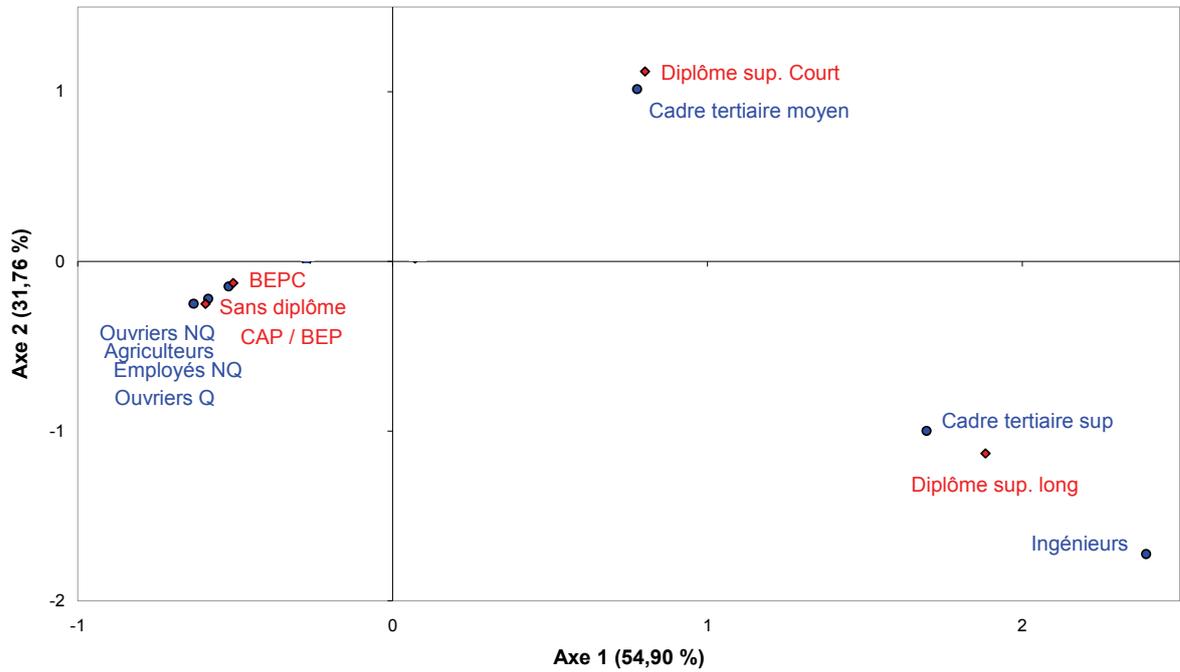
- Akerlof G. (1984), "Gift exchange and efficiency wage theory : four views", *American Economic Review*, 74, pp. 79-83.
- Arrow K. J. (1973), "Higher Education as the Filter", *Journal of Public Economics*, 2, pp. 193-216.
- Benzecri J.-P. (1979), *L'Analyse des données ; tome II : L'analyse des correspondances*, Dunod 3^{ème} édition.
- Berg I. (1970), *Education and Jobs : The Great Training Robbery*, Har Monsworth, Penguin.
- Cahuc P., Sevestre P., & Zajdela H. (1990). "Négociations salariales et segmentation du marché du travail", *Economie et Prévision*, 92-93, 1-2, pp. 43-50.
- Cain G. (1976). "The Challenge of Segmented Labour Market Theories to Orthodox Theory: a survey", *Journal of Economic Literature*, vol. 14, pp. 1215-1257.
- Doringer P. B. & Piore M. J. (1971), *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, New-York, Sharpe.
- Favereau O., Sollogoub M. & Zighera J.-A. (1991), « Un approche longitudinale de la segmentation du marché du travail », *Formation - Emploi*, 33, pp. 3-17.
- Flatau P.R. & Lewis P.E.T. (1993), "Segmented labour markets in Australia", *Applied Economics*, vol. 25, 3, pp. 285-294.
- Hartog J. (1987). "Earnings Functions: Beyond Human Capital", *Applied Economics*, vol. 28, pp. 1291-1309.
- INSEE (1980 and 2000). *Annuaire statistique de la France*.
- Maxwell N. L. (1987), "Occupational Differences in the Determination of U.S. Workers Earnings: Both the Human Capital and Structured Labour Market Hypothesis are Useful in analysis", *American Journal of Economics and Sociology*, vol. 46, pp. 431-445.
- Nauze-Fichet E. & Tomasini M. (2002). « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement », *Economie et Statistique*, 354, pp. 21-48.
- Orr D.V. (1997), "An index of segmentation in local labour markets", *International Review of Applied Economics*, vol. 11, 2, pp. 229-248.
- Perrot A. & Zylberberg A. (1989), « Salaire d'efficiency et dualisme du marché du travail », *Revue Economique*, n°1, 5-20.
- Phelps E. (1972), "The statistical theory of racism and sexism", *American Economic Review*, vol. 62, pp. 659-661.
- Piore M. J. (1973), "Fragments of a 'Sociological' Theory of Wages", *American Economic Review*, vol. 63, 2, pp. 377-384.
- Rao M.J. & Datta R.C. (1985), "Human Capital and Hierarchy", *Economics of Education Review*, vol. 4, pp. 67-76.
- Roig A.H. (1999), "Testing Spanish labour market segmentation: an unknown-regime approach", *Applied Economics*, vol. 31, 3, pp. 293-305
- Sloane P.J., Murphy P.D., Theodossiou I., White M. (1993), "Labour market segmentation: a local labour market analysis using alternative approaches", *Applied Economics*, vol. 25, 5, pp. 569-581.
- Spence M. (1973), "Job Market Signalling", *Quarterly Journal of Economics*, 87-3, pp. 355-374.
- Theodossiou I. & Yannopoulos A. (1998), "Labour market segmentation and unemployment duration", *Applied Economics Letters*, vol. 5, 9, pp. 549-553.

- Thurow C. L. (1975), *Generating Inequality : Mechanisms of Distribution in the US Economy*. Basic Books, New-York.
- Van Ophem H. (1987). "An empirical test of the segmented labour market theory for the Netherlands", *Applied Economics*, vol. 19, 11, pp. 1497-1514.
- Yuhong D. & Johnes O. (2003), "Influence of expected wages on occupational choice: new evidence from Inner Mongolia", *Applied Economics Letters*, vol. 10 ,13, pp. 829-832
- Zajdela H. (1990), « Le dualisme du marché du travail : enjeux et fondements théoriques », *Economie et Prévision*, 92-93, 1-2, pp. 31-42.

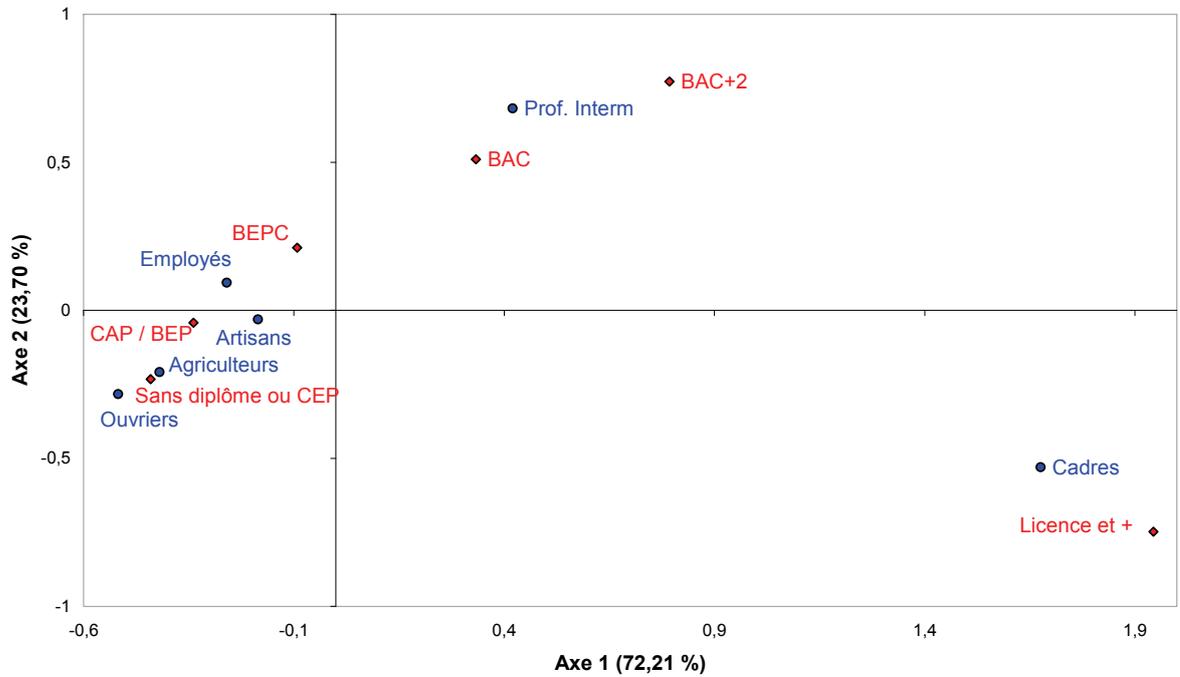
Annexe 1

ÉVOLUTION DE LA SEGMENTATION DU MARCHÉ DU TRAVAIL DE 1973 A 2007

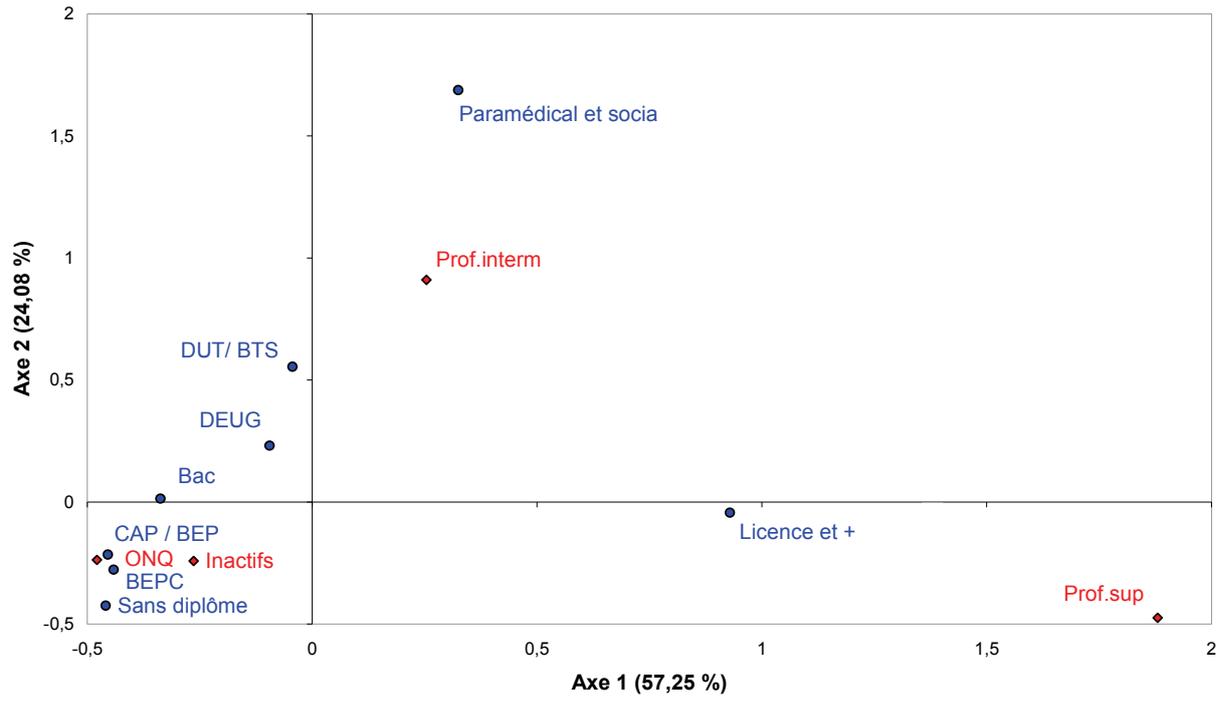
1980 (86,66 %)



1990 (95,91 %)



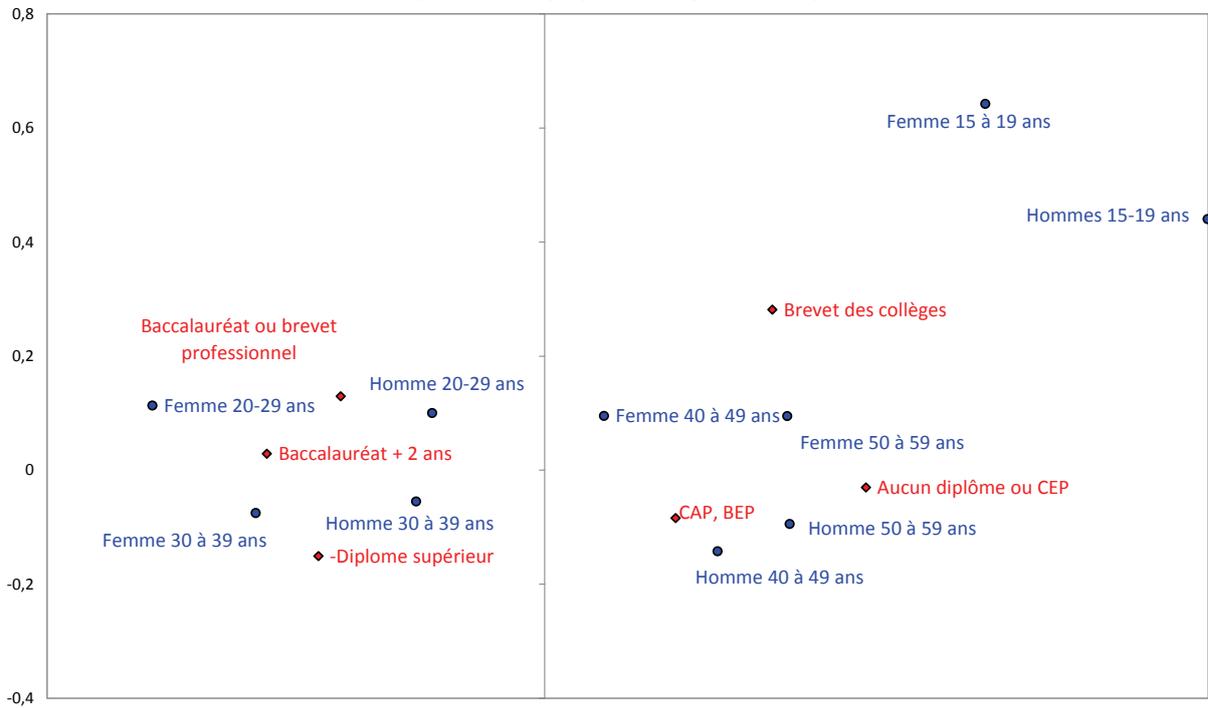
2000 (81,33 %)



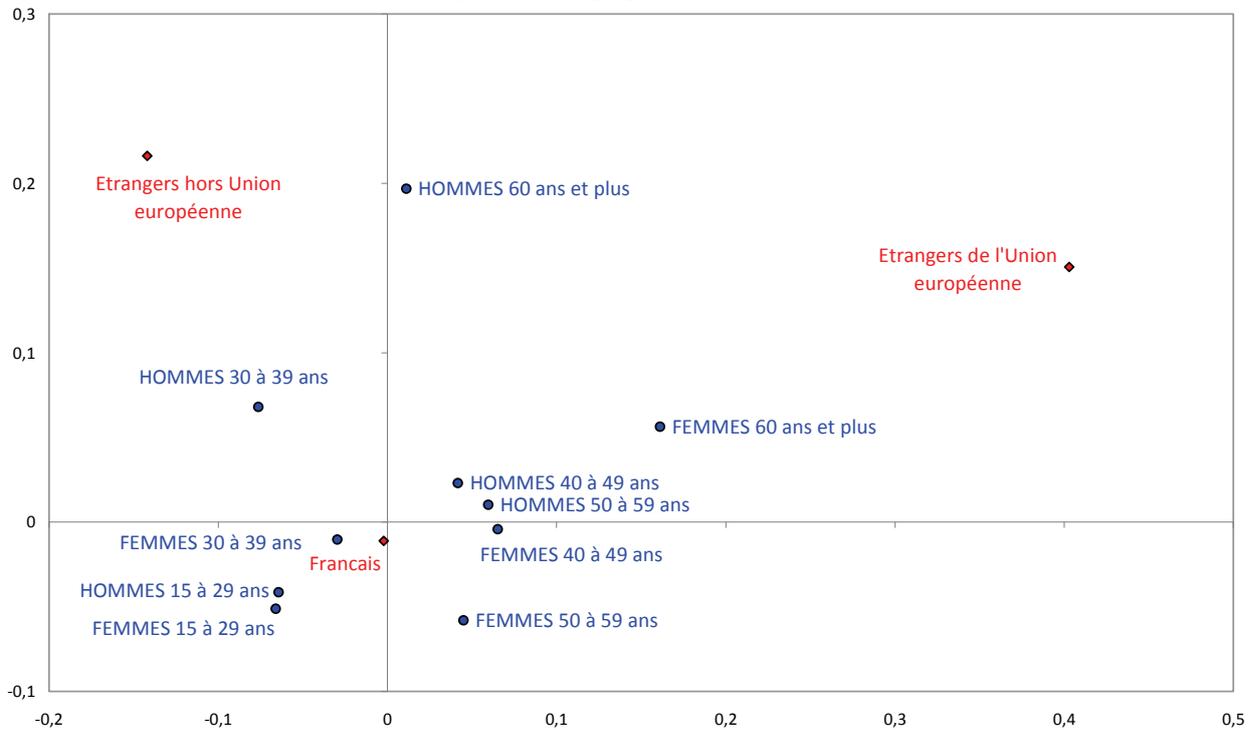
Annexe 2

LES SÉGRÉGATIONS ENGENDRÉES PAR LA SEGMENTATION DU MARCHÉ DU TRAVAIL (2007)

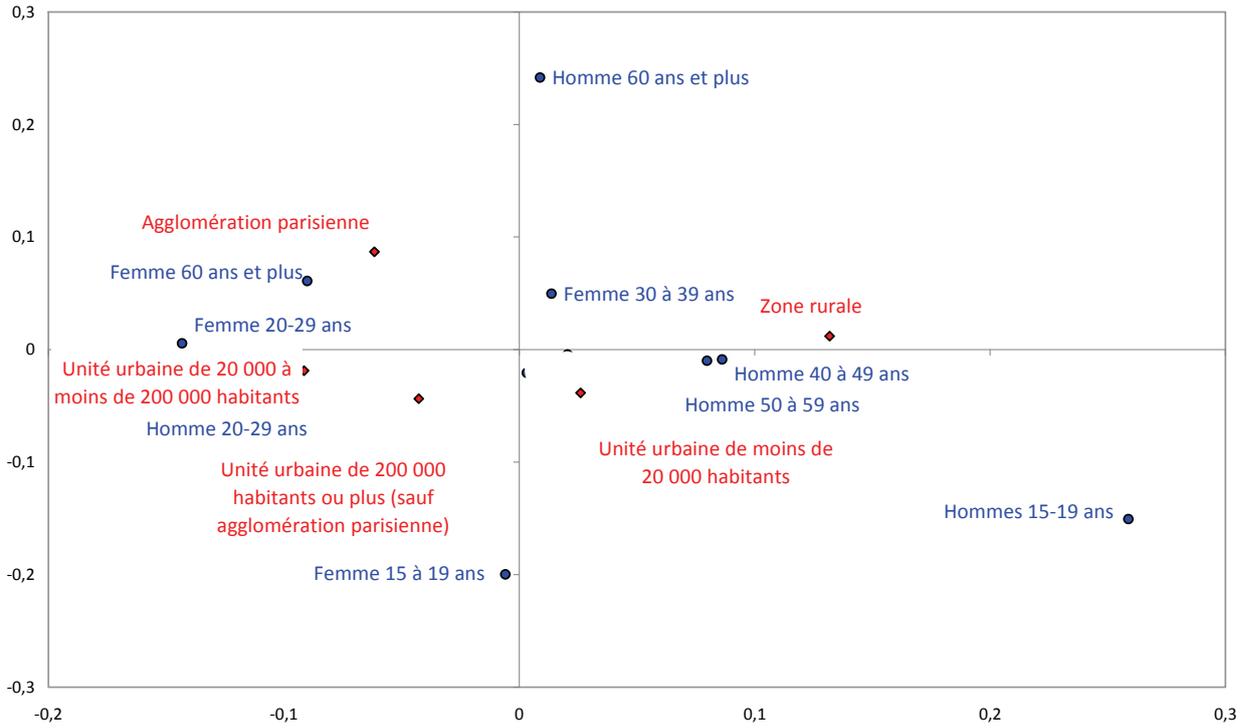
Analyse 2. Les ségrégations de genre de d'âge



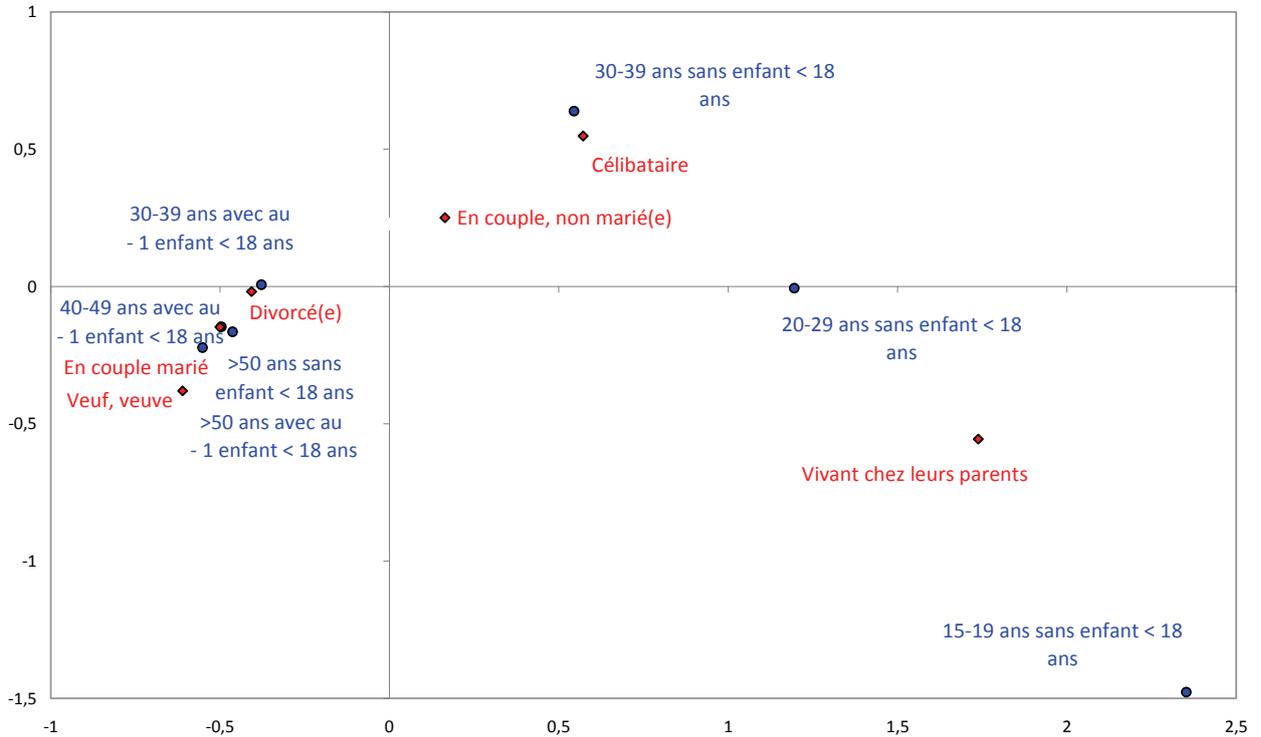
Analyse 3 : les ségrégations de nationalité



Analyse 4 : Les ségrégations spatiales



Analyse 5 : Les ségrégations sociales et familiales



Does the narrowing gap in working conditions between regular and non-regular employees result in productivity improvement?

An empirical study of the Japanese labour market

*Les conditions du travail équilibrées entre CDI et CDD
améliorent-elles la productivité d'une entreprise ?
Une étude empirique sur le marché du travail japonais*

Tomo NISHIMURA [†]

Introduction

1. Japanese dual labour market

In Japan, employment has become very diverse in both format and length of the employment period. One out of three employees is now working as a non-regular employee such as a part-timer, a temporary worker or a dispatched worker. In Japan, a part-timer often has a low and precarious employment status. About 30% of part-timers work over 35 hours per week (2005, Labour Force Survey), and some part-timers perform the same work in which regular employees are engaged (or were engaged). However, the working conditions for non-regular employees are generally much worse than those for regular employees, regardless of the working hours and job responsibilities. As a result, there is a polarization in annual income between regular and non-regular employees (see Figure 1). This fact was not regarded as a problem before the 1990s, because the representative part-timer was a housewife working for a supplementary household income. In recent years, the number of housewives working as secondary breadwinners and the number of young male employees have been increasing, and as a result the unequal working conditions between regular and non-regular employees has been drawing attention as a social issue.

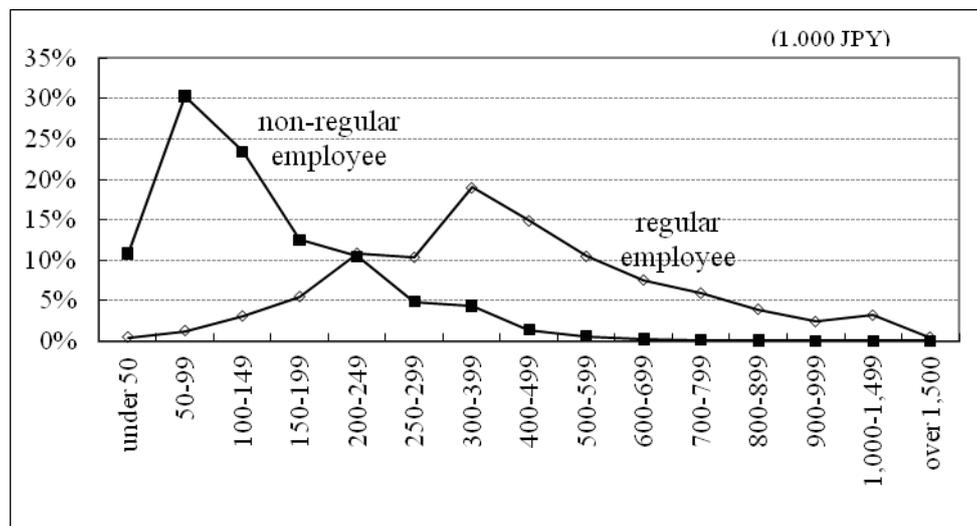
Why is there such a difference between regular and non-regular employees? The difference is caused mainly by the dual structure of the Japanese labour market, in which the labour market for regular employees is rigid, as is evident from the tradition of hiring new graduates all at once and the low level of mid-career recruitment. Thus it becomes increasingly difficult even for young people to get hired as regular employees other than immediately after graduation. Some young people have no choice but to work as non-regular employees. Meanwhile, the labour market for non-regular employees is flexible because fixed-term employment contracts are terminated upon the expiration of the term if the contracts are not renewed, which is in contrast to regular employment, in which it is legally prohibited to abuse the right of dismissal.

Firms have tried to reduce their labour costs to cope with rapid changes and growing uncertainties in a global economy. The result is that the number of regular employees has been reduced, and that of non-regular employees has increased. As a part of this transition, some non-regular employees have been expected to work as substitutes for regular employees. The problem with this is not only the wage inequality between regular and non-regular employees but also the difference in employee training provided by firms. On average, non-regular employees receive only half of the training that regular employees receive. Therefore, once a person begins to work as a non-regular employee, it is hard to be hired as a regular employee because of lack of training and experience. The fact that one in three

[†] *Tomo Nishimura*, Associate Professor, School of Economics, Kwansei Gakuin University, 1-1-155, Uegahara, Nishinomiya, Hyogo 662-8501 JAPAN - Tel: +81 (0)798.54.6204 Fax: +81(0)798.51.0944 - E-mail: tnishimura@kwansei.ac.jp

employees is excluded from a sufficient opportunity for the development of his/her ability will weaken Japanese international competitiveness in the future.

Figure 1
ANNUAL INCOME DISTRIBUTION BY EMPLOYMENT STATUS



Source: Employment Status Survey 2007, Ministry of Internal Affairs and Communications

2. Question - Unreasonable difference and productivity

The inequality between regular and non-regular statuses also seems to be inefficient at a corporate level, especially for firms with non-regular employees working as a substantial part of their workforce. Unreasonable and misunderstood working conditions will lower the morale of non-regular employees, which may lead to more mistakes and declining productivity. In addition, firms may have a high turnover cost (recruitment and training cost for new non-regular employees), because non-regular employees do not have any incentive to stay in the same firm without enough chance to develop their ability or receive salary increases. In contrast, reasonable and understandable working conditions will raise the morale and productivity of non-regular employees.

Note that this discussion is not targeted at every non-regular employee. Some employees do not intend to stay in their work for a long time (for example, university students). Also, some people prefer to be employed for subsidiary or seasonal work only. In these cases, the employer doesn't have any incentive to pay training costs for non-regular employees. Therefore, we focus on non-regular employees working as a part of the core human resource of a firm.

In this study, we analyse the job satisfaction of non-regular employees, which can affect their morale and productivity, and their job retention, which can affect corporate performance through the smooth succession of skills and technologies and the accumulation of human capital at the corporate level. Using Japanese business establishments and an employee survey, we examine whether a balanced treatment of regular and non-regular employees is related to the job satisfaction of non-regular employees and whether such treatment could reduce the turnover rate.

3. Definition of core non-regular employees

As mentioned above, we deal with only non-regular employees working as a substantial part of a firm's workforce in this study. We call them "core non-regular (CNR) employees". What is the definition of a CNR employee? In previous studies, such employment has always been defined based on the qualitative aspect of a job in comparison with that of regular employees working in the same firm. That is, a CNR employee is an employee who is not regular staff but partially engaged in the same work in which regular employees are engaged (or were engaged).

Honda (1998) classifies work into four levels based on qualitative aspects of the work (in order of increasing difficulty) as (1) auxiliary role in routine work, (2) routine work, (3) atypical work and (4) managerial work, and explains that CNR employees perform not only the work of the first two levels but also that of last two levels, which is generally done by regular employees. Takeishi (2006) defines a CNR employee as a non-regular staff member playing a managerial role, leadership role or a role with decision-making.

As our data (described in detail below) did not provide us with any information about job descriptions, we cannot give a precise definition of CNR employees based on tasks performed in our analysis. Instead, the employee survey we used inquired about whether the non-regular employee performs almost the same job that regular employees do or did. Using the answers to this question, we define a CNR employee as a non-regular staff member who is engaged in almost the same job that regular employees do, though this definition is slightly ambiguous.

4. Data description

We used “A survey on firms’ personnel strategies and employees’ attitudes under the circumstance of the employee pattern becoming diversified, conducted by the Japanese Institute of Labour Policy and Training (called the JILPT survey hereafter) in 2005. This survey is composed of an establishment survey and an employee survey. The former contains data from 870 establishments, and the latter contains data from 5704 employees. Unfortunately, we could not match establishments and employees.

According to the JILPT establishment survey, about 11% of firms (95 firms) have many CNR employees, 49% of them (429 firms) have some CNR employees and 37% of them (321 firms) have no CNR employees. The proportion of CNR employees varies by industry sector. The industries in which more than 10% of firms replied that they have many CNR employees are consumer-related manufacturing (18.6% of firms), wholesale and retailing (14.5%), the restaurant and hotel business (12.5%), finance and insurance (16.7%), the medical and welfare business (34.3%) and other services (12.4%).

5. Wage differential between regular and CNR employees

Before analysing the relationship between working condition differential and productivity, we examine the wage differential between regular and CNR employees. Figure 2 shows the percentage of establishments by the ratio of CNR wage rate to regular employee’s wage rate. The most common case is 70-80%, which means a 20-30% wage differential. The wage gap is relatively narrow for firms with many CNR employees compared to those with some CNR employees. About 35% of firms with many CNR employees pay them almost the same salary (more than 90%) as they pay to regular employees. It seems that the wage differential is reduced as the proportion of CNR employees increases. Meanwhile, one can also argue that the range of work for CNR employees may move toward that for regular employees as the proportion of CNR employees increases, which narrows the wage gap. We will therefore estimate the wage differential after controlling for the type of occupation and responsibility.

The data used here is from the establishment survey of the JILPT, so the dependent variable is not individual-level wage but the relative wage of CNR employees declared by establishments. It is the same categorical variable shown on the horizontal axis in Figure 2 but regrouped into four categories: under 60%, 60-80%, 80-100% and over 100%. The estimation was made in an ordered probit model. The descriptive statistics are shown in Table 1, and the results of ordered probit regression on the wage gap are shown in Table 2. The marginal effects are calculated at the third category, P3.

The coefficient is significantly negative for “Transfer without moving” and “Responsibility”. That means the difference in these job characteristics between regular and CNR employees raises the possibility that the wage differential widens. The marginal effect is slightly greater for “Transfer without moving” than for “Responsibility”. Working as a contract employee, compared to a part-time employee, increases the possibility that the wage gap narrows. Its marginal effect is relatively significant. “A large number of CNR employees” raises the possibility that the wage differential narrows at the 10% level. This fact suggests that there is an unexplained wage differential between regular and CNR employees when the share of CNR employees is not so large. When the JILPT survey inquired directly of establishments about

the reason for this wage differential, 19.2% of establishments with more than a 20% wage gap said, “There is no reason”. CNR employees be satisfied with this answer? If they are not satisfied with the “no reason” answer, the differential can negatively affect their morale and retention.

Figure 2
PERCENTAGE OF ESTABLISHMENTS BY THE PROPORTION OF CNR EMPLOYEE’S WAGE RATE TO REGULAR EMPLOYEE’S WAGE RATE

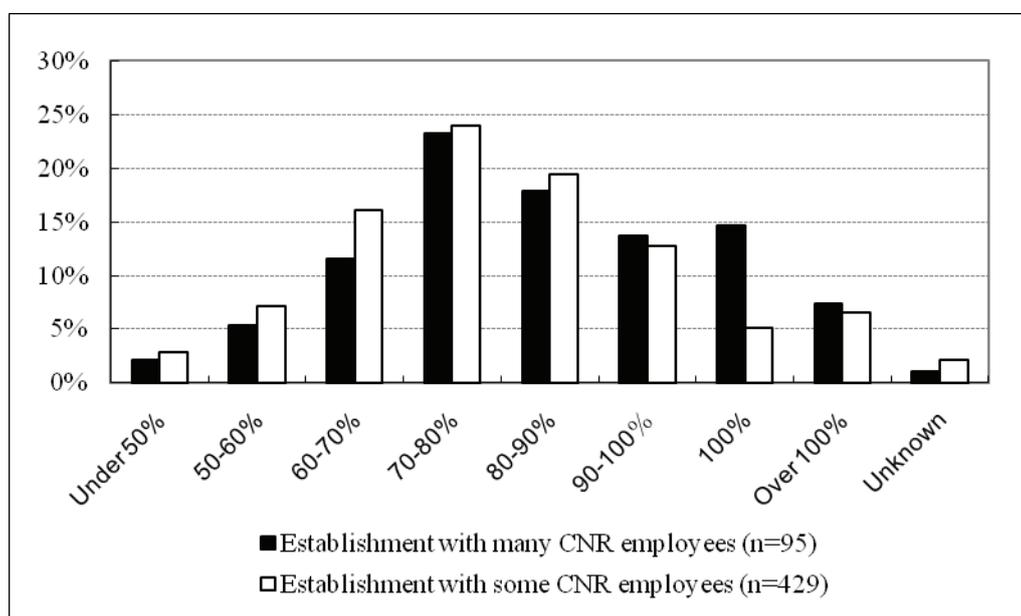


Table 1
DESCRIPTIVE STATISTICS (ESTABLISHMENT SURVEY)

<i>Variable</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Dev.</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Wage level of core non-regular employees	2.491	0.828	1	4
Dummy: Official working hours per day	0.448	0.498	0	1
Dummy: Number of days worked per week	0.191	0.394	0	1
Dummy: Overtime, Holiday work	0.502	0.501	0	1
Dummy: Transfer without moving	0.526	0.500	0	1
Dummy: Transfer with moving	0.535	0.499	0	1
Dummy: Responsibility	0.509	0.501	0	1
Contract employees	0.401	0.491	0	1
Temporary staff members for a specified task	0.300	0.459	0	1
General temporary staff members	0.040	0.196	0	1
Dummy: Many core non-regular employees	0.165	0.372	0	1
Profession or Technical jobs	0.318	0.466	0	1
Management	0.134	0.342	0	1
Clerical work	0.387	0.488	0	1
Sales	0.146	0.354	0	1
Security and Service	0.080	0.272	0	1
Transportation and Telecommunication	0.151	0.358	0	1
Others	0.050	0.217	0	1

Not only wage but training, promotion system and the possibility to switch from non-regular to regular employee can affect the morale and the retention of non-regular employees. Through the improvement of skills and status, one can achieve the feeling of accomplishment. However, only one in four establishments with many CNR employees has these systems.

Table 2
**ESTIMATION RESULTS OF ORDERED PROBIT REGRESSION ON WAGE GAP BETWEEN REGULAR EMPLOYEES
AND NON-REGULAR EMPLOYEES**

Dep variable: ratio of CNR employee's wage rate to regular employee's wage rate
P1=under 60%, P2=60%-80%, P3=80%-100%, P4=over 100%

	<i>Coef.</i>	<i>Marginal effect at P3</i>
<i>Difference between regular and CNR employees</i>		
Dummy: Official working hours per day (<i>different=1</i>)	-0.127	-0.031
Dummy: Number of days worked per week (<i>Id.</i>)	-0.198	-0.048
Dummy: Overtime, Holiday work (<i>Id.</i>)	-0.164	-0.040
Dummy: Transfer without moving (<i>Id.</i>)	-0.365***	-0.088***
Dummy: Transfer with moving (<i>Id.</i>)	-0.195	-0.047
Dummy: Responsibility (<i>Id.</i>)	-0.286**	-0.069**
<i>Dummy: Type of Employment (ref: Part-time employee)</i>		
Contract employee	0.565***	0.136***
Temporary staff for a specified task	-0.198	-0.048
General temporary staff	0.236	0.057
Dummy: Many core non-regular employees (<i>yes=1</i>)	0.304*	0.073*
<i>Dummy: Occupation (ref: Manual Work)</i>		
Profession or Technical job	0.089	0.021
Management	0.078	0.019
Clerical work	-0.344***	-0.082***
Sales	-0.159	-0.038
Security and Service	-0.146	-0.035
Transportation and Telecommunication	-0.033	-0.008
Others	-0.316	-0.076
/cut1	-2.031	
/cut2	-0.460	
/cut3	0.825	
Number of obs = 397, Prob > chi2 = 0.0000, Log likelihood = -432.65078		

*p<0.1; ** p<0.05; ***p<0.01

6. Effects of working conditions (wage and training) on corporate productivity

In general, gross profit (value added) and retention are used to measure the effect of training on corporate productivity. For example, Dearden *et al.* (2006) estimated the logarithm of real value added per worker in GMM (General Method of Moments), and Mohrenweiser and Zwick (2009) adopted gross profit (value added minus total wage bill per capita) as their dependent variable. The former succeeds in adding industrial information (such as profit) to individual-level panel data, including training information, thanks to three-digit industry classification. The latter has matched employer-employee panel data which includes all required information. Ariga *et al.* (2008) conducted an empirical analysis of the retention of part-time employees. More specifically, they estimated the difference between length of service expected and real length of service in OLS regression, for which the training variable and a set of HRM systems' variables were used as independent variables. Their main finding was that nothing is changed by merely introducing a training system; such a system must be suited to the needs of part-time employees in terms of working hours, a promotion system, etc.

As mentioned above, our data did not allow us to match establishments and employees. Therefore, we use here only the employee survey, which includes the information about job satisfaction and whether an employee wishes to continue to work with his/her current firm. We have already explained how job

satisfaction and retention are linked to productivity in section 2. We remain interested in how CNR employees can affect corporate productivity.

6.1. Working conditions and job satisfaction

6.1.1. Variables

We begin with the analysis of job satisfaction. The dependent variable is a discrete variable, P ; if one is satisfied with his/her current job, $P=1$, if it is not the case, $P=0$. Independent variables are the following: Age, Sex (*dummy, female=1*), Education level (*dummy, ref: junior and senior high school*), Type of Employment (*dummy ref: Part-time employee*), Occupation (*dummy ref: Manual Work*), whether one adjusts his/her annual income in order to take a tax deduction for spouse, wage level compared with the regular employee who engaged in the same work as the respondent (*dummy, ref: Same or more*), whether one understands the reason for the wage differential (*dummy, no=1*), whether one has received OJT (*dummy, yes=1*), the number of off-JT training sessions provided by the firm, whether the firm actively implements vocational training of its employees (*dummy, yes=1*) and whether one is devoted to self-development (*dummy, yes=1*). In addition, we create a cross-term multiplying whether one understands the reason for the wage differential (*dummy, no=1*) by whether the firm actively implements vocational training of its employees (*dummy, yes=1*). This is because employees may not be satisfied with their job if they understand the reason for the wage differential from regular employees, even when their firm actively provides training to them. The last dependent variable, whether one is devoted to self-development (*dummy, yes=1*), is added because job satisfaction is determined not only by the working environment but also by the individual's personality. In general, business-minded people tend to be satisfied with their jobs. It would be preferable to add the size of the establishment as a control variable, but the JILPT employee survey doesn't provide this information. After data cleaning, the number of observations was 565 (all of them are CNR employees). The descriptive statistics are shown in Table 3, and the results of binary logit regression on job satisfaction are shown in Table 4. Marginal effects are calculated around the mean value.

6.1.2. Findings

The probability of being satisfied with one's job increases as people get older. This is probably because the proportion of voluntary non-regular employees, as represented by housewives, increases with age. In contrast, involuntary non-regular employee status is often observed in young people. Salespersons tend not to be satisfied compared to other non-regular employees. Those who adjust their annual income in order to take a tax deduction for their spouse tend to be satisfied. These employees are likely to be housewives working for supplementary household income, and their demands regarding work are lower. A very low wage level compared to that of regular employees reduces the probability by 0.274. The probability decreases by 0.266 when CNR employees do not understand the reason for the wage differential. The results of OJT and the number of off-JT sessions planned are not significant. In the first estimation without cross-term (see the first and second columns in Table 4), we can see that when a firm actively implements vocational training it increases the satisfaction of CNR employees. However, limiting samples to CNR employees who do not understand the reason for the wage differential in the second estimation (see the rightmost two columns in Table 4), we see that the variable for active vocational training is not statistically significant any more.

A very low wage level could result in the unexplained differential we discussed above. Without efforts to reduce such a wage differential and gain the understanding of CNR employees about the differential, firms will not be able to expect these employees' morale to improve, and the training provided by the firms will have been wasted.

6.2. Working conditions and retention

6.2.1. Variables

The dependent variable is a discrete variable, P ; if one wishes to continue to work at the current job, $P=1$, if that is not the case, $P=0$. Independent variables are exactly the same as those used in the analysis of job satisfaction (see section 6.1.1).

6.2.2. Findings

The results of binary logit regression on whether one wishes to continue his/her current job are shown in Table 5. The probability of wanting to keep one's current job increases as people get older. The probability is relatively low among salespersons. Very low wage compared to regular employees engaged in the same work decreases the probability by 0.2-0.3. The probability declines because employees do not understand the reason for the wage differential. The variable concerning training is not statistically significant. This is because the detailed information about training (concrete training plans) was not available to us. As Ariga *et al.* (*Ibid.*) point out, nothing is changed by merely introducing a training system. It is important how it is introduced and carried out.

As seen in Table 5, very low wages and the fact that CNR employees do not understand the reason for the wage differential are factors that lower the retention of these employees, which could result in firms not recovering the costs of training and force firms to pay for hiring and training new employees. In addition, if CNR employees are paid less than they deserve according to their productivity, adverse selection could cause only low-quality CNR employees to stay with the company.

Conclusion

In this study, we examined the effect of the working conditions of CNR employees on corporate productivity, as the presence of non-regular employees is becoming important in the Japanese labour market. Our results show that a very low wage level compared to that of regular employees engaged in the same work and the fact that CNR employees do not understand the reason for the wage differential could reduce both the job satisfaction and job retention rate for these employees. The effect of training provided by firms on productivity would be positive only when CNR employees understand the reason for the wage differential. Unless firms make an effort to improve the working conditions of non-regular employees, corporate productivity will decline in the medium- and long-term. To avoid such a situation, firms should eliminate the unexplained wage differential. Shinozaki et al (2003) and Okunishi (2008) prove that the clarification of occupational fields between regular and non-regular employees can reduce the number of employees who do not understand the reason for the wage differential. Thus, if firms want to improve their productivity, they should make efforts to reduce unexplained wage differentials based on employment status and clarify the occupational fields for the two types of employment status. On that basis, they should plan the training system for non-regular employees. Also, because most non-regular employees are not unionized today, maintaining a dialogue between employers and non-regular employees is important.

Table 3
DESCRIPTIVE STATISTICS (EMPLOYEE SURVEY)

<i>Variable</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Dev.</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Dummy: Job satisfaction (<i>Satisfied=1</i>)	0.382	0.486	0	1
Dummy: wish to continue one's current job (<i>yes=1</i>)	0.554	0.498	0	1
Age	43.127	12.837	20	71
Dummy: Sex (<i>female=1</i>)	0.650	0.478	0	1
Part-time employee	0.400	0.490	0	1
Contract employee	0.251	0.434	0	1
General temporary staff	0.025	0.156	0	1
Temporary staff for a specified task	0.149	0.356	0	1
Dispatched worker	0.150	0.358	0	1
Worker employed by contractor	0.025	0.156	0	1
Management	0.027	0.161	0	1
Clerical work	0.437	0.496	0	1
Sales	0.044	0.206	0	1
Security and Service	0.046	0.210	0	1
Transportation and Telecommunication	0.073	0.260	0	1
Manual work	0.131	0.338	0	1
Others	0.062	0.241	0	1
Dummy: Do you adjust your annual income in order to take a tax deduction for spouse? (<i>yes=1</i>)	0.168	0.374	0	1
Relative wage level: Very low	0.315	0.465	0	1
Relative wage level: Low	0.499	0.500	0	1
Relative wage level: Same or more	0.186	0.389	0	1
Dummy: Do you understand the reason for the wage differential above? (<i>no=1</i>) (a)	0.464	0.499	0	1
Dummy: Is OJT planned for you? (<i>yes=1</i>)	0.258	0.438	0	1
Number of off-JT training sessions planned	0.740	0.966	0	5
Active vocational training by company (<i>yes=1</i>) (b)	0.158	0.365	0	1
Are you devoted to self-development? (<i>yes=1</i>)	0.313	0.464	0	1
(a)*(b)	0.053	0.224	0	1

Table 4

ESTIMATION RESULTS OF BINARY LOGIT REGRESSION ON JOB SATISFACTION

Dep variable: Satisfied with one's current job=1, not satisfied with one's current job=0

	<i>Coef.</i>	<i>Marginal effects</i>	<i>Coef.</i>	<i>Marginal effects</i>
Age	0.024***	0.009***	0.023***	0.009***
Dummy: Sex (<i>female</i> =1)	0.146	0.054	-0.001	-0.000
<i>Dummy: Schooling level (ref: junior and senior high school)</i>				
Vocational School	0.024	0.009	-0.101	-0.038
College	0.142	0.054	0.083	0.032
University and Graduate school	0.371**	0.143**	0.317*	0.122*
<i>Dummy: Type of Employment (ref: Part-time employee)</i>				
Contract employee	-0.150	-0.055	-0.206	-0.076
General Temporary staff	0.280	0.108	0.263	0.102
Temporary staff for a specified task	-0.220	-0.080	-0.196	-0.072
Dispatched worker	-0.242	-0.087	-0.255	-0.093
Worker employed by contractor	-0.212	-0.076	-0.239	-0.086
<i>Dummy: Occupation (ref: Manual Work)</i>				
Profession or Technical job	0.188	0.072	0.227	0.087
Management	0.191	0.074	0.214	0.083
Clerical work	0.136	0.051	0.170	0.064
Sales	-0.787**	-0.240*	-0.916***	-0.271***
Security and Service	0.329	0.128	0.299	0.117
Transportation and Telecommunication	0.332	0.129	0.270	0.105
Others	-0.108	-0.040	-0.121	-0.045
<i>Dummy: Do you adjust your annual income in order to take a tax deduction for spouse?</i>				
(<i>yes</i> =1)	0.457***	0.177***	0.469***	0.182***
<i>Dummy: Your wage level compared with the regular employee who engaged in the same work as yours (ref. Same or more)</i>				
Very Low	-0.278	-0.102	-0.787***	-0.274***
Low	0.074	0.028	-0.237	-0.089
<i>Dummy: Do you understand the reason for the wage differential above? (no=1)</i>				
(a)	-0.732***	-0.266		
<i>Dummy: Is OJT planned for you? (yes=1)</i>				
(a)	-0.017	-0.006	0.190	0.072
<i>Number of off-JT training sessions</i>				
(a)	0.098	0.037	0.081	0.030
<i>Active vocational training by company (b)</i>				
(a) * (b)	0.401**	0.155**		
<i>Are you devoted to self-development? (yes=1)</i>				
(a)	0.128	0.048	0.088	0.033
<i>Constant</i>				
(a)	-1.441***		-1.237***	
<i>Number of obs (P=1)</i>				
(a)	565 (216)		565(216)	
<i>Prob > chi2</i>				
(a)	0.000		0.000	
<i>Log likelihood</i>				
(a)	-315.553		-332.887	
<i>Pseudo R2</i>				
(a)	0.160		0.114	

*p<0.1; ** p<0.05; ***p<0.01

Table 5
ESTIMATION RESULTS OF BINARY LOGIT REGRESSION ON WHETHER ONE WISHES TO CONTINUE HIS/HER CURRENT JOB

Dep variable: one wishes to continue current job=1, one does not wish to continue current job=0

	<i>Coef.</i>	<i>Marginal effects</i>	<i>Coef.</i>	<i>Marginal effects</i>
Age	0.034***	0.013***	0.034***	0.014***
Dummy: Sex (<i>female</i> =1)	0.032	0.013	-0.027	-0.010
<i>Dummy: Schooling level (ref: junior and senior high school)</i>				
Vocational School	-0.206	-0.082	-0.244	-0.097
College	-0.132	-0.052	-0.147	-0.058
University and Graduate school	-0.050	-0.020	-0.063	-0.025
<i>Dummy: Type of Employment (ref: Part-time employee)</i>				
Contract employee	-0.286*	-0.113*	-0.316*	-0.125*
General Temporary staff	-0.203	-0.081	-0.207	-0.082
Temporary staff for a specified task	-0.427**	-0.169**	-0.420**	-0.166**
Dispatched worker	-0.202	-0.080	-0.214	-0.085
Worker employed by contractor	-0.520	-0.204	-0.539	-0.211
<i>Dummy: Occupation (ref: Manual Work)</i>				
Profession or Technical job	0.038	0.015	0.060	0.024
Management	-0.249	-0.099	-0.244	-0.097
Clerical work	-0.128	-0.050	-0.106	-0.042
Sales	-0.671**	-0.260**	-0.739**	-0.284**
Security and Service	0.410	0.153	0.382	0.144
Transportation and telecommunication	-0.127	-0.050	-0.160	-0.064
Others	0.209	0.081	0.217	0.084
<i>Dummy: Do you adjust your annual income in order to take a tax deduction for spouse? (yes=1)</i>				
	0.116	0.045	0.134	0.053
<i>Dummy: Your wage level compared with the regular employee who engaged in the same work as yours (ref: Same or more)</i>				
Very Low	-0.544***	-0.214***	-0.771***	-0.300***
Low	-0.114	-0.045	-0.248	-0.097
<i>Dummy: Do you understand the reason for the wage differential above? (no=1) (a)</i>				
	-0.264**	-0.104**		
<i>Dummy: Is OJT planned for you? (yes=1)</i>				
	-0.123	-0.049	-0.027	-0.011
<i>Number of off-JT training sessions</i>				
	0.100	0.040	0.099	0.39
<i>Active vocational training by company (b)</i>				
	0.273	0.105		
<i>(b) * (b)</i>				
			0.249	0.096
<i>Are you devoted to self-development? (yes=1)</i>				
	0.146	0.057	0.135	0.053
<i>Constant</i>				
	-0.845**		-0.781**	
<i>Number of obs (P=1)</i>				
	565(313)		565(313)	
<i>Prob > chi2</i>				
	0.000		0.000	
<i>Log likelihood</i>				
	-336.842		-339.635	
<i>Pseudo R2</i>				
	0.133		0.125	

*p<0.1; ** p<0.05; ***p<0.01

Bibliographie

- Ariga T., Kanbayashi R. & Sanoh S. (2008), "Hiseki-Shain no Katsuyo-Hoshin to Koyo-Kanri-Sesaku no kouka," *The Japanese Journal of Labour Studies*, No. 577, pp. 78-97. (in Japanese)
- Cameron A. C. & Trivedi P. K. (2010), *Microeconometrics Using Stata, Revised Edition*, College Station, Texas: Stata Press.
- Dearden L., Reed H. & Van Reenen J. (2006), "The impact of training on productivity and wages: evidence from British panel data," *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol. 68, No. 4, pp. 397-421.
- Guscina A. (2006), "Effects of globalization on labor's share in national income," *IMF Working Paper*, WP/06/294, International Monetary Fund.
- Hansson B. (2007), "Company-based determinants of training and the impact of training on company performance," *Personnel Review*, Vol. 36, No. 2, pp. 411-331.
- Honda K. (1998), "Part-timer no Kobetsu-teki Chingin Kanri no Henyou." *The Japanese Journal of Labour Studies*, No. 460. (in Japanese)
- Mohrenweiser J. & Zwick T. (2009), "Why do firms train apprentices? The net cost puzzle reconsidered," *Labour Economics*, Vol. 16, pp. 631-637.
- Okunishi Y. (2008), "Seishain oyobi Hiseishain no Chingin to Shigoto ni taisuru Ishiki," *The Japanese Journal of Labour Studies*, No. 575. (in Japanese)
- Perez C. & Gwenaëlle T. (2005), "Trajectoires d'emploi précaire et formation continue", *Economie et Statistique*, No. 388-389, pp. 107-127.
- Shinozaki T., Ishihara M., Shiokawa T. & Genda Y. (2003), "Part ga Seishain tonno Kakusa ni Nattokushinai Riyuu ha Nanika," *The Japanese Journal of Labour Studies*, No. 512. (in Japanese)
- Takeishi E. (2006), *Koyo system to Jyosei no Career*, Japan, Keisoshobo.

Chômage et sélectivité du marché du travail : l'effet de la crise

Laurence LIZE Nicolas PROKOVAS[†]

Introduction

L'étude est centrée sur l'évolution de la nature des emplois retrouvés à la sortie du chômage entre 2007 (avant la crise) et 2009 (après la crise). L'objectif est de cerner les effets éventuels de la crise sur le volume des reprises d'emploi et plus particulièrement, sur les caractéristiques qualitatives des emplois retrouvés (salaire, nature du contrat, temps de travail, conditions de travail). Au niveau international, la question de la qualité de l'emploi, qui fait partie de la Stratégie européenne pour l'emploi, fait l'objet de débats sur son contenu. Il n'existe pas de consensus européen sur cette notion, que ce soit sur les dimensions mesurables, sur les critères utilisés pour les comparaisons européennes ou encore en tant qu'objectif des différentes politiques nationales de l'emploi. Il n'en reste pas moins que cet objectif est affiché par les institutions internationales (OIT) ; le Bureau international du travail a ainsi défini depuis 1999 une notion de « travail décent ». Outre les grands critères d'emploi, de protection sociale, de droits des travailleurs et de dialogue social, cette définition intègre maintenant la question de la rémunération ou la durée excessive du travail (Anker *et al.*, 2003).

La question de la qualité de l'emploi est inséparable des évolutions structurelles du marché du travail, de l'affaiblissement des marchés internes et de la recomposition du marché externe sur lequel se porte une large majorité des demandeurs d'emploi. Nous nous centrerons ici sur la qualité de l'emploi à la sortie du chômage, en proposant d'observer les effets de la crise. Selon nos hypothèses, la crise intervient sur la structuration des segments du marché du travail et agit sur le risque d'accepter un emploi de « mauvaise qualité » à la sortie du chômage.

1. La qualité de l'emploi : de quoi parle-t-on ?

1.1. La vision européenne de la qualité de l'emploi

Au niveau européen, le sommet de Laeken (2001) a fixé les indicateurs de qualité de l'emploi, au moins au niveau des principes car ce thème ne figure pas actuellement parmi les préoccupations majeures de la Stratégie européenne pour l'emploi (Commission européenne, 2001, Conseil de l'Union européenne, 2005¹). L'approche européenne est porteuse d'ambiguïtés. Fruit d'un compromis entre deux visions de la qualité de l'emploi, elle intègre formellement la dimension de la qualité intrinsèque de l'emploi, c'est-à-dire la satisfaction au travail, le lien avec la formation et le salaire mensuel net mais uniquement comme variable de contexte. Parmi les indicateurs de Laeken, les dimensions macro-économiques et la productivité des emplois sont celles qui sont privilégiées, au détriment d'autres moins consensuels tels que les conditions de travail ou la nature de l'emploi par exemple. Certains indicateurs n'ont pas été définis (le dialogue social par exemple), le niveau de salaire est absent et les indicateurs du taux de transition entre déciles de salaires ne sont pas disponibles. De ce fait, Davoine et Erhel (2007) considèrent qu'il s'agit d'une conception particulièrement large de la notion de qualité de l'emploi et que l'ensemble des indicateurs pertinents n'est pas présent. Globalement, l'effacement de la question de la qualité de l'emploi reflète les préoccupations des pays membres de l'Union, avant tout centrées sur la progression quantitative de l'emploi.

[†] Laurence Lizé, Université de Paris I, Centre d'Économie de la Sorbonne (CES-CNRS)

106-112, bd de l'Hôpital, 75647 Paris Cedex 13, Tél. : 01 44 07 81 48, laurence.lize@univ-paris1.fr

Nicolas Prokovas, Pôle Emploi, direction des Études, des Statistiques et des Prévisions, 1, avenue du Docteur Gley, 75020 Paris, Tél. : 01 40 30 63 02, nicolas.prokovas@pole-emploi.fr

¹ Cf. CEE (2006) pour la liste exhaustive des indicateurs de qualité de l'emploi dont l'analyse déborde ici notre propos.

Le problème de l'arbitrage entre la quantité et la qualité de l'emploi se pose en Europe ou aux États-Unis du fait du développement des emplois non standards et de l'intensification du travail (Schmitt, 2005 ; Schmid, 2010 ; Kalleberg *et al.*, 2000). La notion de *bad jobs* aux États-Unis fait écho aux emplois de « mauvaise qualité » en France. Ce thème de la qualité de l'emploi n'est pas uniquement un pilier de la SEE, il est devenu une préoccupation importante pour les partenaires sociaux et dans l'orientation des politiques de l'emploi que l'on peut résumer en ces termes : faut-il encourager la création d'emplois à n'importe quel prix ? Contrairement à ceux qui acceptent cette orientation, nous considérons que le développement de l'emploi de « mauvaise qualité » induit un gâchis de qualification et une perte de productivité globale qui pèse sur la croissance économique.

1.2. Une approche de la qualité intrinsèque de l'emploi

Dans cette perspective, la qualité de l'emploi fait référence au contenu du travail, aux conditions de travail et de rémunération. Ces aspects de « qualité intrinsèque » s'articulent avec les institutions qui régulent le marché du travail, la protection sociale, le système de formation et de sécurité du revenu, via l'indemnisation du chômage notamment.

En appréhendant la qualité du travail à travers des mesures des conditions de travail, de l'intensité et de la complexité du travail, Greenan *et al.* (2010) ont montré que cette qualité décroît dans l'Europe à 15 entre 1995 et 2005. À grands traits, ces auteurs soulignent que les conditions de travail se sont détériorées tandis que les contraintes pesant sur le rythme de travail se sont accrues et que le travail devenait moins complexe. Ces tendances qui concernent l'ensemble des salariés s'appliquent *a fortiori* aux chômeurs. L'objectif de sortir du chômage à n'importe quel prix entraîne le risque d'enlèvement dans une spirale auto-entretenu : chômage – emploi précaire – déclassement – dégradation des conditions de travail et de rémunération – insatisfaction – retour au chômage. L'enquête de 2005 sur les conditions de travail (Rouxel, 2009) atteste que les différentes formes de précarité agissent sur les conditions de travail. Plus précisément, des conditions de travail spécifiques aux différentes formes de précarité ressortent. Dans cette étude, les formes de précarité identifiées tiennent au contrat de travail à durée déterminée, au sous-emploi et à l'insécurité ressentie, conformément aux recommandations du Conseil national de l'information statistique (CNIS, 2008).

1.3. Crise, qualité de l'emploi et segmentation du marché du travail

En convoquant une approche institutionnaliste, le débat sur la qualité de l'emploi se pose dans des termes plus ouverts : à grands traits, des déséquilibres qualitatifs sur le marché du travail sont susceptibles de générer des déséquilibres quantitatifs (Eymard-Duvernay, 2005). La montée du chômage se traduit par un report des risques sur les personnes les plus fragiles qui aggrave les inégalités d'accès à l'emploi stable, bien rémunéré et assorti d'une protection sociale. Le processus de sélection sur le marché du travail entraîne une segmentation et un chômage concentré sur certaines fractions de la population, les jeunes et les personnes peu diplômées notamment. Ce chômage de « sélection » provoque une série d'effets en cascade : risques d'allongement de la période d'insertion dans l'emploi pour les jeunes, de multiplication des emplois temporaires ou mal rémunérés, de récurrence du chômage pour certains et de chômage de longue durée pour d'autres.

L'interprétation des inégalités d'emploi et de salaire s'inscrit dans le champ théorique et empirique de l'analyse de la segmentation du marché du travail. L'objet central de ces théories est de montrer comment les stratégies différenciées de gestion de l'emploi des entreprises structurent les espaces de mobilités des salariés. Les travaux fondateurs de Doeringer et Piore (1971) et Reich *et al.* (1973) ont souligné comment le choix de certaines entreprises de mettre en place des marchés internes les conduit à créer des barrières à l'entrée qui excluront les salariés dont elles supposent qu'ils ne sont pas aptes à s'insérer dans une relation stable. Les critères discriminants d'accès à l'emploi seront alors attachés à l'individu : par exemple, l'exclusion des femmes ou des immigrés tient au fait qu'ils sont présumés instables. Les critères de sélection peuvent aussi être liés à la nature des emplois que les individus ont occupés dans le passé ou à une trajectoire marquée par un épisode de chômage : si une personne a enchaîné des emplois précaires et/ou des périodes de chômage, elle sera considérée *a priori* comme instable. Les croyances des employeurs sur les compétences des chômeurs peuvent alors renforcer la segmentation : les employeurs effectuent un classement ou plutôt un déclassement à partir de la trajectoire et de la durée du chômage des

candidats à l'embauche. Dans ces conditions, le chômage alimente un cercle vicieux en se concentrant sur les populations mal positionnées dans les files d'attente (Fitoussi *et al.*, 2004).

Des travaux empiriques portant sur la mobilité de la main-d'œuvre sur la période 1998-2003 attestent d'une segmentation du marché du travail où la nature de l'emploi occupé dans le passé joue un rôle essentiel (Bruyère & Lizé, 2010). D'autres ont fait apparaître une corrélation entre la situation des jeunes salariés, la précarité et les secteurs d'activité peu attractifs (Givord, 2005 ; Picart, 2008). Ce phénomène ressort avec une acuité particulière chez les anciens chômeurs soumis plus que les autres à des mobilités forcées (Lizé et Prokvas, 2009). L'impératif de la sortie du chômage renvoie au second plan la question de la qualité de l'emploi retrouvé. De fait, l'accumulation de contrats courts, de conditions de travail difficiles, de temps partiels contraints et de salaires insuffisants ne permettent pas la stabilisation de la main-d'œuvre et ce *turn-over* nuit aux performances économiques (Brunet, 2002 ; Gollac & Volkoff, 2007).

Entre 2003 et 2009, une certaine polarisation des emplois s'est opérée avec d'un côté, une nette progression des postes de cadres et de professions intermédiaires et de l'autre côté, un accroissement du nombre d'employés peu qualifiés dans les services. Il s'agit surtout de métiers qui tendent à se développer avec le vieillissement de la population, aides à domicile ou aides-soignants (Chardon et Estrade, 2007). Ces tendances structurelles liées à la démographie et la demande de services ne semblent pas être remises en cause par la crise, les offres déposées à Pôle Emploi se sont même maintenues au plus fort de la récession pour les employés de maison et les assistants maternels. En revanche, parmi les secteurs en déclin dans les domaines industriels, la crise a amplifié la tendance. Compte tenu de la conjoncture, la segmentation du marché du travail limite l'accès aux « bons emplois » pour les personnes les plus fragiles (Liégey, 2009). Parmi ces dernières, les anciens chômeurs semblent particulièrement pénalisés en raison de leur position d'*outsider* et de leur soumission aux exigences d'activation des politiques de l'emploi. Les sorties du chômage vers les métiers de l'aide à la personne attestent de cette tendance : les conditions d'emploi y sont moins bonnes que la moyenne en termes de durée du travail (discontinuité dans le temps), de faibles rémunérations et de perspectives de carrières inexistantes. Les sorties du chômage se font aussi fréquemment vers des emplois en intérim, souvent dans les métiers d'ouvriers non qualifiés.

Compte tenu de ce contexte, comment les chômeurs accèdent-ils - ou non - aux différents segments du marché du travail ? Comme l'a souligné Castel (2009), la segmentation s'opère principalement entre « salariés à carrière » versus les « précaires » et les « exclus ». Or, la configuration du marché du travail en France sur la période 2007-2009 invite à dépasser les représentations dualistes pour réinterroger les structurations plus fines de la segmentation du marché du travail. Les personnes qui sortent du chômage ont des caractéristiques individuelles et des trajectoires professionnelles particulièrement hétérogènes : nombre de chômeurs d'aujourd'hui étaient des « salariés à carrière » d'hier par exemple.

2. Dégradation de la qualité de l'emploi avec la crise

2.1. Contexte

Nous questionnons l'impact de la crise sur la reprise d'emploi dans un contexte d'augmentation du chômage et de durcissement des conditions d'embauche (OECD, 2010). En France, face à la crise, les ajustements d'emploi ont été supportés pour une large part par la population active la plus jeune et la moins qualifiée. Les principales victimes du recul de l'emploi ont été les *outsiders*, phénomène classique en période de récession. Dans une première phase (début 2008), les entreprises ont réduit brutalement le recours à l'emploi intérimaire puis n'ont pas renouvelé les CDD. L'ajustement a donc surtout porté sur les salariés du marché externe. Dans une deuxième phase, à l'automne 2008, les entreprises ont opté pour des formes de flexibilité interne, par une baisse du temps de travail et surtout par un recours accru au chômage partiel. Dans une troisième phase (en 2009-2010), les suppressions de postes ont touché l'emploi stable, via principalement des plans sociaux et de départs volontaires. Au cours de cette même période, le sous-emploi a repris sa progression, soutenu par la hausse sensible de l'emploi à temps partiel subi et le chômage partiel. Ces tendances indiquent que la qualité des emplois retrouvés par les victimes de la crise s'est dégradée, du point de vue de la stabilité de l'emploi et des durées travaillées (Marchand & Minni, 2010). Ces auteurs précisent qu'avec la crise, l'accès à l'emploi est globalement devenu plus difficile et les emplois trouvés sont plus instables que par le passé : moins de CDI et plus de contrats aidés. Ces sorties vers des emplois de moindre qualité alimentent un chômage récurrent. Nos données qui

sont en cohérence avec celles de l'enquête Emploi de l'Insee, permettent d'affiner ce diagnostic. Globalement, les transitions du chômage vers l'emploi dans la crise se sont faites beaucoup plus souvent vers des emplois précaires, d'intérimaires notamment dont la demande reprend en 2009, et vers des situations de sous-emploi.

La dégradation de la situation économique a entraîné une nette contraction des embauches. Ce phénomène est également visible dans les flux d'offres d'emploi recueillies par Pôle Emploi, tant sur les contrats en intérim que pour les offres en CDI. La baisse des offres d'emploi simultanément à la hausse des demandes a été de grande ampleur en 2009, phénomène qui a provoqué une chute des tensions sur le marché du travail². Elle a concerné l'ensemble des domaines professionnels : l'industrie, le tertiaire et le bâtiment. Cependant, la crise a produit des effets différenciés selon les groupes de métiers (Bessière *et al.*, 2010). Les domaines professionnels qui ont le moins souffert de la récession se trouvent dans le tertiaire : la santé, l'action sociale, les services aux particuliers et aux collectivités et, dans une moindre mesure, le commerce, l'administration et la gestion des entreprises. Il s'agit d'emplois peu sensibles à la conjoncture. Le deuxième groupe concerne des métiers très affectés par la crise mais qui ont rebondi fin 2009, du fait du recours aux contrats courts. Il est composé de métiers industriels, des transports et de la logistique. Sur le troisième groupe de métiers, aucun redressement n'est encore observable : les offres d'emploi ont chuté tandis que les demandes augmentaient. Il rassemble les métiers de l'informatique, des télécommunications, les cadres de l'industrie, le bâtiment, l'hôtellerie restauration, la banque et les assurances.

2.2. Effets visibles de la crise dans nos données

2.2.1. Indicateur synthétique des emplois de « mauvaise qualité »

Dans ce contexte, une baisse sensible de la part des reprises d'emploi parmi les sortants du chômage peut être observée. Ainsi, dans notre enquête, celle-ci passe de 64 % en 2007 (5 128 reprises d'emploi parmi 8 047 personnes interviewées) à 56 % en 2009 (4 514 reprises d'emploi parmi 8 110 personnes interviewées)³.

Afin de tester la nature, voire la « qualité » des emplois retrouvés par cette population d'anciens chômeurs, nous avons construit un indicateur synthétique qui prend en compte à la fois la durée du contrat, le temps de travail, les conditions de travail et la rémunération. Dans nos données, un emploi sera considéré comme de « mauvaise qualité » s'il remplit au moins une des caractéristiques suivantes :

- un salaire mensuel net inférieur à 750 euros (seuil correspondant à environ la moitié du salaire médian en 2007 et 2009)⁴ ;
- un contrat de travail court, c'est-à-dire d'une durée inférieure à un mois (quel que soit le type du contrat) ;
- un emploi à temps partiel contraint (pour les sortants du chômage qui ont explicitement déclaré souhaiter travailler d'avantage) ;
- des conditions de travail difficiles (appréhendées par les questions sur les horaires contraignants).

C'est à partir de cet indicateur que nous tenterons de mettre en lumière certaines inégalités d'accès à l'emploi de « qualité ».

2.2.2. Les caractéristiques des emplois de « mauvaise qualité » et des personnes qui les occupent

Notre indicateur atteste de l'ampleur et de l'amplification de ce phénomène. Loin d'être une exception, les emplois de « mauvaise qualité » constituent la majorité des emplois retrouvés : 56 % des chômeurs ayant repris un emploi en 2007 (2 880 personnes), 59 % en 2009 (2 643 personnes). Parmi les sortants du chômage, 24 % en 2007 et 29 % en 2009 ont repris un travail rémunéré en dessous de 750 euros (tableau 1) ; près de la moitié d'entre eux avaient un salaire qui ne dépassait pas 450 euros par mois. Le niveau des salaires obtenus reste étonnamment bas et souvent bien en deçà des prétentions des anciens chômeurs,

² Soit les offres d'emploi enregistrées rapportées aux demandes d'emploi enregistrées par Pôle Emploi.

³ 50,4 % et 44 % respectivement en données redressées CVS (cf. encadré « sources et méthode » et <http://www.travail-emploi-sante.gouv.fr/etudes-recherche-statistiques-de,76/statistiques,78/chomage,79/les-series-statistiques,265/les-series-de-l-enquete-sortants,9572.html>).

⁴ À condition qu'il ne corresponde pas à un emploi à temps partiel choisi.

telles qu'elles sont exprimées dans l'enquête : la tranche modale se situe entre 1 000 et 1 500 euros, seuls 15 % des emplois sont rémunérés au-dessus.

Les CDD de très courte durée et les missions d'intérim représentent le tiers des contrats proposés. La part des contrats dont la durée ne dépasse pas un mois s'élevait à 17 % en 2007 et à 16 % en 2009. Pour 9 % d'entre eux, il s'agissait de contrats d'un jour ! Les CDD de moins de six mois sont dorénavant plus nombreux que les CDI. À noter également la forte progression des emplois de « mauvaise qualité » parmi les CDD longs (un an ou plus). Cette tendance ressort également parmi les contrats aidés qui sont majoritairement à temps partiel contraint (tableau 1).

Tableau 1
LES PRINCIPALES CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION ETUDIEE (EN %)

Variables	Modalités	2007		2009	
		Structure	dt EMQ	Structure	dt EMQ
<i>Composition sociodémographique</i>					
Sexe	Femme	52	62	52	65
Âge	< 25 ans	26	63	28	65
	25 – 34 ans	35	52	33	55
	50 ans et plus	9	58	9	57
Formation	>Bac+3	12	42	13	47
	Bac+2	14	46	15	51
	Bac	22	59	22	60
Qualification	MO et ONQ	9	63	8	65
	OQ	13	49	11	50
	ENQ	18	69	19	69
	EQ	42	59	44	61
	TAM	10	41	10	46
<i>Historique sur le marché du travail</i>					
Trajectoire	Emploi	39	50	37	54
	Récurrance	45	57	45	58
	Chômage	14	67	15	70
Ancienneté d'inscription	6 – 12 mois	20	55	21	58
	12 – 24 mois	12	56	11	61
	24 mois et plus	8	62	7	64
Motif d'inscription	Fin contrat/mission	43	55	46	57
	Licenciement	20	48	20	51
	Démission	8	55	7	57
	Reprise activité, 1 ^{er} emploi	22	66	20	69
Indemnisation	Indemnisés	53	42	63	53
RMI	Bénéficiaires	9	67	11	67
<i>Caractéristiques de l'emploi retrouvé</i>					
Secteur d'activité	Industrie	20	47	15	47
	Construction	7	45	7	46
	Commerce	9	58	11	59
	Transports	4	55	3	61
	Activités financières & immobilières.	3	38	2	32
	Services aux entreprises	9	47	8	55
	Services aux particuliers	19	67	21	67
	Éducation, santé, action sociale	16	69	19	69
	Administration	4	59	7	60
Type d'employeur	Compte propre	5	46	6	53
	Particulier	6	75	5	75
	ETT	16	68	12	71
	Entreprise privée et association	43	49	44	54
	État, collectivité, entreprise nationale	16	62	18	61

Variables	Modalités	2007		2009	
		Structure	dt EMQ	Structure	dt EMQ
<i>Composition sociodémographique</i>					
Contrat	CDI	32	45	28	48
	CDD 1 an et plus	3	53	8	65
	CDD 6 – 11 mois	20	54	17	55
	CDD 1mois et moins	17	100	16	100
	Intérim	18	71	15	74
	<i>Contrat aidé</i>	<i>9</i>	<i>81</i>	<i>11</i>	<i>79</i>
Temps de travail	Temps plein	75	44	72	45
	Jusqu'à 20 h / semaine	13	97	16	97
Horaires	Réguliers	52	40	51	41
	Irréguliers contraignants	28	100	30	100
Salaire mensuel	< 450 €	10	100	13	100
	450 € – 750 €	14	100	16	100
	750 € – 1000 €	13	63	12	68
	> 1500 €	15	33	16	28

Source : enquêtes « Sortants de l'ANPE », janvier – décembre 2007 et janvier – décembre 2009.

Lecture : EMT : emplois de « mauvaise qualité ». En 2007, les personnes âgées de moins de 25 ans représentaient 26 % des sortants du chômage pour reprise d'emploi ; 63 % parmi elles avaient trouvé un emploi de « mauvaise qualité ». En 2009, elles représentaient 28 % des sortants du chômage pour reprise d'emploi ; 65 % parmi elles avaient trouvé un emploi de « mauvaise qualité ». Au sein de chaque variable, toutes les modalités n'ont pas été reportées : celle manquante représente le complément à 100 % (ex. en 2007, les hommes représentaient 48 % de l'échantillon).

Les emplois à temps plein constituent toujours la norme, bien que leur part s'érode légèrement (75 % en 2007, 72 % en 2009). Le temps partiel court, inférieur à 20 heures hebdomadaires, progresse légèrement : 17 % des chômeurs qui ont trouvé un emploi en 2007 et 20 % en 2009 étaient dans ce cas. Dans leur quasi-totalité, il s'agit de contrats à temps partiel subi (le temps partiel choisi ne concernait que 3 % des cas). Le secteur tertiaire est le principal pourvoyeur de « mauvais emplois ».

Enfin, la moitié des emplois retrouvés s'exercent avec des horaires irréguliers ou alternants. 28 % des personnes en reprise d'emploi en 2007 et 30 % en 2009 avaient des horaires qui variaient d'un jour à l'autre et qui leur étaient imposés par l'employeur.

Les caractéristiques sociodémographiques de notre échantillon montrent certaines inégalités : les femmes (52 % de l'échantillon) occupent dans deux cas sur trois un « mauvais » emploi (tableau 1). Les jeunes de moins de 25 ans, soit un peu plus du quart de l'échantillon, se trouvent aussi massivement en emploi de « mauvaise qualité ». Sans surprise, le niveau de formation joue beaucoup, d'autant que la moitié des personnes interrogées a un niveau inférieur au bac. Les bas niveaux de qualification les plus concernés par les « mauvais » emplois sont les manœuvres, les ouvriers spécialisés et les employés non qualifiés (tableau 1).

Environ la moitié des demandeurs d'emploi avait connu une récurrence du chômage avant leur reprise d'emploi, tandis que 15 % avaient subi une période de chômage durable. Ce sont ces derniers⁵ qui occupent le plus massivement les « mauvais » emplois. Les personnes qui ont connu une trajectoire caractérisée par une stabilité dans l'emploi avant de passer par le chômage sont moins touchées mais pas pour autant épargnées : une personne sur deux occupe ce type d'emploi dégradé. Les chômeurs qui manquent d'expérience professionnelle, c'est-à-dire les primo-demandeurs ou ceux en reprise d'activité, sont particulièrement concernés par l'embauche sur un emploi de « mauvaise qualité ». Par ailleurs, l'ancienneté dans l'emploi donne également accès à une indemnisation lorsque l'on se retrouve au chômage et, dans ce cas, l'urgence d'accepter un « mauvais » emploi est moins forte (tableau 1).

2.2.3. Emplois de « mauvaise qualité » et découragement

La fragilité des emplois retrouvés et les conditions peu reluisantes de leur exercice se traduisent souvent par une sortie d'activité précoce. Au moment de l'enquête, soit à peine deux mois après la reprise

⁵ Dont la moitié a une ancienneté d'inscription au chômage supérieure à deux ans.

d'emploi, une personne sur cinq déclare ne plus travailler. Les pourcentages sont pratiquement deux fois plus élevés dans le cas des emplois de « mauvaise qualité » (tableau 2).

Tableau 2

PART DES PERSONNES EN REPRISE D'EMPLOI NE TRAVAILLANT PAS AU MOMENT DE L'ENQUETE

2007		2009	
Personnes en « mauvais » emploi	Autres	Personnes en « mauvais » emploi	Autres
19,0 %	11,4 %	20,2 %	13,0 %

Source : enquêtes « Sortants de l'ANPE », janvier – décembre 2007 et janvier – décembre 2009.

Ces chômeurs qui avaient trouvé un emploi mais qu'ils n'ont pas gardé longtemps (ils ne travaillent plus au moment de l'enquête), sont confrontés au découragement dans la mesure où 22 % d'entre eux avaient déclaré « ne plus chercher d'emploi » en 2007. Cependant, sous l'effet de la crise, ils ont révisé leur position et n'ont été que 6 % dans ce cas en 2009. Le besoin d'avoir un emploi coûte que coûte » semble alors l'emporter sur les considérations relatives à la qualité de l'emploi. Autrement dit, avec la crise, la prise de conscience de la dégradation généralisée des conditions de travail et de rémunération exercerait un moindre effet de flexion sur le marché du travail français.

Parmi les demandeurs d'emploi qui ont trouvé un emploi de « mauvaise qualité » en 2007, 41 % ont continué à rechercher un autre emploi, ce qui atteste de leur insatisfaction ; leur part a encore progressé en 2009 pour passer à 45 %. Selon la qualité de l'emploi retrouvé, les écarts sont nets : parmi ceux dont l'emploi n'était pas de « mauvaise qualité », seuls 21 % ont continué à rechercher un autre emploi en 2007 (23 % en 2009). La poursuite de la recherche d'emploi s'explique essentiellement par leur type de contrat de travail ou par la nature de leur métier, néanmoins l'insatisfaction salariale gagne du terrain (tableau 3).

Tableau 3

POURSUITE DE LA RECHERCHE D'EMPLOI, MALGRE L'EMBAUCHE

	2007		2009	
	Personnes en « mauvais » emploi	Autres	Personnes en « mauvais » emploi	Autres
Ont continué la recherche d'emploi	41,2 %	21,2 %	44,8 %	23,3 %
Raisons de la poursuite				
Contrat insatisfaisant	39,2 %	43 %	43,8 %	46,1 %
Métier non souhaité	19,1 %	20,8 %	11,9 %	11,2 %
Salaire insuffisant	11,8 %	8,2 %	12,9 %	13,8 %
Secteur non convenable	7,8 %	9,9 %	5,7 %	6,4 %

Source : enquêtes « Sortants de l'ANPE », janvier – décembre 2007 et janvier – décembre 2009.

Encadré 1 :

SOURCES ET METHODE

Dans le cadre de cette étude, nous avons exploité les résultats de l'enquête « Sortants du chômage ». Cette enquête, initié par l'ANPE et la DARES en 2001 (et reprise par Pôle emploi à partir de 2009), s'effectue par vagues trimestrielles et porte sur les demandeurs d'emploi étant sortis des listes de l'ANPE à la fin de chaque trimestre. Ne sont interrogées que les personnes susceptibles d'avoir repris un emploi, en sont donc exclues celles qui se réinscrivent immédiatement au chômage ou qui sont dans l'incapacité de reprendre un emploi. Environ 2 000 personnes sont interrogées lors de chaque vague. Les interrogations ont lieu par téléphone, approximativement deux mois après la sortie des listes, auprès d'un échantillon représentatif. Elles visent à appréhender le motif réel de la sortie, très imparfaitement renseigné dans les fichiers administratifs. Nous avons empilé les quatre vagues annuelles, afin d'obtenir une base de données annuelles. C'est sur cette base que porte notre analyse.

Après avoir identifié les emplois de « mauvaise qualité » parmi les emplois retrouvés, nous avons testé, à l'aide de modèles d'analyse multivariée (*logit*), l'impact de différentes caractéristiques de la population ayant repris ces emplois ; il s'agit de caractéristiques intrinsèques (sociodémographiques) ou de caractéristiques liées au marché

du travail (type d'employeur, secteur d'activité...). Nous avons ainsi mesuré le « risque » de retrouver un emploi de « mauvaise qualité » en fonction de chacune de ces variables, toutes choses égales par ailleurs. Cette mesure a été effectuée à deux périodes différentes, avant et après la crise ; la comparaison des résultats a permis d'identifier les variables dont le rôle a été amplifié par la crise.

Nous avons choisi de comparer les résultats de 2007 à ceux de 2009. Le choix de la période se justifie par le fait que l'année 2007, avant l'avènement de la crise financière, correspond à une période de baisse du chômage, tandis que l'année 2009, pendant laquelle les effets de la crise ont commencé à faire leur apparition, notamment en termes de destructions d'emplois, correspond à une période de hausse du chômage.

3. Facteurs d'exposition au risque de « mauvais » emploi

La régression logistique du tableau 4 vise à « expliquer » le risque de sortie du chômage vers des emplois de faible qualité, l'estimation se fait à partir d'un modèle *logit* permettant de mettre en évidence les corrélations entre certaines variables⁶.

Toutes choses égales par ailleurs, les variables sociodémographiques font ressortir certaines tendances structurelles : les jeunes sont plus exposés au risque d'être embauché sur un emploi de « mauvaise qualité » ainsi que les personnes non diplômées, en 2007 comme en 2009. La crise a aggravé la situation des femmes : en 2007, elles n'étaient pas plus concernées que les hommes alors qu'en 2009, elles ont 1,4 fois plus de chances de sortir du chômage sur un « mauvais » emploi. La montée du temps partiel contribue certainement à expliquer la détérioration de leur position.

La probabilité d'occuper un « mauvais » emploi dépend fortement de la qualification des sortants du chômage. Cette variable fait particulièrement ressortir les inégalités en la matière : la probabilité d'accéder à un « mauvais » emploi est 2 fois supérieure pour les bas niveaux de qualification, manœuvres et ouvriers spécialisés, en 2007. Les cadres et ingénieurs, qui étaient déjà abrités en 2007, le sont encore plus après la crise. La conjoncture a fortement dégradé la position des employés non qualifiés : alors qu'ils étaient, toutes choses égales par ailleurs, « protégés en 2007 », ils sont plus exposés en 2009. Dans une moindre mesure, cette tendance est aussi repérable pour les ouvriers qualifiés.

Un groupe de variables renseigne sur les parcours professionnels des personnes avant leur épisode de chômage. L'effet de la crise ressort avec une certaine acuité lorsque l'on observe l'effet du type de trajectoire sur le risque d'occuper un emploi de « mauvaise qualité ». En 2007, les trajectoires marquées par un lien distendu avec l'emploi (dominance du chômage ou récurrence emploi/chômage) augmentaient significativement ce risque. Or, en 2009, cette variable ne joue plus, ce qui signifie que ce risque s'est diffusé à tous, y compris à ceux qui avaient travaillé régulièrement avant de perdre leur emploi. De même, alors qu'en 2007, les bénéficiaires du RMI trouvaient plus que les autres des « mauvais » emplois, cet effet a disparu avec la crise. Le motif d'inscription à l'ANPE puis à Pôle Emploi joue dans le même sens : ceux qui ne travaillaient pas avant de s'inscrire au chômage sont d'avantage concernés par les emplois de « mauvaise qualité », plus particulièrement ceux qui reprennent un emploi en 2009. L'exercice d'activités réduites (moins de 78 heures par mois), peut-être réservé aux chômeurs qui ont le plus besoin d'accroître leurs revenus, augmente le risque d'occuper un emploi de « mauvaise qualité », en 2007 comme en 2009. Il s'agirait d'une population pour qui la reprise d'un emploi « coûte que coûte » l'emporte sur la nature de cet emploi et sur les conditions de travail.

Être indemnisé protège de la sortie du chômage vers un emploi de « mauvaise qualité » et cette protection a même augmenté avec la crise. Ces résultats tendent à confirmer que l'indemnisation du chômage favorise une recherche d'emploi en adéquation avec les attentes des individus, en termes de qualification ou d'expérience professionnelle et, plus globalement, de meilleurs appariements sur le marché du travail. Compte tenu des controverses qui persistent sur le rôle de l'indemnisation du chômage et son effet éventuellement désincitatif sur le retour à l'emploi, nos résultats permettent, *a minima*, de montrer que les demandeurs d'emploi indemnisés s'orientent vers de meilleurs emplois que les autres. Par ailleurs, l'ancienneté d'inscription au chômage qui n'était pas significative avant la crise l'est devenue : une faible ancienneté permet d'éviter les emplois de « mauvaise qualité ». Ce résultat atteste des difficultés accrues pour les chômeurs inscrits depuis plus de 6 mois, *a fortiori* pour les chômeurs de longue durée.

⁶ Il ne s'agit que de corrélations entre les variables et non de relations de causalité.

Le risque de sortir du chômage sur un emploi de « mauvaise qualité » s'inscrit clairement dans une logique sectorielle car il concerne particulièrement certains secteurs d'activité. Cette variable fait ressortir l'effet structurant de la demande de travail sur les possibilités de sortie du chômage et les inégalités qui en découlent. Les activités financières et immobilières semblent ainsi offrir une certaine protection vis-à-vis des « mauvais » emplois⁷. L'effet de la crise est ici visible, soit car certains secteurs offrent plus de « mauvais » emplois qu'auparavant, soit parce qu'ils en sont devenus pourvoyeurs. Le secteur très hétérogène de l'éducation, de la santé et de l'action sociale est celui qui expose le plus les chômeurs aux emplois de « mauvaise qualité », déjà en 2007 et encore plus en 2009. Avec la crise, les transports et les services aux particuliers sont devenus des secteurs qui exposent à ce risque. Signalons que l'effet s'est inversé pour le secteur des services aux entreprises : travailler dans ce secteur protégeait du risque de « mauvais » emplois en 2007 et l'aggravait en 2009⁸.

La probabilité d'occuper un emploi de « mauvaise » qualité dépend aussi beaucoup du type d'employeur. Ceux qui exposent les chômeurs à ce risque sont : l'État en 2007, les particuliers aux deux dates et surtout les entreprises de travail temporaire (2,9 fois plus en 2007 et 3,8 en 2009).

Tableau 4

MODELE LOGIT DE PROBABILITE DE TROUVER UN EMPLOI DE « MAUVAISE QUALITE » A LA SORTIE DU CHOMAGE

Variable	2007			2009		
	Paramètre estimé	Pr > ChiSq	Rapport des chances	Paramètre estimé	Pr > Chi Sq	Rapport des chances
<i>Secteur d'activité (réf. Administration)</i>						
Construction	-0.7409***	0.0011	0.477	-0.5160**	0.0231	0.597
Transports	ns	ns	ns	0.4930*	0.0558	1.637
Activités financières et immobilières	-0.7016*	0.0668	0.496	-0.8507*	0.0667	0.427
Services aux entreprises	-0.3494*	0.0978	0.705	0.3475*	0.0967	1.416
Services aux particuliers	ns	ns	ns	0.5104***	0.0073	1.666
Éducation, santé et action sociale	0.5057***	0.0073	1.658	0.7511***	<.0001	2.119
<i>Type d'employeur (réf. Entreprise privée association)</i>						
Particulier	0.6345***	0.0001	1.886	0.5412***	0.0024	1.718
Entreprise de travail temporaire	1.0766***	<.0001	2.935	1.3351***	<.0001	3.800
État, collectivité locale, entreprise publique nationale	0.2018 *	0.0864	1.224	ns	ns	ns
<i>Motif d'inscription (réf. Fin de contrat ou mission)</i>						
Reprise d'emploi	0.2813**	0.0475	1.325	0.3530**	0.0345	1.423
Premier emploi	0.3215 *	0.0562	1.379	ns	ns	ns
<i>Ancienneté d'inscription au chômage (réf. 6-11 mois)</i>						
Moins de 6 mois	ns	ns	ns	-0.2205**	0.0324	0.802
<i>Indemnisation du chômage réf. indemnisé</i>						
Non Indemnisé	0.3421***	0.0002	1.408	0.5887***	<.0001	1.802
<i>RMI (réf. Bénéficiaire RMI)</i>						
Non bénéficiaire RMI	-0.2599*	0.0665	0.771	ns	ns	ns
<i>Exercice d'activités réduites (réf. Absence d'AR)</i>						
AR < 78h par mois	0.6014***	<.0001	1.825	0.3968***	0.0006	1.487
<i>Trajectoire professionnelle (réf. Travail régulier)</i>						
Travail régulier puis alternance chômage – travail	0.1859**	0.0394	1.204	ns	ns	ns
Chômage/récurrent	0.3808***	0.0012	1.463	ns	ns	ns
Chômage	0.6237***	0.0007	1.866	ns	ns	ns

⁷ Au sujet des caractéristiques de l'emploi dans les entreprises financières, cf. Amossé (2011).

⁸ La nomenclature utilisée par l'enquête est la NES. Il s'agit d'une nomenclature très agrégée où le secteur des services aux entreprises regroupe des activités très variées, du gardiennage à l'informatique. Cependant, nos résultats semblent assez cohérents avec l'hypothèse relative à la faiblesse des rémunérations dans les entreprises « preneurs d'ordres » (Perraudin *et al.*, 2009).

Variable	2007			2009		
	Paramètre estimé	Pr > ChiSq	Rapport des chances	Paramètre estimé	Pr > Chi Sq	Rapport des chances
<i>Sexe (réf. Homme)</i>						
Femme	ns	ns	ns	0.3869***	<.0001	1.472
<i>Âge (réf. 25 à 34 ans)</i>						
Moins de 25 ans	0.2401**	0.0208	1.271	0.2429**	0.0222	1.275
<i>Niveau de formation (réf. Bac)</i>						
1 ^{er} cycle – CEP – CES	0.4595***	0.0092	1.583	0.4910**	0.0151	1.634
Bac + 2	-0.2417*	0.0666	0.785	-0.2995**	0.0264	0.741
Bac + 3 ou plus	-0.4656***	0.0032	0.628	-0.3634**	0.0206	0.695
<i>Niveau de qualification (réf. Technicien – maîtrise)</i>						
Manœuvre, ouvrier spécialisé	0.7401***	0.0011	2.096	ns	ns	ns
Ouvrier qualifié	-0.4503*	0.0938	0.637	ns	ns	ns
Employé non qualifié	0.5444***	0.0019	0.637	0.3336*	0.0734	1.396
Ingénieur, cadre	-0.4586**	0.0468	0.632	-0.8070***	0.0015	0.446

Champ : demandeurs sortis pour reprendre un emploi en 2007 (3 522) et en 2009 (3 238). Seules les variables significatives sont citées.

*** : significatif à 0,1 %, ** : significatif à 5 %, * : significatif à 10 %, ns = absence de significativité.

Lecture : si l'emploi retrouvé se situe dans le secteur de l'éducation, de la santé et de l'action sociale, la probabilité de sortir du chômage sur un emploi de « mauvaise qualité » est 1,658 fois plus élevée que la référence en 2007 et 2,119 fois plus élevée que la référence en 2009.

Conclusion

En appliquant une définition pourtant *a minima* de l'emploi de « mauvaise qualité », l'ampleur du phénomène et sa progression avec la crise méritent d'être soulignées. Les emplois de « mauvaise qualité » concernent plus particulièrement une population fragilisée sur le marché du travail. Cela ressort dans leurs caractéristiques individuelles, car les jeunes, les femmes, les personnes peu diplômées, peu qualifiées ou inexpérimentées professionnellement sont les plus touchées. Ces personnes ont été embauchées sur certains d'emplois, par certains types d'entreprises et dans certains secteurs d'activité. Reste à étudier dans quelle mesure ces évolutions s'inscrivent dans une tendance plus longue et plus structurelle, témoignant d'une segmentation du marché du travail français⁹. Les tendances décrites ci-dessus s'appuient sur les résultats d'une enquête qui ne fournit qu'une photographie instantanée de la reprise d'emploi en 2007 et en 2009. Elles mériteraient d'être mises en perspective avec des données longitudinales qui nous renseigneraient sur les parcours professionnels avant l'inscription à l'ANPE et à Pôle emploi et qui permettraient de mieux appréhender les trajectoires à la sortie du chômage.

⁹ Sur la dualité du marché du travail français et, plus particulièrement, sur la relation entre niveau de qualification et mobilité professionnelle impliquant des passages par le chômage, cf. Amossé (2011).

Bibliographie

- Amossé T. (2011), « Mobilité et stabilité des situations d'emploi en France de 1982 à 2009 : une dualisation du marché du travail en trompe-l'œil », CEE, document de travail, n° 139.
- Anker R., Chernyshev I., Egger P., Mehran F. & Ritter J. A. (2003), « La mesure du travail décent: un système d'indicateurs statistiques de l'OIT », *Revue internationale du travail*, vol. 142, n° 2, pp. 159-193.
- Bessière S. *et al.* (2010), « Les métiers en 2009 : seuls quelques métiers résistent à la dégradation du marché du travail », Dares / Centre d'Analyse stratégique, *Dares analyses*, n° 069.
- Brunet F. (2002), « Un enjeu : la "qualité" de l'emploi », *Données sociales*.
- Bruyère M. & Lizé L. (2010), « La nature de l'emploi détermine la sécurité des parcours professionnels », *Économie et Statistique*, n° 431-432, pp. 95-113.
- Castel R. (2009), *La montée des incertitudes*, Seuil, Paris.
- CEE (2006), *La qualité de l'emploi*, La Découverte.
- Chardon O. & Estrade M.-A. (2007), « Les métiers en 2015 », *Rapport du CAS-Dares*, La Documentation française.
- CNIS (2008), *Emploi, chômage, précarité. Mieux mesurer pour mieux débattre et mieux agir*, rapport n° 108.
- Davoine L., Erhel C. (2007), « La qualité de l'emploi en Europe : une approche comparative et dynamique », *Économie et Statistique*, n° 410, pp. 47-69.
- Doeringer P. B., Piore M. (1971), *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Heath Lexington Books, 2^e éd. augmentée, 1985, New York, Armonk Sharpe.
- Eymard-Duvernay F. (2005) « Conventions de qualité du travail et chômage », *Économies et sociétés série Économie du travail*, n°26, pp. 1381-1409.
- Fitoussi J.-P., Laurent É., Maurice J. (2004), *Ségrégation urbaine et intégration sociale*, Conseil d'Analyse économique, rapport du CAE, n° 45.
- Givord P. (2005), « Formes particulières d'emploi et insertion des jeunes », *Économie et Statistique*, n° 388-389.
- Gollac M., Volkoff S. (2007), *Les conditions de travail*, La Découverte, coll. Repères.
- Greenan N., Kalugina E., Walkowiak E. (2010), "Trends in Quality of Work in the EU-15: Evidence from the European Working Conditions Survey (1995-2005)", CEE, *Document de travail*, n° 133.
- Kalleberg A. L., Reskin B. F., Hudson K. (2000), « Bad Jobs in America: Standard and Nonstandard Employment Relations and Job Quality in the United States », *American Sociological Review*, vol. 65, n° 2.
- Liégey M. (2009), « L'ajustement de l'emploi dans la crise : la flexibilité sans la mobilité ? », CAS, *La note de veille*, n° 156.
- Lizé L., Prokovas N. (2009), « La sortie du chômage : le jeu des mobilités ascendantes et descendantes », *Économie Appliquée*, tome LXII, n° 1, pp. 104-132.
- Marchand M., Minni C., (2010), « Le marché du travail dans la crise », *Revue de l'OFCE*, n° 115, pp. 64-80.
- OECD (2010), *Employment Outlook, Moving beyond the Jobs Crisis*.
- Perraudin C., Petit H., Thèvenot N., Tinel B., Valentin J. (2009), « Dépendance interentreprises et inégalités d'emploi : hypothèses théoriques et tests empiriques », CEE, *Document de travail*, n° 117.
- Picart C. (2008), « Flux d'emploi et de main-d'œuvre en France : un réexamen », *Économie et statistique*, n° 412.

- Reich M., Gordon D. M. & Edwards R. C. (1973), « A Theory of Labor Market Segmentation », *The American Economic Review*, n° 2, pp. 359-365.
- Rouxel C. (2009), « Conditions de travail et précarité de l'emploi », *Premières Synthèses*, n° 28.2, *d'emploi*, DARES, pp. 1-7.
- Schmid G. (2010), “The future of employment relations Goodbye ‘Flexicurity’ – welcome back transitional labour markets?”, *Working Paper*, University of Amsterdam, pp. 10-106.
- Schmitt J. (2005), *How Good is the Economy at Creating*.

Wage Gaps and Discriminations: a Multilevel Modeling Applied to the French Case

*Ecart de rémunération et discrimination :
une analyse multi-niveaux sur données françaises*

Matthieu BUNEL, Jean-Pascal GUIRONNET[†]

Introduction

In France, the wages held by young workers after their schooling is highly influenced by gender, nationality, degree and localization. The training level, defined by a number of years of schooling, is a major determinant of the wage levels in a starting career (see for example, Spence, 1973 and 1974; Rosen, 1989). Hence, there also exist some wage gap for the same level of schooling like : the faculty of training (social sciences, exact sciences, etc.), the type of institution with their candidate selectivity (Business School vs. Academic Faculty). According to the results of the "Generation 2004" survey (Cereq, 2008), young workers which have left a business school, three years after their final graduation, have higher wages: 30% superior with those from vocational Master. Similarly, the under graduates specialized in Mathematics, Sciences and Technology (MST) hold wages of 13% superior to the bachelors of human and social sciences. Lastly, the students with two academic years in higher education specialized in MST hold wages of 18% superior to those having two vocational years in higher education.

Secondly, the French labour market is also influenced by discrimination process according to the gender and the origin of their parents (Aeberhardt et Pouget, 2006, Meurs Pailhé, 2006). For example, Joseph and Lemièrre (2005) study the impact of discrimination according to the origin and the gender by using the generation 1998 survey. According to their results the wage gap influenced by the parents' origin is very thin. The discrimination is mainly based in the employment access, except for the young people from South Europe. Couppié *et al.* (2006), by using the "Generation 1998" survey, study the gender wage gap for young workers for different occupational groups. They found an heterogeneous wage gap linked with occupational and studies choices.

Lastly, for the most workers, access to suitable employment is also constrained by job search in the regional labour market rather than in all the country (Frank, 1978 ; Van Ham *et al.*, 2006). In France the characteristics of the labour markets differ strongly from one region to another in such as the importance of manufacturing industries in some areas, unemployment and wages policy. Minni and Vergnies (1994) by using the Labor Force survey show that the probability to find a job is strongly affected by the region of the studies especially for women. This spatial flexibility explanation can be reinforced by the spatial mismatch hypothesis (Kain, 1968, 1992). Recent papers have tried to apply this framework to the French case (Domingues Dos Santos *et al.*, 2009 for a survey).

Our paper deals with the problematic of wage gap and discrimination. The aim is to explain the individual deviation from the average wage for a given year of study after the Bachelor. We study simultaneously the impact of gender, nationality, degree and localization on wage differentials of graduates of higher education in the French case. Several studies have focused on the impact of such characteristics to underline the existence of discrimination or spatial segregation. Nevertheless, most of this studies analyzed separately such dimensions. More recent papers try to specify the interaction between them - like the 'gendered' spatial mismatch hypothesis for example (Hanson & Pratt, 1995). In using a multilevel modeling, this framework introduce, in the same model, this individual and aggregate dimensions and analyze their interactions. The 2006 French Census and the "Génération 2004" provide detailed data upon individual schooling (highest diploma, years of schooling, higher education courses, training faculty), the

[†] CREM (UMR 6211), Université de Caen Basse-Normandie, 19 rue Claude Bloch, 14000 Caen.
E-mails: mathieu.bunel@unicaen.fr, jean-pascal.guironnet@unicaen.fr n°3126.

professional situation (type of labor contract, wage, working time) and regional information about unemployment rate and the structure of the labor demand by gender and degree. The main advantage of such dataset is we have inter-temporary information of the same cohort of individuals. All the young workers observed in our sample share the same macroeconomic and social context. Such characteristic reduce strongly a potential bias due to unobserved heterogeneity.

Our sample is restricted to young workers who left the higher education in 2004 and who have a full-time job in the private sector three years after their final graduation (i.e. in 2007). To take into account the selection process, the Heckman two-step procedure is also used, in our econometric modeling, to control for the selective employment access.

In next section presents our data and discusses some descriptive statistics. The second section describes our choice of applied measurement method and the last section comments our econometric results before to conclude.

1. The data

The "Génération 2004" survey carried out by the Centre for studies and research on qualifications ("Centre d'études et de recherches sur les qualifications", Céreq) in 2007, is based on a sample of 78,330 young people who left schooling in 2004. It covers therefore their first three years of working life, and provides fastidious information, over three years, upon their occupational status.

From this database, students who have decided to pursue their schooling and those who have not a bachelor (First degree of higher education) as a minimal level have been dropped. Hence, students who have been trained in health faculty and in hospital have been dropped from our sample, since in France there are a "numerus clausus" in these careers. Lastly, individuals who are not informed their faculty of training and their localisation have been also dropped. In this context, our study is based upon a sample of 26,006 employed and unemployed individuals which represents a weighted number of 611,285 French graduates of higher education. Descriptive statistics are presented in **table #A1** in the Appendix.

Based on this sample of graduates of higher education, 12.9% are unemployed. In order to study wage discrimination, we dropped from this last sample: civil servants and part-time workers to get a final sample of 16,342 observations (representing a weighted number of 380,822 graduates of higher education). Despite an uncertain economic situation before the financial crisis in the end of 2007, this rate unemployment seems to confirm an improvement of young people employment upon French labour market. In according with the French office of statistics (INSEE), the rate of unemployment of graduates four years after their leave of higher education decrease over this last year to reach around 9% in 2007. Our unemployment rate is higher since it was calculated for graduates three years - and not four years - after their left of higher education.

Table 1
DISCRIMINATION FACTORS

Dioscrimination due to:	in (%) of the all discriminated	share of women (%)	share of foreigners (%)
Origin	50.0	30.2	69.2
Gender	42.3	82.5	20.6
Localisation	17.4	37.0	47.5

Source: Generation 2004- Céreq

Furthermore, a part of "Génération 2004" is devoted to survey individuals about their discrimination feeling in job recruitment. Despite the query subjectivity and the potential interaction between questions, the answers provide a lot of first information about the discriminations. First, 13.1% from the sample have the feeling to have been discriminated at least one time for a job application. Among them, we focus upon aggregated discriminated factors which can be study objectively, representing now a discriminated

population of 10.2%. The calculated percentages from **table #1** are based upon this discriminated population and each individual can answer several factors of discrimination:

From the results of **table #1**, it seems that the discrimination is mainly based on: (i) on the ethnic origins (50%), especially for non-French nationality(69%) and, (ii) the expected gender discrimination, especially for women (42%). The localisation discriminations for the job recruitment can be also observed. But this last dimension is lesser (17%). Furthermore, significant interactions between factors - especially for ethnic and localisation discriminations - can be found:

- (i) 8.77% are discriminated both by ethnic and localisation,
- (ii) 7.77% are discriminated both by gender and ethnic,
- (iii) 3.55% are discriminated both by gender and localisation,

We can expect that these first observed and subjective discriminations - and their associated interactions - could be seen again in terms of job access and wages. This framework will thus investigate the impact, in particular, of the gender, ethnics and, localisation on wage and their potential interactions from an objective purpose.

Regional aggregated data about local labour markets are drawn from the 2006 French Census. This huge and quasi exhaustive dataset give the opportunity to specify the unemployment rate and the long term labor contract proportion by gender, diploma (limited to two classes), foreign origin and spatial localisation. The tables #A3 and #A4 in the appendix give the results of a simple ANOVA model obtain with such data, for a sample restricted to 18 and 35 years old individuals who left schooling (without knowing when), for the comparative purpose with the data set of "Génération 2004". The job access and the long term labor contract seem to be strongly influenced by the origin and the degree. The coefficient associated to gender is also significant but fewer. Note that the unexplained part of the variance ($1-R^2$) can be attributed to localisation and others factors.

2. Econometric Modeling

In order to study the determinants of wage disparities in France, we focus on wage deviation with respect to average wage for a given year of studies for individuals member of the same cohort. Usually the influence of localisation and faculty type on the wage gap is controlled by introducing dummies variables. To be able to control more disaggregated impact of such variable we choose an alternative strategy by using a multilevel model.

3. Unconditional Model

As a preliminary step, we estimate the simplest possible model, called the unconditional model, which is formally equivalent to a one-way analysis of variance with random area effects:

$$Y_{ij}^* = \beta_{0j} + \epsilon_{ij}$$

where Y_{ij}^* is the centered wage per years of studies. The subscript i is for the individual, j for the living in region. β_{0j} is the mean of the dependent variable. The intercept is expressed as a linear combination of a

random deviation specific to a given region j an intercept γ_{00} . In this case, when the intercept is region-

specific, we have:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

The term u_{0j} corresponds to the residual error term at the area level. This residual term is assumed to have mean zero and to be independent from the residual errors ϵ_{ij} . This model in fact decomposes the variance between two independent components such as:

$$Var(Y_{ij}) = Var(\gamma_{00} + u_{0j}) = \tau_{00} + \sigma_s^2$$

where σ_s^2 is the within-area variance and τ_{00} is the between-area variance. The intra-class correlation coefficient in area (ρ_s) is given by

$$\rho_s = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma_s^2)$$

The same can be done for years of diploma.

We can extend the model by considering simultaneously the years of diploma and area. Note the area diploma structure is not purely hierarchical. So we are dealing with a cross classified data structure (Hox, 2002).

$$Y_{i(jk)}^* = \beta_{0(jk)} + \epsilon_{i(jk)} \tag{1}$$

with

$$\beta_{0(jk)} = \gamma_{00} + u_{0j} + v_{0j}$$

the wage is modelled with an overall intercept γ_{00} with three residual error terms: for diploma u_{0j} area v_{0j} and the individual $\epsilon_{i(jk)}$.

Cross-Classified multilevel with fixed effect

The next step introduces covariates at the individual level. The idea is to find variables capable of decreasing the intra-class correlation. For instance, we might generalize (1) as:

$$Y_{i(jk)}^* = \beta_{(jk)} X_{i(jk)}^* + \epsilon_{i(jk)}$$

with $X_{i(jk)}$ are the covariates

$$\beta_{0(jk)} = \gamma_{00} + \alpha_j + \alpha_k$$

with α_j the gender attributes

(2)

$$Y_{i(jk)}^* = \gamma_{00} X_{i(jk)}^* + X_{i(jk)}^* \alpha_j + X_{i(jk)}^* \alpha_k + \epsilon_{i(jk)}$$

the first term on the right-hand side of equation (2) describes the average wage in the economy given the attributes X_{ijk} , Z_j and Z_k . The coefficient α_j and α_k describe the deviation from the economy's standard due to area and the type of diploma.

The last step introduces covariates at the aggregate level. We want to know if gender or ethnic covariates varies by areas and to find variables capable of decreasing the intra-class correlation.

$$\beta_{jk} = \alpha_j + \alpha_k + Z_{jk}\gamma + v_{jk}$$

4. Results

From **table #2**, a probit model have been estimated to calculate an Inverse Ratio of Mills (IRM). Our econometric modeling is thus a two-step model which take the selection bias (Heckman, 1979) from unemployed workers into account. Next, this IRM have been included in our multilevel models. The true variance-covariance in multilevel with selection is not easy to find. The bootstrap method provide a way to substitute the calculation of the asymptotic form of such distribution (Efron, 1979 ; Efron & Tibshirani, 1993). Globally the bootstrap method yield an approximation to the distribution more accurate than the approximation obtained from first-order asymptotic theory. Its drawback is his time consuming. However, with a powerful processor this time is tractable. In our bootstrap, we realise 1000 replications of the estimations.

The results from table #2 are discussed briefly since the aim of scope of this paper is mainly based upon the multilevel estimations (see table #2). Expected signs have been found for all variables: a higher probability to find a job for students from business school and for students who have been trained on the job. This two variables capture a better relational network as socio-professional ranking of the mother and father. To have child constrained the choice of job. Students of SubSaharian Africa and Maghreb-Middle East origins are discriminated in their probability to find a job. Paris area produce a higher probability to find a job. Lastly, Exact and Social Sciences have a higher probability to find a job. In this specification, the following variables are estimated as valid instruments: "On the job-training", to have child which influence the probability to find a job but not the wages, and socio-professional ranking of the parent which can favor the professional insertion of their child but not their wages. All these variables have been tested: they are not correlated to the worker's wages.

For the comparative purpose, four models are estimated: model I is the usual MCO regression, model II is a multilevel regression nested by employment area, model III is a multilevel regression nested by Schooling Level Each schooling level (noted SLF¹), and model IV is a cross-classified model in two levels nested by the groups of model II and III. In all models, our dependent variable is centered for each educational levels. Independents variables are centered by each educational level attainment in the MCO regression whereas in the other models, a group mean was used.(each groups have at least 10 observations). This choice of centering implies that an individual with zero scores on all predictors can be interpreted as the group average on all predictors (Kreft, *et al.*, 1995). This specification lead us to distinguish between-parts - representing the effects of the group (schools or area) and the within-part - individual performance relatively to her peers. This specification lead us to distinguish between-parts - representing the effects of the group (schools or area) and the within-part - individual performance relatively to her peers.

¹ Each schooling level correspond to a degree which have been hold by the student.

Concerning the goodness of the fit, model I was estimated with one area dummy variable ("Île-de-France" representing Paris area). Other area dummies have been tried but they are not significant. The problem of local area dummies is that they are aggregated. We have choose thus to estimate a multilevel nested by employment area which represents 283 area dummies. This specification improve slightly the model quality since this nested area significantly explain 1.6% of the variance².

This improvement is slight but significant, justifying the use of a multilevel model nested by employment area. The model III is better since the SLF group significantly explains 11.57% of the variance. Wage discriminations are thus higher in the SLF inter-groups than the spatial discrimination: usual regression on differential earnings must be mainly nested by SLF groups.

Table 2

ESTIMATIONS OF EARNING DIFFERENTIAL: MULTILEVEL MODELLING

² Since the model I explain 17.25% of the earning differential variance, all the percents of explained variance are underestimated.

Model	I	II	III	IV
Intercept	-174.44*** (9.46)	-45.27*** (5.89)	-69.92*** (7.42)	-80.04*** (7.71)
Experience	6.14*** (0.56)	6.30*** (0.52)	4.74*** (0.50)	5.03*** (0.93)
Tenure	10.26*** (0.31)	10.19*** (0.31)	10.55*** (0.32)	10.55*** (0.45)
Male	155.34*** (7.23)	158.59*** (7.33)	140.57*** (9.23)	151.56*** (15.15)
Ile de France	213.42*** (8.96)	182.05*** (17.68)	225.42*** (10.17)	193.74*** (13.28)
Africa	88.53*** (16.29)	96.91*** (19.72)	73.61*** (19.14)	117.84*** (26.24)
Business School	249.42*** (28.20)	234.30*** (39.89)	266.43*** (40.40)	235.79*** (55.45)
	<i>Faculty (Ref: Human sciences)</i>			
Exact Sciences	43.08*** (10.02)	42.22*** (8.26)	136.82*** (24.90)	146.69*** (37.36)
Social Science	2.44 (13.39)	14.99 (12.73)	24.51 (32.68)	81.05 (72.66)
IRM	-	-106.27 (65.51)	-89.84 (66.12)	-165.05*** (59.75)
N	16,342	16,342	16,342	16,342
-2*Log-Likelihood	244,743.0	244,733.2	244,506.0	244,384.7
AIC	244,745.0	244,737.2	244,510.0	244,390.7
Residual Variance	187,541	184,088***	178,879***	187,199***
Variance Level II	-	6,156***	11,287***	25,066***
Variance Level III	-	-	-	5,926***

Source: Generation 2004- Céreq

The model IV nested regression by both area and SLF groups. Improvements from model I and II also affect significantly the model quality in regression IV: this two levels model explain 11.79% of the variance which can be decomposed by 6.4% for the level one and 5.39% for the level II. Some interactions between the first level group and second level are thus significant, justifying the use of a cross-classified model in two levels. In all models, many variables have the expected signs (except Africa) : we comment thus only the results which significantly change between our models.

From model I and II, two major changes can be observed. First, the intercept can be interpreted as the mean of the differential earnings. The significant and negative intercept from model I can be interpreted as a negative mean of differential earnings with some high positive deviations of individual wages from this mean. In other words, some workers have very high wages in comparison to the French wage mean. This intercept is decreasing in all models, in particular for model II. Wages are thus more similar within an area. This effect can be viewed on the "Île-de-France" variable which captures a large part of the earning discrimination since workers have higher wages in the capital city. This discrimination is however overestimated in the MCO regression, if we take all employment area into account this earning differential is lesser for the Paris area.

From model I and III - as expected with the previous comments on the goodness of the fit - more changes can be observed. The estimated coefficient significantly fall in the model III. The within-part of experience return is thus overestimated in MCO regression: between-parts are thus highly significant between experience and SLF levels. In other words, some SLF groups influence the experience returns: some degrees in some faculty increase experience return all things being equal with the other groups. In opposition, returns of tenure seems to be stable in all models, suggesting none between-part effects: tenure is thus an individual characteristic and not of the group. The gender estimated coefficient also fall in the model III. Obviously, some faculties are more specific for male and female. A part of the gender discrimination is thus due to the faculty preferences of male and female, explaining the overestimation of gender discrimination in model I. The positive effect of the label "Business School" is higher in the model III. The introduction of 133 SLF groups produces an increasing return of this variable which is underestimated in more aggregated SLF dummies in the usual specifications. Similar effects can be found for the faculty type ("Exact Science" variable).

Lastly, from model IV, one major change can be found for the Africa variable. The estimated coefficient of this variable is unexpected. We find for this estimation the usual selection bias (Heckman, 1979): the migrants holding a job should be better than the others since they was discriminated upon French labour market (see results from table #5). Over the sample in employment the wage mean of workers with French origins is around 1,424.75 Euros whereas we found for Maghreb-Middle East and Subsaharian Africa respectively the following wage means 1,467.76 ; 1,528.72. However, workers from Maghreb and Middle East area have lesser education and have a higher probability to get a part-time job³.

In consequence, workers from foreign origins who have avoid the first job discrimination at recruitment have probably better unobservable capacities, explaining the positive signs of our estimated coefficients. This evidence is confirmed since the estimated coefficient of Africa variable is higher significant in model IV whereas IRM is negative and significant. In other words, the variable which influence negatively the probability to find a job influence positively the differential earnings, in particular for the Africa variable. The fact that selection bias is only significant in our last model is due to the fact that migrants comes generally in the higher towns and try to integrate the more profitable schools. In consequence, selection bias effect is higher in the regression nested by SLF and employment area groups.

Conclusion

The main result of this framework is that the between-part of degrees by faculty groups influences highly the earning differential. Furthermore, if the spatial dimension seems to have a lesser influence, we found the evidence of a large heterogeneity of wages among area employment. Therefore, an econometric recommendation is to at least estimate regression nested by a SLF groups.

³ Similar statistical results have been found and, in addition, ethnic discrimination seems to be decreasing in France (Céreq, 2008)

Furthermore, the professional experience have specific returns following the SLF groups whereas tenure return is more specific to the within-part effect, i.e. individual. Other discriminations are miss-specified in comparison to the MCO regression without nested groups: (i) overestimation of gender discrimination, (ii) underestimation of the "Business School" label and, (iii) also for the faculty dummies.

Lastly, a selection bias is mainly found for the migrants. The IRM is higher significant in the model IV when we have the more disaggregated groups since some migrants choose to come in France for specific skills and local labour markets.

Bibliographie

- Altonji J.G. & Blank R.M. (1999), "Race and Gender in the labor market", in Ashenfelter, O. Et Card, D. (eds.), *Handbook of Labor Economics*, 3, Elsevier Science.
- Cardoso A.R. (2000), "Wage differentials across firms: An application of multilevel modelling", *Journal of applied Econometrics*, 15, 343-54.
- CEREQ (2008), "Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture", *Bref du Cereq*, 248, janvier.
- CEREQ (2008), "Quelques indicateurs d'insertion des jeunes issus du supérieur", *Bref du Cereq*, 253, juin.
- Domingues Dos Santos M., Y. L'Horty & E. Tovar (2009), "Ségrégation urbaine et accès à l'emploi : une introduction", document travail CEE, novembre, 123
- Couppié T., A. Dupray & S. Moullet (2006), "Les salaires des homes et des femmes en début de vie active: des sources de disparité variables selon les professions", *Formation et emploi*, 93, p.
- Frank R.H. (1978), "Why women earn less: the theory and estimation of differential over qualification", *American Economic Review*, 68, p. 360-373.
- Goldstein H. (2003), *Multilevel statistical models*, Arnold, London.
- Hanson S. & Pratt G. (1991), "Job Search and the Occupational Segregation of Women", *Annals of the Association of American Geographers*, 81, 229-53.
- Heckman, J.J. (1979), "Sample selection bias as a specification error", *Econometrica*, 47, pp. 153-61.
- Hedeker D., R.D. Gibbons & C. Waternaux (1999), "Sample size estimation for longitudinal designs with attrition. Comparing time-related contrasts between two groups", *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 24, pp. 70-93.
- Hox J. (2004), *Multilevel Analysis: Techniques and applications*, Psychology Press, New-York.
- Kain J. (1968), "Housing Segregation, Negro Employment, and Metropolitan Decentralization", *Quarterly Journal of Economics*, 82, pp. 175-197.
- Kain J. (1992), "The Spatial Mismatch Hypothesis: Three Decades Later", *Housing Policy Debate*, 3, pp. 371-460.
- Kreft I.G.G., de Leeuw J. & Aiken L. (1995), The Effect of different forms of centering in hierarchical linear models. *Multivariate Behavioral Research*, 30, 4-22.
- Lainé F. & Mahrez O. (2005), "Jeunes de parents immigrés: de l'école au métier", *Travail et Emploi*, n° 103.
- Luke D. A. (2004): *Multilevel Modeling. Thousand Oaks, CA: Sage* (Sage university papers series: Quantitative applications in the social sciences, 143).
- Meurs D. & A. Pailhé (2006), "Descendantes d'immigrés en France : une double vulnérabilité sur le marché du travail ?", *Travail, genre et sociétés*, 2(20).
- Minni C. & J.F. Vergnies (1994), "La diversité des facteurs de l'insertion professionnelle", *Economie et statistique*, 77-278, 45-61.
- Rathelot R. & P. Sillard (2009), "Zones Franches Urbaines : quels effets sur l'emploi salarié et les créations d'établissements ?", *Economie et statistique*, 415-416, 81-96.
- Roy J. & X. Lin (2002), "Analysis of multivariate Longitudinal Outcomes with no ignorable dropouts and Missing Covariates: Changes in Methadone Treatment Practices", *Journal of the American Statistical Association*, 97(457), pp. 40-52.
- Rosen (1989), "Comment on the Accumulation of Human and Non-Human Capital, 1948-1984", in Lapsley, R.E. & Tice, H.C. (eds), *Measurement of Saving, Investment, and Wealth*, Chicago University Press, Chicago, 227-82.

Spence M. (1973), "Job Market Signalling", *Quarterly Journal of Economics*, 87, 355-74.

Spence M. (1974), *Market Signalling; Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes*, Harvard University Press, Cambridge.

Van Ham M., Mulder C.H. & Hooimeijer P. (2001), "Spatial flexibility in job mobility: macrolevel opportunities and microlevel restrictions", *Environment and Planning A*, 33, 921-40.

Appendix

Table A1.
DESCRIPTIVE STATISTICS

Variable	mean
Wage	1430.11 (2650.37)
Experience	28.72 (31.84)
Tenure	14.98 (56.70)
Male	58.86
Ile de France	22.56
Africa	4.93
Business School	1.45
Human science	16.01
Exact Sciences	72.75
Social Science	11.16

Source: Generation 2004- CEREQ

Table A2.
DISTRIBUTION OF WAGE ACCORDING TO THE YEAR OF STUDIES

	years of studies after Bachelor					
	0	1	2	3	4	5 and more
Wage - mean (std)	1224.83 (1715.24)	1372.33 (2217.84)	1325.30 (2362.46)	1442.88 (1883.35)	1539.08 (3022.40)	1942.58 (3025.84)
gender wage gap	13,5%	13,6%	13,6%	14,1%	13,4%	15,1%
% of pop.	33.74	2.51	31.68	6.41	7.04	18.62

Source: Generation 2004 - CEREQ

Table A3
REGRESSION RESULTS FOR ANOVA MODEL OF UNEMPLOYMENT RATE

	All	Degree 1	Degree 2
Intercept	0.078*** (0.002)	0.137*** (0.003)	0.092*** (0.002)
Female	0.030*** (0.002)	0.067*** (0.005)	0.009*** (0.002)
Foreign Origin	0.119*** (0.005)	0.161*** (0.012)	0.091*** (0.006)
Female*Nationality	0.122*** (0.007)	0.165*** (0.016)	0.102*** (0.009)
Degree 1	0.081*** (0.002)	-	-
R^2	56.3	55.5	44.2
Weighted Observations	1,516,410	987,092	529,318
Average Level of Unemployment (%)	13.3	18.4	10.5

Note: *** Significant at 1% level.

Source: Generation 2004 - CEREQ

Table A4
REGRESSION RESULTS FOR ANOVA MODEL OF UNEMPLOYMENT RATE

	All	Degree 1	Degree 2
Intercept	0.880*** (0.001)	0.824*** (0.002)	0.883*** (0.001)
Female	-0.031*** (0.001)	-0.022*** (0.003)	-0.035*** (0.002)
Foreign Origin	-0.066*** (0.004)	-0.057*** (0.008)	-0.071*** (0.005)
Female*Nationality	0.013* (0.007)	0.031*** (0.013)	0.009 (0.007)
Degree 1	-0.052*** (0.002)	-	-
R^2	32,9	7,8	23,7
Weighted Observations	1,516,410	987,092	529,318
Average Level of Unemployment (%)	84.4	81.1	86.1

Note: *** Significant at 1% level.

Source: Generation 2004 - CEREQ

Table A5
PROBABILITY OF EMPLOYMENT: PROBIT MODEL

Intercept	0.85*** (0.10)
Business School	0.52** (0.24)
On the job-training	0.79*** (0.08)
To have childs	-0.80*** (0.07)
Africa	-0.50*** (0.09)
Ile de France	0.18*** (0.06)
Executive Father	0.40*** (0.09)
Other Father	0.26*** (0.08)
Executive Mother	0.22*** (0.09)
Other Mother	0.39*** (0.07)
<i>Faculty (Ref: Human sciences)</i>	
Exact Sciences	0.65*** (0.06)
Social Science	0.20*** (0.07)
N	18682
-2*Log-Likelihood	-6763
AIC	13551

Source: Generation 2004 - CEREQ

Chapitre IV

Ségrégations de genre

Genre et formations techniques : une approche par les trajectoires atypiques

LEMARCHANT Clotilde

Les effets de moyen-terme de la ségrégation professionnelle selon le genre
sur le salaire des hommes et des femmes

COUPPIE Thomas, DUPRAY Arnaud, MOULLET Stéphanie

La ségrégation dans l'élite universitaire aux États-Unis : entre méritocratie et reproduction secrète

CHARRIERE Stéphanie

Filles/garçons : disparités d'orientation et ségrégation professionnelle

FERNANDES Sylvie

Femmes au bord de la crise...

EPIPHANE Dominique, MONCEL Nathalie, MORA Virginie (Hors Actes)

Insertion professionnelle des jeunes issus des quartiers défavorisés : l'exception féminine ?

COUPPIE Thomas, GASQUET Céline (Hors Actes)

Genre et formations techniques : une approche par les trajectoires atypiques

Clotilde LEMARCHANT[†]

Introduction

Un certain nombre de données et travaux de recherche sur les formations à l'épreuve du genre nous montrent combien les formations techniques et notamment les formations techniques courtes (de niveau IV et V c'est-à-dire CAP, BEP, bac pro ou bac technologique) restent très marquées par des choix d'orientation scolaire sexués. Le secrétariat attire les filles à 97 % et l'électricité les garçons dans les mêmes proportions. La stabilité de ces chiffres très contrastés, décennies après décennies, interroge : la mixité dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire publics est une obligation juridique depuis la loi de 1975 et les décrets d'application de 1976, mais, en matière de formation technique, il semble que les normes et les usages contredisent le droit.

On se propose ici d'approcher la question des résistances à la mixité dans ces nombreuses formations - et donc dans les métiers auxquels elles préparent - en s'intéressant à celles et ceux qui inversent les tendances : ces jeunes filles et jeunes gens atypiques car minoritaires en tant que garçon ou fille dans leur classe ou sur leur lieu de stage. Quelle est la source des motivations des garçons en secrétariat ou mode, des filles en électricité ou mécanique, à faire ces choix d'orientation scolaire innovants ? Ces choix seront-ils pérennes ? Comment ces jeunes sont-ils, sont-elles accueilli-e-s dans leur milieu scolaire mais aussi professionnel ? Quels regards portent sur ces jeunes les adultes les côtoyant : responsables d'établissement, infirmières, enseignants et formateurs des lycées et CFA mais aussi employeurs ?

Un cadrage national a déjà été réalisé avec Benoît Tudoux (et présenté lors de précédentes Journées du longitudinal, à Lille en 2008), à partir des données du « Panel 1995 » de la DEPP du ministère de l'Education nationale - relevés administratifs annuels et enquête « jeunes » de 2002-2003. Y étaient présentées les (rares) spécificités sociales, scolaires et familiales des élèves atypiques par rapport aux autres pour les plus faibles niveaux de formations (CAP et BEP) : mis à part leur choix de formation qui s'écarte des normes sexuées, ces jeunes ressemblent beaucoup aux autres. Cette fois-ci, il s'agit de se centrer davantage sur les expériences et parcours des jeunes atypiques sur la base de récits biographiques.

Une confrontation de méthodologies variées et complémentaires

Une série d'enquêtes quantitatives et qualitatives, menées en lycées publics et en CFA (centres de formation d'apprentis) depuis 2004 en Basse et Haute-Normandie auprès d'élèves et apprenti-e-s atypiques, a permis de recueillir directement les avis des jeunes concernés. Une autre série d'enquêtes a été menée auprès d'enseignant-e-s ou formateurs/trices, infirmières, proviseurs, COP, CPE, chef de travaux mais aussi d'employeurs... afin de connaître leur point de vue sur ces jeunes minoritaires en tant que garçons ou filles, leur rôle face à ces jeunes et enfin leur avis concernant les politiques et dispositifs existants visant à promouvoir la mixité et le respect mutuel entre filles et garçons durant le temps de la formation.

Ces enquêtes ont recours à la diversité des méthodologies classiques en sciences sociales : entretiens semi-directifs individuels et entretiens de groupes, questionnaires, observations, traitement secondaire d'une enquête nationale (de la DEPP). Au total, c'est un corpus de 550 questionnaires normands, 572 questionnaires nationaux, 53 entretiens individuels et 4 entretiens de groupe auprès de jeunes minoritaires, élèves ou apprenti-e-s ; puis 89 entretiens individuels d'adultes travaillant dans le cadre des

[†] Clotilde Lemarchant, Centre Maurice Halbwachs, CAR-Céreq Basse-Normandie, Université de Caen, MRSH, Esplanade de la Paix, ;14032 Caen cédex, Tel : 02 31 56 61 43, clotilde.lemarchant@unicaen.fr

formations techniques des lycées publics et des CFA ; 18 entretiens d'employeurs ; et enfin des observations dans douze établissements, qui forme l'ensemble des données sur lesquelles reposent les résultats suivants¹.

Le seuil qui définit ici la situation minoritaire est de 20 %, ce qui correspond à des classes comptant au plus quatre garçons (ou filles) dans une classe de vingt individus : assez peu pour être remarqués pour leur rareté ; assez pour tester l'hypothèse d'un éventuel effet de seuil et l'idée que la situation change peut-être si l'on est le seul garçon, la seule fille de la classe ou si l'on est trois ou quatre. Ne sont retenues - pour commencer - que les formations techniques courtes : filières professionnelles et technologiques de niveaux IV et V (CAP, BEP, baccalauréats professionnels et baccalauréats technologiques). Des études préalables ont montré en effet que le baccalauréat correspond à un niveau significatif à bien des égards.²

1. Formation technique, orientation scolaire et genre

1.1. Les formations techniques demeurent des formations très sexuées

Plusieurs auteurs regrettent que l'histoire et la situation actuelle de l'enseignement technique sous l'angle sexué soient mal connues, « un chantier »³ « toujours déserté »⁴ ou même « saugrenu »⁵. On sait toutefois, grâce aux données du ministère de l'Éducation nationale ou du Céreq et aux travaux de recherche sur le sujet (Marry, Mosconi, Couppié, Epiphane, Moreau), que les formations techniques et notamment les formations techniques courtes (de niveau IV et V c'est-à-dire CAP, BEP, bac professionnel ou bac technologique) restent très marquées par des choix d'orientation scolaire sexués.

En dépit de quelques changements dans l'enseignement général, Fabienne Rosenwald insiste sur l'extrême stabilité de la répartition des sexes selon les filières et les spécialités. Les choix d'orientation divergent à chaque étape de la scolarisation, les filles se dirigent vers les spécialités littéraires ou tertiaires, les garçons dans les sciences et techniques. Peu de choses changent depuis 20 ans dans le secondaire entre filles et garçons dans les formations techniques et professionnelles. « En 1984, les filles ne représentaient qu'un quart des apprentis, en 2002, 30 %. Dans le second cycle professionnel scolaire, la population féminine reste stable : 47 % en 1984 et 46 % en 2002. En 1984, deux groupes de spécialités s'opposaient : si 27 % des filles choisissaient la formation secrétariat-bureautique, ce n'était le cas que de 1 % des garçons alors que 30 % des garçons se tournaient vers les formations électricité-électronique contre seulement 1 % des filles. En 2002, ces choix ont peu évolué : 30 % des filles s'orientent vers le secrétariat-bureautique contre 1 % des garçons alors que 24 % des garçons choisissent la formation électricité-électronique contre 1 % des filles. En 1984, 98 % des effectifs en secrétariat-bureautique étaient des filles, elles sont encore 95 % en 2002. En 1984, 2 % seulement des effectifs du groupe électricité-électronique étaient des filles, elles sont 3 % en 2002 »⁶.

Nos données de 2006 et 2008 pour les deux Normandie confirment ces proportions. Ainsi en 2007-2008, c'est au compte-gouttes que 833 élèves minoritaires ont été repérés dans 60 établissements secondaires publics de Haute-Normandie. La stabilité de ces chiffres très contrastés, décennies après décennies, interroge : la mixité, ou co-éducation des deux sexes, dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire publics est une obligation juridique mais, en matière de formation technique, il semble que les normes et les usages contredisent le droit. Statistiquement, il existe donc aujourd'hui, de fait, des formations (et des métiers) « masculins » et d'autres « féminins », malgré la définition juridique de la mixité comme obligation et une somme de dispositifs mis en œuvre depuis plus de vingt-cinq ans.

¹ Que soient chaleureusement remerciés ici celles et ceux qui ont participé à l'enquête : Céline Khaldi, Mathieu Thureau, Hélène Maestrali.

² Couppié T., Epiphane D., "Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active », Céreq, *Bref*, n° 178, 2001.

³ Schweitzer S., « La non mixité des formations professionnelles ou la triple cécité », in Marianne Thivend, *Apprentissage et formations techniques et professionnelles de filles et de garçons, XIXème-XXème siècles, Cahiers Pierre Léon*, n°6, Lyon, Larhra, 2004, pp. 11-23.

⁴ Marry C., « Filles et garçons à l'école : du discours muet aux controverses des années 1990 », in Laufer J., Marry C., Maruani M., *Masculin-féminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris, PUF, 2001, p. 30.

⁵ Moreau G., « La mixité dans l'enseignement professionnel », *Revue française de pédagogie*, n°110, 1995, pp. 17-25.

⁶ Rosenwald F., « Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans », INSEE, *Données sociales*, 2006, p. 91.

1.2. Des dispositifs de promotion de la mixité

Des politiques et dispositifs existent qui visent à promouvoir la mixité et le respect mutuel entre filles et garçons durant le temps de la formation : actions des rectorats et SAIO (par exemple la campagne « c'est technique, c'est pour elles » en 1990)⁷, actions des Régions (bonifications, c'est-à-dire primes pour les employeurs de jeunes minoritaires en tant que filles ou garçons), Prix de la vocation scientifique pour les filles s'engageant dans une formation de sciences et techniques après le baccalauréat, Conventions interministérielles visant à promouvoir la mixité et le respect mutuel le temps de la formation⁸ et ses déclinaisons régionales... Mais l'application de ces dispositifs n'a pas obtenu les résultats escomptés ni bousculé les définitions du genre dans notre société en matière d'orientation scolaire.

1.3. Une problématique du genre

Le genre, en tant que « principe de division qui institue les sexes »⁹, est « cette force sociale qui construit, presque indépendamment des différences physiques, les places des filles et garçons, des femmes et des hommes dans la société. Selon les contextes économiques, politiques, culturels et éthiques, cette force sociale sépare plus ou moins fortement ces places sexuées, leur attribue des valeurs divergentes, atténue ou accentue l'écart de valeur entre places des hommes et places des femmes, estompe la référence aux différences biologiques ou au contraire les exagèrent.»¹⁰. Pour observer un effet du genre, il est pertinent de comparer hommes et femmes, garçons et filles évoluant dans une même institution, confronté-e-s à un même événement, ou à des situations similaires. Ici, la situation de minorité démographique dans le cadre des formations techniques courtes, c'est-à-dire l'ensemble des formations scolaires et par voie de l'apprentissage en vue de l'acquisition de compétences techniques et professionnelles renvoyant non seulement à ce que l'on a l'habitude d'appeler « les sciences et techniques » (mécanique, électronique, plasturgie...), mais aussi à la coiffure, la couture, au secrétariat, etc., ces métiers qui renvoient aussi à des savoirs techniques divers (administratifs, connaissances des matériaux, des canons esthétiques ou à des savoirs gestuels).

2. Accueil et intégration des jeunes atypiques: difficultés pour les filles / facilités pour les garçons

Comment ces jeunes perçoivent-ils/elles leur accueil dans leur milieu scolaire mais aussi professionnel ? Les enquêtes en lycées et en CFA ont montré, à chaque fois, que les filles minoritaires dans des formations à recrutement masculin connaissent des difficultés d'accueil et d'intégration, tandis que les garçons minoritaires dans les formations à recrutement féminin sont bien accueillis et même attendus, considérés comme rares et précieux (Lemarchant, 2010, 2008).

2.1. Une large proportion va (plutôt) bien...

En matière d'accueil et d'intégration, une large proportion de jeunes minoritaires s'estime bien ou plutôt bien lotie. Huit jeunes sur dix se sentent (plutôt) à l'aise dans leur classe au moment de l'enquête (c'est-à-dire plusieurs mois après la rentrée). Tous, toutes défendent le principe de mixité, se détournant de

⁷ Mais les premières actions sont déjà anciennes. Citons la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, (Décret n°61-1202 du 31 octobre 1961) et les circulaires « Admission des jeunes filles dans les sections industrielles », n° 66-344 du 10 octobre 1966 et n° II-67-1145 du 17 mai 1967 ; « Admission des jeunes filles dans les sections industrielles des établissements d'enseignement technique » n°IV-67-370 du 12 septembre 1967 et n° 69-479 du 20 novembre 1969.

⁸ La « Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif », signée le 25 février 2000 par la ministre de l'Emploi et de la Solidarité, le ministre de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie, le ministre de l'Agriculture et de la Pêche, la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire et la secrétaire d'Etat aux Droits des Femmes et à la Formation Professionnelle. Une nouvelle convention entre huit ministères a été signée pour la période 2006-2011.

⁹ Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A., *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*, Bruxelles, De Boeck, 2008, p. 27.

¹⁰ Lemarchant C., « Etre rare, un avantage dans le métier ? Les filles dans les filières techniques masculines et inversement », *VST, Revue du champ social et de la santé mentale*, n°106, 2010, p. 57.

l'hypothèse de classes non mixtes dans leur spécialité de formation. Fort heureusement, seuls 5 % cochent l'item « je ne me suis jamais senti-e accueilli-e. » Si c'était à refaire, 66 % des jeunes interrogés referaient le même choix, ample majorité. Notons enfin que certains et surtout certaines saluent le bon accueil qui leur a été réservé dans leur classe.

2.2. ...Mais des difficultés pour les filles

Toutefois, quelle que soit la spécialité de formation, l'on retrouve le même schéma : des filles minoritaires vivent des difficultés d'accueil, notamment durant les premiers mois de l'année scolaire, difficultés d'autant plus visibles que les garçons minoritaires, eux, décrivent la situation inverse. Comme un leit-motiv, les filles disent qu'« *il faut avoir du caractère !* » tandis que les garçons disent qu'ils se sentent « *chouchoutés* ». Le tableau ci-dessous récapitule les différents sentiments éprouvés par les élèves au sujet de leur accueil par ordre de fréquence.

Tableau 1
« ÉTANT UN DES RARES GARÇONS, UNE DES RARES FILLES DE LA CLASSE... » (% DE OUI)

	Filles	Garçons
<i>...l'accueil a été moyen au début mais aujourd'hui ça va.</i> ¹¹	45,4	24,1
<i>...je me suis senti(e) chouchouté(e)</i>	25	36,3
<i>...j'ai eu peur avant la rentrée de septembre</i>	32,4	22,4
<i>...j'ai senti que certains voulaient m'aider</i>	28,7	27,6
<i>...j'ai été un peu impressionné-e le jour de la rentrée</i>	25	29,3
<i>...je ne me suis jamais senti-e accueilli-e</i>	5,6	5,1

Source : enquête « Unique en son genre- Haute-Normandie », Clotilde Lemarchant, 2008

Lycéennes et apprenties parlent de vexations, le seuil entre plaisanterie et violence n'étant pas toujours très clair, et soulignent l'aspect répétitif des insultes qui mène à un sentiment d'usure.

Apprenties

- « *Ils disent : tu n'as pas ta place ici* »
- « *Ils disent : les filles, c'est fait pour faire le ménage* »
- « *On m'a donné un coup dans le dos avec une table* »

Lycéennes

- « *Les garçons sont trop machos car ils me lançaient des réflexions du style 'une fille n'a rien à faire dans cette formation' ou 'les filles, c'est à la cuisine' !* »
- « *Les mecs nous traitent de salopes parce qu'on est au lycée* »
- « *Ce qui me plaît, c'est qu'il y a des débouchés, que la matière est passionnante ; ce qui me déplaît, c'est le machisme.* »
- « *Ce qui me déplaît, c'est de se faire peu respecter par les camarades (garçons).* »

Elles se sentent très remarquées, très visibles. Eléonore (terminale de bac STI) se souvient de la rentrée où elle a réalisé l'extrême rareté des filles dans sa classe (deux filles) et surtout son lycée (27 filles dans un lycée de 830 élèves) « *Il y a des garçons qui sont passés, ils font 'Oh ! Un arrivage de filles !' Un arrivage de filles ! On est deux, là !* »

Ce qui suscite une gêne également, c'est que l'utilitarisme règne dans les relations. « *Ils ne nous parlent gentiment que quand ils ont besoin de quelque chose* » (Chloé, terminale de BEP carrosserie).

¹¹ Remarque méthodologique : nous avons volontairement édulcoré la formule « ...mais aujourd'hui ça va » sachant, d'après l'enquête bas-normande, que les filles ne voulant pas alarmer, ont tendance à excuser et atténuer.

Le registre de la sexualité est aussi utilisé, renvoyant à la femme objet, à la sexualité comme monnaie d'échange. Ophélie, en seconde de BEP métiers de la production mécanique et informatisée, est la seule fille de sa classe. La rentrée s'est bien passée. *«Je vais facilement vers les autres. C'est après la rentrée que ça s'est gâté. Certains ont du mal.»* Les contrariétés sont devenues quotidiennes. *«C'était vachement vexant (...) des remarques, des insultes... -Par exemple ? - Ne cause plus ! Va faire les trottoirs ! Un commençait, les autres suivaient.»*

Conscientes de ce contexte, les jeunes filles évitent de porter des jupes et des tenues moulantes. Certaines se maquillent un peu et portent quelques bijoux ; d'autres affirment un style « garçonne. » Mais la discrétion et la sobriété sont de règle.

La mise en cause de la légitimité de leur présence parce qu'elles sont des filles est spontanée et majoritaire. Elle prend parfois des formes violentes et injurieuses renvoyant à la souillure : urine sur des effets personnels, sabotage d'un ouvrage professionnel... Il est beaucoup question d'honneur, de fierté blessée, d'humiliation. Le mot « rabaisser » revient souvent de la part des jeunes filles. *«Une fois, j'avais refait une aile de voiture, j'avais fait un mastic. Et quand je suis revenue la semaine d'après pour continuer mon travail, mon mastic était arraché au tournevis. Alors j'ai dû tout refaire. C'est une perte de temps. C'était bien fait en plus... Je crois que c'est ça qui ne leur a pas plu : qu'on puisse faire aussi bien qu'eux ou même mieux qu'eux»* (Sarah, en terminale de BEP carrosserie). Cette concurrence sur le temps scolaire préfigure la concurrence future dans l'entreprise et à l'atelier.

Tous ces actes ne sont pas le fait de la classe entière, mais plutôt celui de quelques irréductibles et d'un certain suivisme. Les garçons qui souhaitent prendre le parti des filles de leur classe ont peu voix au chapitre, comme nous avons pu le constater lors de débats et d'entretiens de groupe. Leur logique « réflexive »¹², minoritaire, trouve difficilement un écho, sauf si des adultes s'engagent sur ce terrain. Certaines spécialités résistent tout particulièrement à la venue des filles : celles ayant trait à la voiture (mécanique, carrosserie, conduite de poids lourds) et certaines spécialités du bâtiment.

Une jeune enseignante de matière technique témoigne de l'incompréhension de certains garçons : *« dans leur esprit, ils répondent à une provocation.»* A leurs yeux, ces filles ne sont pas à leur place et adoptent une logique transgressive¹³ à laquelle ils réagissent, étant porteurs d'une logique normative qui attribue des rôles distincts à chaque sexe. Ou bien ils anticipent et craignent une situation de concurrence sur un marché du travail déjà tendu.

Les filles taisent ou minimisent leurs problèmes : fatalistes (*« C'est comme ça, les gars »*), elles veulent régler leur problèmes par elles-mêmes, fières de se comporter en *« filles de caractère »*, ou craignent les représailles suite à une plainte, ou encore espèrent des bénéfices ultérieurs dans leur vie professionnelle : une meilleure insertion, à niveau de formation égal, que si elles avaient choisi une spécialité féminine aux effectifs surchargés.

2.3. A l'inverse, des garçons « chouchoutés »

A l'inverse, les garçons minoritaires se décrivent comme choyés, attendus, aidés par les filles de leur classe et n'expriment pas de problème d'intégration dans leur classe ou au lycée. S'ils énoncent parfois des difficultés, elles sont d'un autre ordre (orientation non choisie et décalée par rapport aux goûts, au projet professionnel, parents au chômage, etc.). *« - Vous ne vous êtes pas senti trop seul ? - Non... Peut-être la première heure, parce qu'on ne connaît personne. Mais après, quand on commence à parler... »* (Morgan, apprenti en 2^{ème} année de CAP coiffure). *« C'est vrai qu'en arrivant en seconde, j'ai trouvé ça surprenant. Mais ça va, on s'adapte... J'étais le seul garçon sur trente élèves. En première aussi. Mais en deux semaines, c'était réglé. »* (Valentin, 1^{ère} de bac SMS) *«-Comment se passe l'ambiance dans votre classe ? - C'est super bien ! Dès la première année, dès la première minute, ça a été super bien (...) Je me suis même dit : au contraire, c'est cool, on est le chouchou...»* (Sylvain, terminale de BEP « mode-prêt-à-porter »).

¹² Logique qui exprime une « distanciation subjective à l'égard des principes de l'intégration différenciée des hommes et des femmes dans toutes les sphères des sociétés contemporaines », Le Feuvre N., « La féminisation des anciens 'bastions masculins' : enjeux sociaux et approches sociologiques », in Claudic-Guichard Y., Kergoat D., Vilbrod A. (dir.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin ... et réciproquement*, Rennes, PUR, Col. « Des sociétés », 2008, pp. 307-323.

¹³ Le Feuvre N., *op.cit.*

Les garçons ont peu souffert d'anxiété d'anticipation avant la rentrée de septembre, les filles bien davantage : 46 % des filles et 24 % des garçons minoritaires de Basse-Normandie ont ressenti une telle appréhension.

William, en terminale de BEP prêt-à-porter, se souvient de la première séance en atelier, lorsqu'il a fallu s'installer devant une machine à coudre. « – *Les filles, comment elles vous regardaient ? – Hmm... (un temps) Je ne vais pas dire admirativement, mais...* »

Les filles majoritaires semblent ravies d'accueillir des garçons dans leur classe : tout se passe comme si elles savaient gré aux rares garçons de s'intéresser à des formations féminines. De l'avis de ces garçons, elles sont à leurs petits soins, les dorlotent. « *Quand il y a un problème, il y en a toujours une qui me défend !* » (Valentin, 1^{ère} de bac SMS). « *On se sent très privilégié quand on est le seul gars. On fait attention à nous* » rapporte Sylvain, en seconde de BEP « Prêt-à-porter ». Alex, en 1^{ère} SMS raconte comment une des filles lui a spontanément recopié ses cours lorsqu'il était malade durant une semaine.

« – *Qu'est-ce que vous appelez être chouchouté ? ça se manifeste comment ? – Quand il y a des exercices, admettons que je ne comprends pas trop. Bah, les filles, elles viennent m'aider, m'expliquer. Des petites choses, mais bon, qui font toujours plaisir...* » (Florian, apprenti en 2^{ème} année de CAP fleuriste)

Lycéens

- « *Ce que j'ai vécu, et les gens que j'ai rencontrés, je ne l'oublierai jamais* »
- « *Je me suis senti parfaitement à l'aise* »
- « *Toutes les filles sont gentilles avec moi* »
- « *Ce qui me plaît, c'est que je suis le seul garçon (...) Les filles sont là pour m'aider.* »

Apprentis

- « *j'ai l'impression que les garçons sont un peu les chouchous des filles* »
- « *J'ai été très à l'aise le premier jour* »

Les filles atypiques redoutent d'être seules dans la classe et sont souvent soudées et solidaires lorsqu'elles sont deux, à la différence des garçons minoritaires, plus critiques. Alex, en 1^{ère} SMS fuit l'autre garçon de sa classe, qu'il juge trop timide, pour lui préférer la compagnie des filles. Plusieurs, comme lui, racontent même qu'un sentiment de jalousie et de concurrence les a envahis lorsqu'un deuxième garçon est arrivé dans leur classe. « *J'étais jaloux par rapport aux filles. Je leur ai dit : 'j'espère que ce sera toujours moi le préféré !' (rire)* » (William, terminale de BEP mode-prêt-à-porter). Ils ne ressentent pas le besoin de retrouver les garçons des autres classes à la récréation, à la cantine. La culture liée à la spécialité de formation semble l'emporter sur une éventuelle solidarité et proximité masculine. Ils contournent souvent les clans, les petits groupes, circulent avec liberté de l'un à l'autre. « - *Quand il y a un travail de groupe à faire, c'est toujours avec la même personne ? – Non, ça varie. Non, je m'entends bien avec tout le monde* » (Quentin, terminale de BEP secrétariat).

Certains, pour avoir expérimenté les situations contraires, observent l'inversion des styles d'accueil entre filles et garçons minoritaires. « *Avant, j'étais en architecture et je n'avais qu'une fille dans la classe : c'était un peu la mascotte, sauf que, à l'inverse, être une fille dans une classe de garçons, c'est peut-être plus difficile de son côté parce qu'elle va toujours se faire un petit peu chahuter. Gentiment, mais ça va toujours être négatif... Alors qu'à l'inverse, on est mieux, en étant un garçon, à être dans une classe de filles. On est peut-être mieux pris en compte. On se rend compte que l'on s'entend bien avec tout le monde. En tout cas, le mec* » (Gaétan, apprenti en 2^{ème} année de BP coiffure).

Enfin, ils déclarent très souvent apprécier les qualités d'écoute des filles de leur classe, la possibilité de parler de questions personnelles et le sérieux dans le travail scolaire. « *Avec les garçons, on ne parle que de motos. Avec les filles, on parle d'autre chose* » dit Cédric, en seconde BEP Bio-service. « *Je préfère être avec des filles. On parle de tout. Que des garçons, c'est enfantin, c'est joueur. Les filles sont plus sérieuses. Elles savent s'arrêter* » (Valentin, 1^{ère} de bas SMS). L'ambiance « sérieuse » qu'apporteraient les filles dans une classe les pousseraient à travailler et leur permettrait d'obtenir plus vite le diplôme espéré -bénéfices attendus par leurs parents. « *Entre garçons, on fait un peu des bêtises. Les filles sont bavardes mais sérieuses. Elles aident, elles sont solidaires* » (Alex, en 1^{ère} Sciences médico-sociales).

Les garçons minoritaires semblent peu sensibles au regard des autres et aux processus d'étiquetage qui pèse parfois sur eux. « *C'est sûr, on se fait charrier. Etant donné qu'on est des garçons en coiffure, tout de suite, il y a le préjugé, l'homosexualité et tout ça. Maintenant, je n'y fais plus du tout attention. Ils savent comment je suis, et puis voilà.* » (Grégoire, apprenti en 2^{ème} année de CAP coiffure). Ces plaisanteries visent plus systématiquement certaines formations (mode et coiffure), mais ces garçons en minimisent l'ampleur. « *J'en rigole à la limite... Et il faut être plus intelligent et donner une autre phrase à côté qui va faire barrière à ça. Je ne le prends pas mal. Je fais bien des histoires sur les blondes, pourquoi pas sur un coiffeur ou sur n'importe qui. Après il faut démontrer ce qu'on vaut et puis ça reste des amis, donc ce n'est pas dit méchamment. Mais c'est très rare qu'on me le dise* » (Gaétan, 2^{ème} année de BP en coiffure). Beaucoup évoquent l'évolution positive de notre société envers l'homosexualité. « *C'est hyper bien vu ! Il y a deux garçons en bac pro qui sont homosexuels. Enfin, je pense, ils ne s'en cachent pas. (...) Ils ne sont pas du tout exclus, non. Pour ça, c'est super bien* » (William, terminale de BEP mode-prêt-à-porter). Les homosexuels représentent pour eux une référence positive de personnes créatrices, artistes compétents et reconnus. Pour certains, ils sont même un modèle à suivre.

3. Parcours, motivation, satisfaction

Quelle est la source de leur motivation à faire ces choix d'orientation scolaires innovants ? Ces choix seront-ils pérennes ?

3.1. Des filles plus motivées

Si les filles atypiques ressentent comme un handicap leur situation d'exception durant leur formation, du moins l'ont-elles choisie en fonction d'un véritable projet professionnel cohérent. Elles aiment l'électronique, la menuiserie, la mécanique..., elles veulent devenir mécaniciennes, conductrices de poids lourds, menuisières... Les garçons atypiques se décrivent comme peu motivés à l'entrée de la formation, plutôt attirés par un niveau à atteindre pour rebondir par la suite. L'adéquation entre la formation et l'emploi est plus difficile à saisir, sauf dans le cas de quelques « métiers-passion » (métiers de l'équitation, mode). Ou bien elle se construit au fil du temps, les garçons étant plus nombreux à se dire confortés dans leur choix par leur expérience de stage que les filles (47 % contre 39 % en Haute-Normandie). La formation suivie est choisie dans 75 % des cas chez les filles, dans 45 % seulement des cas chez les garçons – si l'on prend comme critère de choix celui indiqué dans le document administratif entériné par le collège. Les propos de Gaétan, en terminale de BEP secrétariat, reflètent bien l'ambiguïté de la situation de beaucoup d'entre eux. Si c'était à refaire, referait-il la même formation ? « *Je ne veux pas devenir secrétaire, donc je ne la referais pas, mais pour retrouver les copines de ma classe, oui, je la referais.* » Un garçon atypique sur cinq s'interroge sur l'adéquation de son orientation scolaire puisque 21 % d'entre eux ne sont pas vraiment ou pas du tout satisfaits de leur formation actuelle (contre seulement 8,6 % des filles atypiques).

Mais les filles sont aussi et surtout pragmatiques car les débouchés professionnels de la formation sont la première raison de leur choix atypique : lycéennes (53 %) comme apprenties (54 %). Enfin, leur motivation diffère selon la spécialité (plus forte chez les filles en électronique ou conduite de poids lourds, beaucoup moins parmi celles venues dans les formations industrielles).

3.2. Les projections dans l'avenir : la conscience d'une différence sexuée

La façon de se projeter dans l'avenir professionnel diffère nettement entre filles et garçons parmi les minoritaires de genre. Les filles notamment ont une forte conscience de l'existence d'une différence sexuée sur le marché du travail et anticipent les difficultés : 31,5 % des lycéennes pensent que leur sexe sera un inconvénient dans leur métier contre seulement 3,4 % des lycéens.

Il faut dire que l'expérience de la recherche d'un lieu de stage les rend lucide. Alors que les garçons minoritaires avancent confiants sur le marché du travail, l'expérience du stage s'avère être délicate pour les filles, confrontées aux refus et aux mensonges des entreprises.

Tableau 2
ETRE UN GARÇON/ UNE FILLE, UN AVANTAGE DANS VOTRE FUTUR METIER ?

	Filles %	Garçons %
avantage	18	36
difficulté	31,5	3,4
Ni l'un ni l'autre	49	57

Suite à leur expérience de stage, les garçons sortent plus confortés dans leur avenir professionnel que les filles. C'est un avantage « *car il n'y a pas beaucoup d'hommes dans cette branche.* » (Garçon en terminale de bac pro « comptabilité ») ; car « *c'est physique* » (Garçon en seconde de BEP comptabilité ; car « *il y a des trucs lourds* » (Garçon en CAP floriculture et production maraîchère) ; car « *je serai presque le seul garçon donc je serai forcément bien aimé* » (Garçon en terminale de BEP bio-service) ; car « *il y a besoin d'hommes dans les métiers du social* » (Garçon en BEP carrières sanitaires et sociales) ; car « *les employeurs aiment plus les garçons* » (Garçon en CAP tapisserie).

Certains garçons remarquent même un refus des filles de la part de certains employeurs... dans les métiers féminisés! « *Certains tapissiers n'acceptent pas les filles* » (Garçon en première année de CAP tapisserie).

Les filles de toutes spécialités de formation constatent en revanche des réticences à leur égard.

« *Quand j'avais demandé un stage dans une pépinière, on m'a dit qu'ils ne prenaient pas de filles* » (Fille en BEPA production horticole). « *Je trouve qu'une fille dans ce milieu est plutôt un désavantage car ils disent que des filles mélangées avec des mecs, ça peut poser des problèmes* » (Fille en terminale de BEP Métier des industries de procédés). « *Trop d'hommes dans ce milieu. Les filles doivent avoir du courage à faire cela* » écrit cette jeune fille en Bac Pro conduite et gestion d'une exploitation agricole. « *J'ai déjà fait des lettres de motivation et j'ai eu beaucoup de refus. Les entreprises disaient ne pas faire « opérateur » et en fait, elles le faisaient* » (Fille en terminale de BEP Métiers de l'industrie des procédés). C'est difficile « *car une fille dans les métiers électriques, cela est très rare. Par exemple, pour trouver un stage quand j'étais en BEP, cela a été très difficile car je suis une fille.* » (Fille en terminale de bac STI génie électrotechnique)

Cette autre fille en terminale de BEP maintenance de systèmes mécanisés et automatisés se décrit comme une lycéenne très motivée par sa formation. Pourtant elle s'insurge contre la somme de difficultés à surmonter : d'abord relationnelles car « *des fois, les garçons sont très injustes envers les filles* ». Ensuite pour se placer professionnellement à l'extérieur du lycée. « *Pour trouver un stage, on est toujours en dernier. Ils ne veulent pas trop de filles* ».

4. Des différences entre lycéen-ne-s et apprenti-e-s ou l'effet contrat de travail

Comparer la situation au lycée et en CFA permet de tester l'effet « contrat de travail » : y a-t-il ou non un effet de renforcement lié à l'expérience de travail ? La proximité plus grande des apprenti-e-s avec le monde professionnel est-elle un élément facilitateur pour les minoritaires, et notamment pour les jeunes filles ?

En définitive, on observe les mêmes tendances chez les apprenti-e-s que chez les lycéen-ne-s mais accentuées. Par exemple, 20 % des lycéens et seulement 10 % des apprentis disent qu'être rare dans leur classe est un inconvénient. Les lycéens se sont sentis chouchoutés dans leur classe (36 %) mais les apprentis encore plus (46 %). Les apprenties sont celles qui ont appréhendé le plus avant la rentrée et été le plus impressionnées le jour de la rentrée (42 % et 36 %).

Tableau 3

	apprentis	apprenties	lycéens	lycéennes
S'est senti-e chouchouté-e	46	23	36	25
Peur avant la rentrée	36	42	22	32
Impressionné-e à la rentrée	32	36	29	25
Moyen au début	28	33	24	45

Le sentiment de privilège présent chez la majorité des garçons minoritaires se trouve renforcé dans le monde du travail. Les résultats sont plus contrastés encore quand les jeunes se positionnent sur leur avenir : les apprentis sont les plus sereins (ils ne conçoivent tout simplement pas que leur situation de minoritaire de genre puisse constituer un inconvénient !) ; les apprenties les plus inquiètes (41,7 %, avec presque dix points de plus que les lycéennes, 31,5 %).

Tableau 4

ETRE UN GARÇON/UNE FILLE, UN AVANTAGE DANS VOTRE FUTUR METIER ?

	Avantage	Inconvénient	Ni l'un ni l'autre
apprentis	54,4	0	41,3
apprenties	20,2	41,7	34,5
lycéens	36,2	3,4	56,9
lycéennes	18,5	31,5	49

Conclusion

En définitive, la démarche innovante en matière d'orientation scolaire reste généralement plus confortable pour les garçons que pour les filles, au lycée comme en CFA, durant le temps de la formation. Les jeunes filles atypiques ne construisent pas leur choix sur une logique transgressive, même si leur présence est régulièrement perçue comme telle. Leur intégration dans le lieu de formation nécessite quelques ajustements, d'autant plus efficaces que des adultes y prennent part¹⁴. Les premiers contacts avec le monde du travail laissent présager les difficultés qui les attendent et qu'elles anticipent. Plus elles se rapprochent du monde du travail et plus elles réalisent les freins à leur endroit. Au contraire, les garçons atypiques peuvent tester les attentes dont ils font l'objet.

Un regard sur les formations techniques courtes à l'épreuve du genre garde ses atouts heuristiques. A trop écouter les bilans positifs sur les succès scolaires des filles à l'école, on en viendrait à homogénéiser excessivement cette moitié de la population scolaire et oublier que toutes les filles ne sont pas en phase avec l'institution scolaire, que beaucoup se confrontent à des résultats difficiles, et que la seule lecture scolaire, c'est-à-dire l'approche par les notes, ne suffit pas à mesurer leur aisance et l'assurance de leur avenir.

¹⁴ Lemarchant C., « Unique en son genre... Orientations atypiques de lycéens et lycéennes au sein de filières techniques et professionnelles », Claudic-Guichard Y., Kergoat D., Vilbrod A. (dir), *L'inversion du genre*, Rennes , PUR, 2008, pp. 57-69.

Bibliographie :

- Couppié T. & Epiphane D. (2006), « La ségrégation des hommes et des femmes dans les métiers : entre héritage scolaire et construction sur le marché du travail », *Formation Emploi*, n° 93, pp. 11-28.
- Couppié T. & Epiphane D. (2008), « Hommes et femmes minoritaires dans leur profession : le bonheur à quel prix ? », in Claudic-Guichard Yvonne, Kergoat Danièle, Vilbrod Alain (dir.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Rennes, PUR, Col. « Des sociétés »,
- Couppié T. & Epiphane D. (2001), « Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active », *Cereq, Bref*, n° 178, septembre.
- Couppié T. & Epiphane D. (1997), « Formation au masculin, insertion au féminin ? » in *Femmes sur le marché du travail, l'autre relation formation-emploi*, Etudes, n° 70, Cereq, novembre.
- Duru-Bellat M. (1990), *L'école des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 2006 [1^{ère} éd.].
- Le Feuvre N. (2008), « La féminisation des anciens 'bastions masculins' : enjeux sociaux et approches sociologiques », in Claudic-Guichard Yvonne, Kergoat Danièle, Vilbrod Alain (dir.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Rennes, PUR, Col. « Des sociétés », pp. 307-323.
- Lemarchant C. (2010), « Etre rare, un avantage dans le métier ? Les filles dans les filières techniques masculines et inversement », *Vie et Santé mentale (VST)*, Revue du champ social et de la santé mentale, n°106, pp. 57-63.
- Lemarchant C. (2009), *Etre minoritaire au lycée et en CFA : garçons et filles atypiques dans les formations techniques courtes en Haute-Normandie*, Rapport d'une recherche effectuée en partenariat avec le Service Académique d'Information et l'Orientation du Rectorat, le Conseil Régional, la Délégation Régionale aux Droits des femmes et à l'égalité, la Direction Régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt de Haute-Normandie, Centre Maurice Halbwachs, Université de Caen, CAR Céreq, septembre, 177 p.
- Lemarchant C. (2008), avec Benoit Tudoux, «Orientation scolaire et genre : les élèves de CAP et BEP typiques et atypiques », *Relief. Derrière les diplômés et certifications, les parcours de formation*, Céreq, n°24, pp. 233-244.
- Lemarchant C. (2008), « Unique en son genre... Orientations atypiques de lycéens et lycéennes au sein de filières techniques et professionnelles », Y. Claudic-Guichard, D. Kergoat, A. Vilbrod (dir), *L'inversion du genre*, Rennes, PUR, pp. 57-69.
- Lemarchant C. (2007), « La mixité inachevée : garçons et filles minoritaires dans les filières techniques », *Travail, genre et sociétés*, n°18, novembre, pp. 47-64.
- Lemarchant C. (2007), « Garçons et filles atypiques au sein des formations professionnelles de niveaux IV et V », in J.-Y Causer, R. Pfefferkorn, B. Woehl (dir), *Métiers, identités professionnelles et genre*, Paris, L'Harmattan, col. « Logiques sociales », pp. 51-64.
- Marry C. (2004), *Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse*, Paris, Belin.
- Marry C. (2001), « Filles et Garçon à l'école : du discours muet aux controverses des années 1990 », in *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l'homme*, sous la direction de Laufer J., Marry C. & Maruani M., Paris, PUF.
- Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.
- Mosconi N. & Dahl-Lanotte R. (2003), « C'est technique, est-ce pour elles ? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées », *Travail, genre et sociétés*, n° 9, avril, pp. 67-86.
- Rosenwald F. (2006), « Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans », INSEE, *Données sociales*, pp. 87-94.

Les effets de moyen-terme de la ségrégation professionnelle selon le genre sur le salaire des hommes et des femmes

Thomas COUPPIE, Arnaud DUPRAY, Stéphanie MOULLET[†]

Introduction

Depuis deux décennies, des travaux portant sur les écarts salariaux entre hommes et femmes s'attachent à évaluer de manière théorique ou empirique, l'impact de la composition sexuée des professions sur les différentiels de gains (Groshe, 1991 ; Reskin, 1993 ; Macpherson & Hirsch, 1995 ; Baker & Fortin, 2001 ; Bayard, Hellerstein, Neumark & Troske, 2003 ; Tomaskovic-Devey, D. & Skaggs, 2002 ; etc.). Dans la littérature française, les relations entre la nature des écarts de salaire observés entre hommes et femmes et les caractéristiques des différentes professions occupées ne sont que depuis peu abordées (Meng & Meurs, 2001 ; Couppié, Dupray & Moullet, 2006).

Nos précédents travaux ont plus précisément montré que l'écart salarial varie selon « le genre » de la profession (et donc le degré de ségrégation qui la caractérise), mais aussi selon l'origine de cette ségrégation. De la sorte, mettre l'accent sur les jeunes participant au marché du travail nous a permis d'indiquer si la ségrégation professionnelle est plutôt « héritée » de la ségrégation éducative (la profession recrutant dans des formations sexuellement clivées) ou plutôt le fruit des mécanismes d'appariement s'opérant sur le marché du travail entre individus et emplois sexuellement différenciés, indépendamment des qualifications scolaires acquises (Couppié & Epiphane, 2004a). A partir de l'enquête Génération 98 du Céreq et en s'appuyant sur la méthodologie de Borghans & Groot (1999), on construit une classification en 77 groupes de professions selon le degré et l'origine de la ségrégation. Chaque groupe peut alors être caractérisé au moyen de plusieurs indicateurs : sa composition sexuée, la contribution relative de la ségrégation d'origine éducative ou de la ségrégation prenant corps sur le marché du travail au niveau global de ségrégation. Mais il convient également de tenir compte des dimensions avec lesquelles la composition sexuée d'une profession peut être liée : sa propension à déclasser ses occupants, son prestige social... A la différence de nos précédents travaux, nos analyses porteront ici sur l'ensemble des familles professionnelles distinguées et non sur des catégories agrégées de celles-ci. En outre, notre analyse ne porte plus seulement sur les emplois occupés par les jeunes après trois ans de vie active. On recourt désormais aux données de la quatrième interrogation de la *Génération 98*. Ainsi, l'examen de la situation à 10 ans permettra d'établir si les effets mesurés en début de vie professionnelle sont transitoires ou persistent avec l'expérience.

La comparaison de la ségrégation évaluée avec trois et dix ans d'expérience permettra en particulier d'apprécier comment évolue la ségrégation professionnelle sur les débuts de carrière et si elle s'exerce ou non dans le sens de la ségrégation constatée dans le système éducatif. On pourra se demander notamment si la part des professions dont la ségrégation est principalement d'origine scolaire se resserre ou au contraire s'accroît avec des réorientations professionnelles plus en cohérence avec les investissements éducatifs initiaux ? Après avoir dressé la nature des évolutions pour l'ensemble des professions, on prendra l'exemple de quatre professions caractérisées par différents types de composition sexuée à trois ans et comportant suffisamment d'individus pour estimer à l'aide d'équations de gains, l'effet net du sexe.

L'objectif de notre contribution est dans un deuxième temps d'apprécier comment les caractéristiques des groupes professionnels influent sur la détermination des salaires des hommes et des femmes. Pour apprécier leurs éventuelles influences directes et indirectes, on aura recours à des modèles hiérarchiques

[†] Thomas Couppié, Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualification (Céreq), 10 place de la Joliette, BP 21321, 13 567 Marseille cedex 02, France. Tel. 04 91 13 28 28, couppi@cereq.fr
Arnaud Dupray, Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualification (Céreq) et LEST10 place de la Joliette, BP 21321, 13 567 Marseille cedex 02, France. Tel. 04 91 13 90, dupray@cereq.fr
Stéphanie Moullet, LEST/CNRS (UMR6123), 35 avenue Jules ferry, 13626 Aix en Provence cédex, France, Tel. 04 42 37 85 42, stephanie.moullet@univmed.fr

linéaires. Par indirectes, on entend que ces dimensions caractérisant la profession d'appartenance pourraient affecter l'impact des caractéristiques individuelles comme le sexe et donc jouer différemment pour les hommes et les femmes.

Dans un premier point, après avoir brièvement rappelé les enseignements de la littérature sur la relation entre ségrégation professionnelle et niveaux de salaire, nous formulons quelques hypothèses. Les données sont ensuite présentées ainsi que les caractéristiques individuelles et de profession retenues dans les analyses. Une section méthodologique rappelle dans un troisième temps les principes de l'analyse multiniveau nous permettant de prendre en compte l'appartenance des individus à des professions comportant un certain nombre de caractéristiques contextuelles différentes. Les résultats portant à la fois sur les caractéristiques de ségrégation des professions et leur évolution ainsi que sur l'impact salarial des contextes professionnels sont développés ensuite, avant de passer à un point conclusif.

1. Problématique et hypothèses

La ségrégation des professions selon le genre n'est pas un fait nouveau même si on assiste à une lente réduction de celle-ci avec la montée de l'activité des femmes depuis 30 ans et aux changements dans les comportements à la fois des femmes qui élargissent leurs filières de formation et des employeurs. La concentration des femmes dans l'emploi reste néanmoins importante : ainsi en 2002, dix des 84 familles professionnelles concentraient plus de la moitié des femmes en emploi (Okba, 2004). Dans la plupart des pays de l'OCDE, une ségrégation verticale relative au fait que les femmes sont sous-représentées parmi les professions supérieures et d'encadrement et une ségrégation horizontale – les femmes sont plus souvent concentrées dans certaines professions - coexistent (Anker, 1998).

Ces aspects distributionnels sont alors susceptibles de peser sur l'écart des salaires selon le sexe. Par exemple, la fermeture des professions les plus prestigieuses et masculinisées aux femmes reporte l'offre de travail des femmes vers un nombre limité de postes, abaissant mécaniquement leur salaire par la loi de l'offre et de la demande (Sorensen, 1990). Plusieurs autres approches théoriques sont en mesure de fonder la corrélation négative entre concentration des femmes dans l'emploi et niveau de salaire.

Pour la théorie du capital humain (Polachek, 1981 ; Mincer & Ofek, 1982), les femmes se concentrent dans les emplois où les risques de déperdition de capital humain avec les interruptions de carrières sont les plus faibles. Ces interruptions peuvent être anticipées avec la formation de la famille et les tâches relatives à celle-ci encore largement à la charge des femmes (Brousse, 2000). Les femmes feraient donc plus volontiers le choix de professions où à la fois les risques d'obsolescence technique du capital humain et les opportunités d'investissement en capital humain sont plus limités. Autant d'éléments qui pèseraient sur la progression de carrière des femmes comparativement à celle de leurs homologues masculins. Ces explications axées sur la rationalité des choix féminins ont pourtant été battues en brèche dès les années 80 avec les travaux d'England (1982) et d'England et *alii* (1988) mais sont plutôt confirmés dans le cas Suédois par Hansen et Wahlberg (2008).

L'hypothèse d'un moindre niveau de capital humain parmi les occupants des professions féminines a pour sa part peu de chance d'être fondée dans une période où, en France, les femmes sont depuis plus de 20 ans mieux formées en moyenne que les hommes.

Dans une veine insistant davantage sur les préférences individuelles, Filer (1983) montre que des préférences inobservées peuvent orienter des femmes vers des métiers comportant certaines caractéristiques bénéfiques en contrepartie d'une moindre rémunération, tableau qui concorde avec la théorie des différences compensatrices (Killingsworth, 1987). Il faudrait alors s'assurer que, à profession donnée, hommes et femmes sont concernés de la même façon.

Une autre approche d'obédience sociologique est celle de la dévaluation des métiers féminins. Elle part des stéréotypes et représentations sociales du métier et de la qualification construits dans un cadre de division traditionnelle des rôles sexués. Dans ces représentations, à l'homme serait dévolu le rôle de pourvoyeur de ressources monétaires dans la sphère de la production et à la femme, le rôle et les tâches de prendre soin et d'élever les enfants dans la sphère de la reproduction. Ces représentations sociales tendent alors à discréditer les compétences mises en œuvre dans les professions féminines en les naturalisant (Steinberg, 1990 ; England, 1992 ; Daune-Richard, 1998).

Le taux de femmes dans une profession ferait donc baisser le salaire moyen observé dans celle-ci indépendamment du capital humain détenu par ses titulaires. De surcroît, les femmes seraient davantage concentrées dans des métiers de services où les protections collectives (convention collective, représentation syndicale) sont moins importantes que dans l'industrie, mais aussi du fait de postes dont les contenus sont moins codifiés et plus mouvants que dans les métiers masculins (Lemière & Silvera, 2010).

La ségrégation professionnelle pourrait également trouver sa source dans la discrimination par goût (Becker, 1971) ou dans la discrimination statistique (Aigner & Cain, 1977). Pour la première, la pression exercée par des collectifs de travail masculins contre l'embauche de candidats féminins soutiendrait une relative ségrégation professionnelle au sein des entreprises (Cockburn, 1991). La mixité du personnel serait acceptée au prix d'une ségrégation des postes selon le genre et d'une hiérarchie salariale entre métiers « cœurs » à dominante masculine et métiers administratifs et supports largement ouverts aux femmes. Dans ces conditions, la ségrégation aurait peu de chance de se desserrer avec l'expérience et les situations salariales individuelles seraient marquées avant tout par la hiérarchie salariale des professions. En d'autres termes, le salaire des hommes ne serait pas moins affecté que celui des femmes par le taux de féminisation des professions et la valorisation individuelle serait subordonnée au rattachement professionnel.

La théorie de la discrimination statistique prédit, quant à elle, un traitement salarial différencié des hommes et des femmes en début de vie active compte tenu d'incertitudes spécifiques des employeurs sur la productivité des femmes et leur attachement à l'emploi, brouillant les signaux habituels de productivité. Ces perceptions « en moyenne » se répercuteraient alors sur la situation qui leur est faite à l'embauche en les affectant dans des emplois spécifiques (Bielby & Baron, 1986). Le moindre salaire consenti à ces dernières relèverait ainsi d'un mécanisme assurantiel où l'incertitude initiale sur la productivité individuelle manifeste un risque d'erreur qui doit être provisionné dans l'attente de nouvelles évaluations productives avec l'expérience censées venir préciser l'appréciation initiale. Dans ce cadre, la concentration des femmes dans certains métiers moins valorisés d'un point de vue salarial mais non directement comparables dans leur contenu à ceux exercés par les hommes permettrait à l'employeur de mettre en œuvre un différentiel de traitement tout en écartant des soupçons de discrimination salariale manifeste envers les femmes.

A ce titre, pouvoir distinguer la ségrégation professionnelle selon qu'elle est le reflet de la ségrégation éducative en amont ou qu'elle se construit en fonction de la conduite des employeurs est particulièrement utile. En effet, les cas où la conduite des employeurs envers les hommes ou les femmes se distinguent apparaissent davantage propices à une sous-valorisation salariale du métier en début de vie professionnelle. On s'attend donc à ce que la ségrégation professionnelle résultant des appariements sur le marché du travail pénalise le niveau de salaire dans la profession.

Dans une telle approche, l'effet propre de la composition sexuée des professions sur le salaire des femmes devrait baisser avec l'expérience professionnelle et en particulier l'ancienneté dans l'emploi à mesure que l'arrivée de nouveaux signaux individuels de productivité permet aux employeurs de réviser leurs évaluations initiales et d'aligner les salaires féminins sur des critères de productivité et de performance comparables à ceux des hommes. On serait face à une discrimination de nature allocative et transitoire destinée à s'estomper avec le temps.

Si les écarts de salaire au contraire s'amplifient avec l'expérience, il faudrait en conclure que l'allocation initiale définit d'inégales opportunités de promotion et de développement de carrière dont les bénéfices attendus pour les femmes ne seraient récupérables seulement que dans le moyen ou long terme. Une partie des opportunités ultérieures de carrières serait en quelque sorte encadrée par les conditions initiales de valorisation dans la profession occupée.

Au plan empirique, nombre d'études ont tenté d'évaluer si le salaire variait en fonction de la composition sexuée de la profession. Au vu des travaux récents et dans nombre de pays (Groshe, 1991 ; Macpherson & Hirsh 1995 ; Bayard, Hellerstein, Neumark & Troske, 2003 ; Ruijter, Doorne-Huiskes & Schippers, 2003 ; Hansen & Wahlberg, 2008...), il apparaît que travailler dans une profession féminisée est associé à des niveaux de salaire inférieurs à ce qu'on trouve ailleurs. Plusieurs études montrent que cet effet est plus pénalisant pour les hommes que pour les femmes : Baker & Fortin (2001) dans le cas du Canada, Ruijter & Huffman (2003) dans le cas des Pays-Bas. Cependant, dans le cas de l'Allemagne et des fonctions d'encadrement, Busch & Holst (2011) trouvent que seules les femmes sont pénalisées par la

densité de femmes dans une profession. Nos récents travaux sur des jeunes en début de vie professionnelle ont montré que c'était moins la part des femmes dans une profession en tant que telle que sa combinaison avec l'origine de la ségrégation qui alimentait la moins-value salariale enregistrée dans ces professions (Couppié, Dupray, Moullet, 2006, 2011). Toutefois, ces analyses étaient menées sur des regroupements de professions par profil-type et non au niveau détaillé (en 77 postes) des familles professionnelles, tel qu'envisagé ici.

Pour la France et en début de vie active, on peut donc s'attendre à ce que le taux de féminisation des professions desserve aussi bien la situation salariale des hommes que celle des femmes alors que la ségrégation résultant des comportements des acteurs sur le marché du travail indépendamment de l'offre sexuée d'éducation pourrait davantage pénaliser les femmes. En effet, le contournement de la répartition sexuée de l'offre éducative serait plus susceptible d'ouvrir la voie à des pratiques discriminatoires des employeurs à l'encontre des femmes recrutées dans de telles professions.

2. Les données : l'enquête Génération 98 et ses ré interrogations

L'analyse est conduite à partir de l'enquête Génération 98 réalisée par le Céreq (Centre d'Études et de Recherche sur l'Emploi et les Qualifications). Elle comporte quatre interrogations successives, en 2001, 2003, 2005 et 2008. Elle interroge à chacune de ces dates une population de jeunes sortis du système éducatif en 1998, représentative de l'ensemble des sortants de tous niveaux et spécialités de formation initiale en France métropolitaine. Il s'agit d'une enquête rétrospective, les individus interrogés décrivant *mois par mois* à l'aide d'un calendrier professionnel la situation dans laquelle ils se trouvent (emploi, chômage, inactivité...) depuis leur sortie de formation initiale jusqu'à la date d'interrogation. Le premier emploi obtenu après la sortie du système éducatif de même que l'emploi décrit aux dates d'interrogation bénéficient d'une information particulièrement détaillée.

Si la première interrogation, en 2001, éclaire surtout les conditions d'insertion professionnelle des jeunes, la quatrième interrogation au printemps 2008 permet d'élargir la fenêtre d'observation et d'éclairer les débuts de carrière en essayant de saisir certains déterminants qui président à leur différenciation. A cette étape, la population interrogée est restreinte à 11 000 individus contre près de 55 000 jeunes enquêtés en première vague. Nous définissons notre population d'analyse à partir de la dernière interrogation pour obtenir un quasi cylindrage de l'échantillon sur la période.

Notre contribution porte alors sur une population des 9 503 jeunes en emploi à la première interrogation, trois ans après la sortie du système éducatif, et de 9 983 individus en emploi lors de la dernière interrogation, en 2008. La population féminine représente 48 % de la population étudiée en 2001 comme en 2008.

Les salaires des individus sont exprimés en euros courants, ils correspondent à la rémunération mensuelle nette, primes incluses¹. En moyenne, le salaire des hommes dépasse celui des femmes de plus de 17 % en 2001 et ce différentiel s'accroît pour atteindre en 2008 plus de 21 % (cf. tableau 1). L'écart augmente sur la période à tous les niveaux de la distribution.

Tableau 1

DIFFERENTIELS DE SALAIRE MENSUEL ENTRE HOMMES ET FEMMES (EUROS COURANTS)

	En 2001		En 2008	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Moyenne	1 708	1 455	1 972	1 625
Q1	1 116	998	1 400	1 185
Médiane	1 450	1 300	1 696	1 475
Q3	1 925	1 677	2 167	1 805
<i>Effectif</i>	<i>4 941</i>	<i>4 562</i>	<i>5 192</i>	<i>4 791</i>

Source : Génération 98, interrogations 2001, 2008

Champ : Jeunes en emploi.

¹ L'absence d'information sur le nombre effectif d'heures de travail ne nous permet pas de calculer des taux de salaire horaires.

L'écart salarial moyen est de 13 % lorsqu'on ne considère que la population travaillant à temps plein, à trois comme à dix ans après la sortie du système éducatif. Pour autant, les femmes travaillent moins souvent que les hommes à temps plein dès le début de vie active (respectivement 82 % contre 91 % en 2001), phénomène qui s'accroît avec l'arrivée des enfants - 17 % des femmes passent à temps partiel à l'arrivée du premier enfant (Epiphane, Gasquet & Moullet, 2008). Dix années après la sortie de formation, deux tiers des femmes sont mères et, parmi elles, moins de 62 % occupent un emploi à temps plein (94 % pour les pères). Toujours comparées aux hommes, les femmes sont deux fois plus souvent en emploi dans le secteur public : après dix années passées sur le marché du travail, ce secteur totalise 36 % des emplois féminins contre seulement 17 % des emplois masculins. Les différences d'accès à des responsabilités hiérarchiques se creusent, entre les sexes. Ainsi, en 2008, avec près de 6 années d'ancienneté dans l'emploi et plus de 3 années d'expérience antérieure en moyenne, seulement 24 % des femmes disent encadrer au moins un autre salarié contre 36 % des hommes.

Enfin, autre déterminant salarial majeur, la formation initiale est considérée au travers de la durée de scolarité théorique pour obtenir le diplôme possédé. Cette dernière est définie comme le nombre d'années nécessaires pour atteindre le plus haut diplôme obtenu à partir de l'âge de 6 ans. Les femmes obtiennent en moyenne des diplômes plus élevés que les hommes, ce qui se traduit, toujours en moyenne, par un bénéfice de près d'une année d'éducation supplémentaire.

Outre leurs caractéristiques propres, ces individus entament leur vie professionnelle dans des professions qui ne sont pas toutes neutres au regard de la proportion d'hommes et de femmes qui y accèdent. La ségrégation de certaines professions pourrait ainsi affecter le salaire de leurs titulaires indépendamment de leurs caractéristiques productives (diplôme, expérience, ancienneté...). Il convient donc d'identifier des dimensions au niveau des professions susceptibles de retentir sur les niveaux de salaire individuels.

3. Méthodologie

3.1 Indicateurs de ségrégation et dimensions relatives aux groupes professionnels

De manière simple, la ségrégation professionnelle qui caractérise une profession peut être évaluée par l'écart de la proportion d'hommes (ou femmes) qui travaillent dans cette profession ou cet ensemble donné de profession, par rapport au poids des hommes (ou des femmes) dans l'ensemble de la population. Pour la population des jeunes en début de vie active que l'on étudie, où les femmes représentent 48 % de la cohorte, l'absence de ségrégation signifie que dans chaque profession ou groupe professionnel, la main-d'œuvre serait composée précisément de cette proportion de femmes.

L'état de la ségrégation observée à un moment du temps n'en révèle pas les causes. D'une part, les préférences ou les aspirations en matière de choix éducatifs et de réalisation de ces choix, parce que pour partie spécifiques à chaque sexe, peuvent être à l'origine de la ségrégation professionnelle. D'autre part, une fois le parcours scolaire achevé, la ségrégation peut également se développer au travers des mécanismes d'allocation dans les différents emplois et au travers des processus de recrutement menés par les employeurs. En d'autres termes, l'inégale répartition des hommes et des femmes dans les professions trouve à la fois sa source dans le capital scolaire différencié des unes et des autres, dans les préférences et attentes professionnelles des individus, et dans des mécanismes ségrégatifs d'allocation sur le marché du travail, à capital scolaire donné. Dans la mesure où les préférences individuelles et les perspectives d'emploi ne sont pas disponibles dans les données, on suppose donc que les composantes du niveau d'éducation atteint (filière, spécialité, diplôme) intègrent pour partie ces préférences.

En partant de travaux précédents sur la ségrégation professionnelle, on peut ainsi définir 77 groupes professionnels qui seront caractérisés par leur degré de ségrégation et l'origine de celle-ci. Cette idée se traduit algébriquement (Couppié et Epiphane 2004a,b) en décomposant en deux termes l'indice de ségrégation professionnelle proposé par Karmel & Maclachlan (1988), indice qui récapitule la proportion d'individus qu'il faudrait déplacer afin d'égaliser les distributions des hommes et des femmes dans les professions. On arrive ainsi à trois indices de ségrégation qu'on peut décliner pour chacun des groupes professionnels : un indice général décomposé en deux sous-indices additifs représentant respectivement la ségrégation d'origine éducative (SEGEDU) et celle qui prend corps sur le marché du travail (SEGMDT).

L'indice de ségrégation professionnelle totale prend des valeurs dans l'intervalle $[0 ; 0,5]$ pour une cohorte équilibrée selon le sexe. La ségrégation est à son maximum pour la valeur extrême, ce qui signifie que la moitié de la population devrait changer de profession pour parvenir à un état de ségrégation nulle. Remarquons que la somme des sous-indices (SEGEDU et SEGMDT) peut dépasser l'indice de ségrégation totale dans la mesure où les deux composantes de ségrégation peuvent partiellement se compenser. Lorsque l'on caractérise les niveaux de ségrégation spécifiques à une profession, les valeurs admises s'inscrivent alors dans l'intervalle $[-0,5 ; 0,5]$; les signes positifs et négatifs sont alors utilisés comme des indicateurs du genre dominant dans la profession. Un signe négatif indiquera que la part des hommes est supérieure à celle des femmes dans la profession (donc caractérise un déficit de femmes) et inversement.

Outre les indicateurs de ségrégation, les groupes professionnels sont également caractérisés par la part des occupants qui ont un niveau d'études supérieur au niveau normal pour y accéder. Cette caractéristique révèle en effet l'hétérogénéité existant dans les recrutements en termes d'antécédents scolaires parmi les membres d'une profession. Or cette hétérogénéité est susceptible de favoriser les pratiques discriminatoires envers les femmes si celles-ci sont plus que proportionnellement représentées parmi les statuts et niveaux de formation les moins rémunérés dans la profession (discrimination indirecte) ou si l'hétérogénéité des situations permet de masquer une différenciation salariale inéquitable en fonction du sexe.

On utilise ici un indicateur agrégé des situations individuelles de « suréducation » : un individu est considéré comme déclassé si la durée de sa formation initiale dépasse la durée modale d'éducation du groupe professionnel auquel il appartient. On rapporte ensuite l'effectif concerné par cette situation dans une profession à l'ensemble des membres de celle-ci pour obtenir le taux de déclassement dans la profession.

Les différents groupes professionnels sont également caractérisés par leur position sur une échelle d'évaluation sociale des professions. Cette échelle permet de capter la distribution de la considération sociale envers les différentes professions, donc les inégalités de considération et de prestige dont font ou vont faire l'expérience les individus compte tenu de l'emploi occupé ou recherché. Comme le notent Chambaz, Maurin et Torelli (1998), la mesure des inégalités entre professions par cette échelle a un intérêt propre du même ordre que la mesure des inégalités de revenu ou plus généralement de conditions de vie. Bien que ce type d'échelle apporte des informations sur les inégalités de considération (subjectives) plutôt que sur la distribution d'une forme objectivable de pouvoir ou de prestige, elles restituent cependant dans une certaine mesure un facteur explicatif à part entière de la conduite des individus : les scores de ces échelles peuvent en effet se ranger aux côtés des salaires offerts ou des conditions de travail comme variables explicatives des choix des individus pour leur carrière professionnelle ou pour la carrière scolaire de leurs enfants (Chambaz *et al.*, 1998). La question de l'homogénéité de telles échelles d'évaluation sociale des professions à travers les différents groupes sociaux se pose néanmoins – particulièrement dans une étude focalisée sur les inégalités professionnelles selon le genre. Cependant, les travaux de Chambaz *et al.* (1998) montrent que les différences d'évaluation statistiquement significatives entre hommes et femmes sont minimes, se bornant à 3% des métiers évalués.

Nous retenons ici l'échelle SIOPS (Standard International Occupational Prestige Scale) extrapolée par Chambaz *et al.* (1998) à la nomenclature des PCS à partir de l'estimation produite au niveau international par Ganzeboom & Treiman (1996). Cette échelle a elle-même été adaptée à notre nomenclature de groupes professionnels en calculant les scores moyens compte tenu du poids des différentes professions constituant chaque groupe professionnel. Cette distribution intra groupe-professionnel est établie sur l'ensemble de la génération en emploi à trois ans de façon à réunir des effectifs significatifs au niveau fin par profession.

Cet indicateur de prestige peut donc être perçu comme un indice subjectif de la valeur sociale et économique d'une profession dont la composition sexuée n'entre pas parmi les critères de classement. Il pourra permettre de constater si les femmes sont en moyenne situées dans des professions moins prestigieuses que les hommes.

Outre leur intérêt en soi, la prise en compte de ces dimensions permet de contrôler des paramètres structurels des professions qui pourraient être corrélés au degré de féminisation de la profession. L'effet négatif sur le salaire individuel de la féminisation d'une profession pourrait en l'occurrence

potentiellement masquer des effets de composition en termes de déclassement ou de prestige qui resteraient dans l'ombre en cas d'omission.

3.2 Modélisation multiniveau : les caractéristiques des professions dans les régressions

En termes de méthodes, les approches multiniveaux (Raudenbush & Bryk, 2002 ; Goldstein, 2003) s'avèrent les plus adaptées à notre objet. Elles sont en effet utilisées pour rechercher des corrélations entre, d'une part, des indicateurs individuels et, d'autre part, des variables relatives à l'environnement des individus prises en compte simultanément à plusieurs niveaux : individus et groupes professionnels. Il s'agit de traiter des données qui relèvent de ces deux niveaux différents - certaines concernent le contexte de la profession, qu'elles soient des caractéristiques globales relatives à ces contextes ou résultent d'agrégations de dimensions individuelles au niveau de la profession, les autres sont des données individuelles et sont donc des données micro par rapport aux données macro du contexte. Ne pas tenir compte de la nature emboîtée des données pourrait générer des biais dans l'analyse. En effet, l'introduction de variables contextuelles dans une régression sur les individus amènerait une corrélation des termes d'erreur des individus appartenant au même groupe professionnel, résultant dans une violation des hypothèses de l'estimation MCO. La mesure des écarts-type serait également sous-estimée (Snijders & Bosker 1999). L'approche permet de considérer la variance du contexte comme une source d'information potentielle. L'usage de modèles à coefficient aléatoire autorise ainsi la décomposition de la variance entre le niveau individuel et le niveau du contexte, ici des professions.

Cette démarche méthodologique nous permet de mettre en évidence dans quelle mesure les caractéristiques des professions, notamment leur composition sexuée, impactent directement ou indirectement le salaire des individus qui leurs appartiennent. L'effet direct s'exprime sur la constante une fois prises en compte les caractéristiques individuelles qui contribuent au salaire tandis que l'effet indirect apparaît lorsque des caractéristiques des groupes professionnels viennent modifier l'impact d'une caractéristique individuelle comme le sexe.

De manière pratique, l'approche par les modèles multiniveaux revient à procéder de manière séquentielle, en différentes étapes d'estimation. Dans le cadre d'un modèle linéaire, il s'agit en premier lieu d'ajuster aux données emboîtées un modèle sans aucune variable explicative, le modèle vide, où la variance aléatoire est composée d'une partie individuelle et d'une autre partie relevant du contexte. Le modèle vide à variance composée s'écrit :

$$1/ \quad y_{ij} = \beta_0 + u_{0j} + e_{ij} \quad (\text{modèle 1})$$

Où y_{ij} est le logarithme du salaire net mensuel primes incluses, les indices i et j renvoient respectivement aux individus i (les micro-unités) et aux groupes professionnels j (les macro-unités)

u_{0j} représente une erreur aléatoire associée à chaque groupe j supposée normalement distribuée, de moyenne nulle et de variance σ_{u0}^2

et e_{ij} représente une erreur aléatoire associée à chaque individu i , supposée normalement distribuée, de moyenne nulle et de variance σ_e^2

et $e_{ij} \perp u_{0j}$.

Le ratio $\rho = \frac{\sigma_{u0}^2}{\sigma_e^2 + \sigma_{u0}^2}$ permet d'évaluer la variance inter-groupes professionnels, soit la part de la variance résiduelle attribuable au niveau du groupe. Il s'interprète encore comme le degré de ressemblance des individus au sein d'une même profession.

Cette première étape permet ainsi de vérifier l'existence d'un effet du contexte, lié ici aux groupes de profession : le salaire mensuel perçu par les individus varie significativement d'un groupe professionnel à l'autre, nécessitant le contrôle de cet effet pour évaluer le rôle des caractéristiques individuelles, dont celui du sexe.

L'étape suivante consiste à introduire les variables explicatives individuelles X_{1j} (le sexe) et X_{2j} (les autres variables individuelles) puis d'examiner l'évolution des variances résiduelles individuelles et contextuelles :

$$2/ \quad y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 X_{1ij} + \beta_2 X_{2ij} + u_{0j} + e_{ij} \quad (\text{modèle 2})$$

Si la part de la variance résiduelle qui relève du groupe professionnel d'appartenance reste significativement non nulle et suffisamment élevée (au-delà de 10 %), on cherche alors dans une étape suivante à évaluer les effets directs de dimensions contextuelles sur la variable individuelle d'intérêt en introduisant dans l'équation les variables de deuxième niveau Z_{1j} .

$$3/ \quad y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 X_{1ij} + \beta_2 X_{2ij} + \gamma_1 Z_{1j} + u_{0j} + e_{ij}$$

Il s'agit de la forme réduite du modèle dont la forme structurelle s'écrit comme suit :

$$\text{niveau 1 : } y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_1 X_{1ij} + \beta_2 X_{2ij} + e_{ij}$$

niveau 2 : $\beta_{0j} = \beta_0 + \gamma_1 Z_{1j} + u_{0j}$ avec les mêmes hypothèses de distributions des termes résiduels que précédemment.

Les caractéristiques des professions Z_{1j} sont ici pour partie des variables agrégées. Elles caractérisent les professions dans lesquelles sont insérés les individus et procèdent de l'agrégation des caractéristiques individuelles des membres d'un même groupe professionnel, c'est le cas du déclassement et du prestige. Elles indiquent des effets de composition, à savoir l'impact de la composition du groupe professionnel sur les comportements des individus, au-delà de leurs propres caractéristiques individuelles.

A nouveau, l'évolution de la variance résiduelle contextuelle permet de décider du passage à l'étape d'estimation suivante. Dans celle-ci, on évalue l'existence d'un effet indirect de l'environnement : on suppose, en effet, qu'être une femme sur le marché du travail (X_{1j}) n'a pas nécessairement le même rendement salarial selon le groupe professionnel dans lequel se trouve l'individu.

$$4/ \quad y_{ij} = \beta_0 + (\beta_1 + u_{1j})X_{1ij} + \beta_2 X_{2ij} + \gamma_1 Z_{1j} + u_{0j} + e_{ij} \quad (\text{modèle 3})$$

Sous forme structurelle, on a :

$$\text{niveau 1 : } y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} X_{1ij} + \beta_2 X_{2ij} + e_{ij}$$

$$\text{niveau 2 : } \beta_{0j} = \beta_0 + \gamma_1 Z_{1j} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \beta_1 + u_{1j}$$

sous les hypothèses : $e_{ij} \perp (u_{0j}, u_{1j})$ et $(u_{0j}, u_{1j}) \rightarrow N(0, T)$ avec $T = \begin{bmatrix} \tau_{00} & \tau_{01} \\ \tau_{01} & \tau_{11} \end{bmatrix}$, le terme de covariance de la matrice τ_{01} indique la possible évolution conjointe de la constante et de la pente de la relation entre le salaire et le sexe des individus.

Cette étape permet de tester l'hétérogénéité des coefficients entre contextes. Le terme d'erreur u_{1j} représente l'écart de chaque groupe professionnel à la relation moyenne tandis que β_1 est la pente de régression du sexe en moyenne pour toutes les professions.

Enfin, la dernière étape, si elle s'avère féconde, consiste dans la prise en compte d'interactions entre variables individuelles et contextuelles :

$$5/ \quad y_{ij} = \beta_0 + (\beta_1 + u_{1j})X_{1ij} + \beta_2 X_{2ij} + \gamma_1 Z_{1j} + \theta_1 X_{1j} Z_{1j} + u_{0j} + e_{ij} \quad (\text{modèle 4})$$

Dans la forme structurelle ici, $\beta_{1j} = \beta_1 + \theta_1 Z_{1j} + u_{1j}$

La section qui suit présente les résultats obtenus.

4. Résultats

L'intensité de la ségrégation professionnelle, son évolution et les caractéristiques professionnelles potentiellement liées à la ségrégation sont d'abord présentées avant de passer à l'interprétation des résultats issus des modèles estimés.

4.1 Une légère accentuation de la ségrégation professionnelle

Au niveau global, la ségrégation professionnelle, à l'échelle des 77 groupes professionnels² distingués ici, évolue peu sur les débuts de carrière, puisqu'elle s'élève d'environ 1 point en sept ans. Cependant, cette faible augmentation correspond à des changements significatifs à la fois des taux de ségrégation et des professions concernées.

Tableau 2.
SEGREGATION PROFESSIONNELLE ET ORIGINE DE LA SEGREGATION

	<i>En 2001</i>	<i>En 2008</i>
Part des femmes	48,3 %	48,3 %
Index de ségrégation ³	0,237	0,246
... d'origine éducative	0,185	0,175
... liée au marché du travail	0,09	0,11
Part de la ségrégation liée au MT / ségrégation totale	28,4 %	33,7 %
<i>Nombre de groupes</i>	77	77
<i>Effectif</i>	9503	9983

Source : Génération 98, interrogations 2001, 2008

Champ : Jeunes en emploi.

Chacune des 77 professions est caractérisée au moyen d'un ensemble d'indicateurs relatifs à l'ampleur de la ségrégation et son origine (Tableaux B et C en annexe). On définit le caractère plus ou moins sexué des professions en distinguant celles dites masculines au sein desquelles la part des femmes est inférieure à 30 %, les professions féminines comportant plus de 70 % de femmes, les autres professions étant considérées comme mixtes⁴. En 2001, on compte alors 30 professions mixtes, 21 féminisées et 26 professions masculinisées. Ces valeurs sont respectivement de 32, 17 et 28 dix années plus tard. On assiste donc à un renforcement de la mixité des professions mais aussi à une extension des professions masculinisées au détriment de celles comportant une nette majorité de femmes. Or, cette réduction de l'éventail des professions féminisées s'opère par un renforcement de la concentration des femmes dans celles-ci : elles étaient un peu plus de 54 % à travailler dans une telle profession trois ans après avoir achevé leurs études, elles sont 60 % sept ans plus tard. A l'inverse, l'extension des professions masculines s'opère par une réduction de près de trois points de la proportion d'hommes qui les exercent : de 62 % en 2001 à 59 % en 2008. En somme, les hommes semblent davantage alimenter la mixité des professions que les femmes dont une majorité croissante se concentre dans un nombre restreint de professions de fait de plus en plus féminisées.

L'origine de la ségrégation évolue également avec une moindre incidence de la ségrégation d'origine éducative et une importance en hausse de celle qui prend corps sur le marché du travail à la suite des mobilités professionnelles et recrutements qui se réalisent sur la période. En calculant un indicateur qui rapporte la ségrégation liée au marché du travail à la ségrégation totale et en effectuant une partition en

² Par commodité, dans les commentaires on parlera de professions étant entendu que l'on se réfère aux groupes professionnels identifiés ici.

³ L'indice de ségrégation total présenté dans ce tableau correspond à la moyenne pondérée des indices en valeur absolue par profession.

⁴ Ces frontières pour définir la féminisation ou la masculinisation d'une profession sont affaire de convention. Cet aspect a été discuté dans Couppié, Dupray, Moullet (2011).

trois classes des professions selon les valeurs de cet indicateur⁵ : moins de 25 %, de 25 à moins 50 % et 50 % et plus, on peut apprécier plus finement l'accroissement de cette ségrégation. Ainsi, 16 professions étaient concernées en 2001 par une ségrégation dont la majeure partie se construit sur le marché du travail, ensemble qui passe à 21 en 2008. C'est la première catégorie, celle dont l'influence de la ségrégation liée au marché du travail est faible, qui perd un nombre de professions équivalent à l'accroissement constaté dans la troisième catégorie. Ajoutons que sur la base des valeurs continues, la moyenne de cet indicateur croît de plus de 5 points entre 2001 et 2008, conformément à la redistribution des professions dans les trois catégories.

Le poids de la ségrégation d'origine éducative tend donc à s'effacer pour un nombre croissant de groupes professionnels au profit des préférences et opportunités des employeurs et salariés.

Ajoutons que parmi les professions concernées par une faible incidence sur leur composition sexuée de la ségrégation prenant corps sur le marché du travail, deux professions en 2001 comme en 2008 sont marquées par une ségrégation sur le marché du travail qui s'oppose à celle produite par l'éducation. Le recrutement des techniciens médicaux s'opère plutôt en faveur des hommes en 2001 comme en 2008 : la profession fait ainsi partie des professions féminisées mais le serait encore davantage si les employeurs respectaient le ratio Femmes/ Hommes des différentes filières éducatives parmi lesquelles ils recrutent. Il en est de même en 2001 pour les assistant(e)s sociales et éducateurs dont le recrutement est marqué par une légère « préférence » des employeurs pour les candidats masculins, mais celle-ci disparaît sept ans plus tard. En 2008, ce sont les ouvriers agricoles, profession masculine, qui s'ouvre à des recrutements féminins en opposition à la ségrégation d'origine éducative - les formations et niveaux d'enseignement qui alimentent ce groupe professionnel étant à majorité masculine.

4.1.1. Caractéristiques professionnelles des femmes et féminisation des professions

Il s'agit ici d'examiner si les femmes sont dans des professions caractérisées par des taux de déclassement en moyenne plus importants ou affectées dans des professions moins prestigieuses.

Tant en ce qui concerne le prestige que le taux de déclassement statistique dans la profession, en 2001 comme en 2008, les femmes travaillent en moyenne dans des professions mieux notées à ces égards. Cela étant, les corrélations entre le taux de féminisation des professions et chacune de ces caractéristiques professionnelles sont faibles.

Au vu de ces résultats, les destinées professionnelles des femmes ne semblent pas les désavantagées par rapport à celles des hommes, bien au contraire. Toutefois, un examen plus attentif montre que, dix ans après l'entrée en activité comme trois ans après, la part des déclassés s'accompagne davantage chez les hommes par une part des surclassés dans la profession (part de ceux qui ont un niveau d'éducation inférieur au niveau modal). En d'autres termes, si la proportion des femmes déclassées est un peu inférieure à celle des hommes déclassés, en revanche plus d'hommes que de femmes accèdent à des professions avec un niveau d'éducation inférieur à celui requis.

Au regard du prestige des professions, un changement sur la période mérite aussi d'être noté : si les femmes accèdent à des professions plus prestigieuses en moyenne que les hommes, en 2001 comme en 2008, le fait d'être une femme montre un impact négatif sur le prestige, une fois le niveau d'éducation contrôlé, dix ans après l'entrée dans la vie active alors que ce n'était pas le cas sept ans auparavant⁶. Il semble donc que l'accès à des professions prestigieuses passe davantage par l'éducation pour les femmes que pour les hommes (si elles sont plus nombreuses à être dans des professions prestigieuses c'est parce qu'elles sont en moyenne mieux formées que les hommes).

4.1.2. Salaires et féminisation des professions

Avant d'examiner l'effet propre de la ségrégation professionnelle et de son origine sur le salaire, il est utile d'examiner d'un point de vue descriptif la corrélation – supposée négative – existant entre taux de féminisation et salaire moyen dans les professions. Le calcul du salaire moyen individuel sur l'ensemble des professions comptant un personnel féminisé à plus de 70 % et en se limitant aux effectifs à temps

⁵ L'indicateur est mis à 0 lorsque l'indice de ségrégation professionnelle de la profession est inférieur à 0,12 et supérieur à -0,12, soit une mixité définie de manière plus étroite que précédemment.

⁶ Une régression du prestige sur le sexe et le nombre d'années d'études montrait à l'inverse que, à trois ans, la caractéristique d'être une femme avait un coefficient positif et significatif.

plein montre clairement que la rémunération y est plus faible qu'en moyenne et encore plus faible que dans les professions masculines : 1475 contre 1692 euros mensuels dans ces dernières (1641 sur l'ensemble des professions) en 2001 et 1644 contre 1940 euros dans les professions masculines en 2008 - 1900 sur l'ensemble des professions. Les occupants des professions féminisées ne s'en tirent pas mieux si on raisonne en termes de salaire rapporté au niveau d'éducation, c'est-à-dire en termes de salaire moyen par année d'études dans la profession. Même si la hiérarchie des professions se modifie avec cet indicateur, les professions comptant une part importante de personnel féminin enregistrent là encore les salaires relatifs les plus bas.

Si l'on se réfère aux apologues de la théorie du capital humain, les professions féminisées seraient moins rémunératrices car le capital humain mis en œuvre et les besoins en capital humain spécifique y seraient moins importants. Or, ces caractéristiques seraient de nature à limiter les répercussions négatives sur la carrière en cas d'interruptions d'activité liées aux maternités ou à des « obligations » familiales, lesquelles seraient anticipées par les femmes. Pour ce qui est des dotations en formation initiale ou des formations suivies dans l'emploi pour les situations à 10 ans, le personnel des professions féminisées n'est ni moins éduqué ni ne se forme moins dans l'emploi que dans les autres professions – formations comptées en excluant les formations d'intégration. Toutefois, on remarque que les femmes ont au bouts de 10 ans, une expérience professionnelle effective de 3 mois inférieure à ce qu'elle est dans les professions masculines, différentiel que l'on peut rapprocher du fait que leurs occupants sont plus fréquemment parent que dans les professions mixtes ou masculines : Le nombre moyen d'enfants est de 1,18 contre 0,81 dans ces dernières.

Quelque soit l'indicateur de salaire, il semble que l'écart salarial se creuse en moyenne sur la période entre les individus appartenant à une profession féminisée et les autres.

Pour illustrer cette évolution, on peut apprécier ce qu'il en est pour une profession féminine, une profession masculine et deux professions mixtes dont l'une est rattachée pour l'essentiel au secteur public et l'autre au secteur privé. Outre le fait qu'elles concernent davantage d'individus en 2008 que sept ans auparavant, elles ont été choisies compte tenu de leur effectif suffisant pour permettre de procéder à des régressions de salaires et identifier la pénalisation relative au fait d'être une femme au sein de chacune d'elle (cf. Tableau 3).

La plus importante, celle des infirmier(e)s, déjà très féminisée en 2001, l'est encore davantage en 2008, en particulier du fait d'un renforcement de la ségrégation liée au marché du travail. Les salaires moyens des hommes et des femmes sont assez proches (environ 80 euros d'écart mensuel) après trois années de vie active, bien qu'à l'avantage des hommes. Mais cet écart est multiplié par quatre en sept ans et les résultats des régressions aux deux dates rendent évidente la dégradation de la situation salariale des femmes, à conditions d'emploi, d'expérience et de formation égales : le fait d'être une femme pénalise de 14 % le niveau de salaire après 10 ans de carrière.

A l'opposé, on peut observer ce qu'il en est pour un groupe très masculinisé comme les ingénieurs de l'industrie. Là-aussi, la ségrégation se renforce entre les deux dates avec des recrutements ayant tendance à amplifier de plus en plus la ségrégation d'origine éducative, qui se maintient. Ainsi, la contribution à la ségrégation totale de celle qui prend forme sur le marché du travail passe ainsi de 25 % à près de 39 %. L'écart salarial selon le sexe, déjà substantiel en début de vie professionnelle, est presque doublé sur la période. C'est encore plus apparent au vu de l'effet net d'être une femme, avec un impact négatif qui passe de 9 à 23 %.

Les professions intermédiaires commerciales restent des professions mixtes par excellence mais la part des femmes y baisse de 10 points sur la période. C'est le résultat d'une ségrégation liée au marché du travail qui se renforce et qui s'oppose à la composante d'origine éducative en privilégiant les candidats masculins dans les recrutements. Cette dernière est d'ailleurs divisée par deux sur la période, signe de la diversification des recrutements dans ce groupe professionnel. Faisant plus que compenser cette dernière, la composante marché du travail de la ségrégation conduit à une profession à majorité d'hommes mais qui reste relativement équilibrée au vu de la part des femmes dans l'échantillon total. Ce résultat n'est pas forcément issu d'une préférence affirmée des employeurs pour des commerciaux masculins mais peut s'expliquer par un détournement des femmes de ce type de profession marqué souvent par des temps de travail élastiques et des déplacements fréquents, conditions plus difficiles à concilier avec une vie de famille que celles d'un métier sédentaire aux horaires de travail maîtrisés.

Tableau 3.
EVOLUTION DES QUELQUES GROUPES PROFESSIONNELS

Groupe professionnel		En 2001	En 2008
Infirmiers	Part des femmes (%)	83,4	84,9
	Index de ségrégation	0,345	0,360
	... d'origine éducative	0,326	0,306
	... liée au marché du travail	0,018	0,054
	Part du déclassement (%)	1,8	2
	Salaire moyen des hommes à temps plein	1777	2313
	Salaire moyen des femmes à temps plein	1694	1893
	Effet net du sexe (&)	-6,69%***	-14,14%***
	<i>Effectif du groupe</i>	924	960
PI commerciales	Part des femmes (%)	56,1	46,4
	Index de ségrégation	0,072	-0,024
	... d'origine éducative	0,058	0,023
	... liée au marché du travail	0,013	-0,048
	Part du déclassement (%)	24,4	17
	Salaire moyen des hommes à temps plein	2056	2015
	Salaire moyen des femmes à temps plein	1624	1731
	Effet net du sexe (&)	-5,10%*	-21,33%***
	<i>Effectif du groupe</i>	340	403
Enseignants du secondaire	Part des femmes (%)	57,8	55,5
	Index de ségrégation	0,089	0,066
	... d'origine éducative	0,144	0,128
	... liée au marché du travail	-0,055	-0,062
	Part du déclassement (%)	51,7	50
	Salaire moyen des hommes à temps plein	1957	2058
	Salaire moyen des femmes à temps plein	1738	2283
	Effet net du sexe (&)	-4,72%*	-6,0% ns
	<i>Effectif du groupe</i>	242	275
Ingénieurs de l'Industrie	Part des femmes (%)	21,6	17,8
	Index de ségrégation	-0,273	-0,311
	... d'origine éducative	-0,204	-0,190
	... liée au marché du travail	-0,068	-0,120
	Part du déclassement (%)	0	0
	Salaire moyen des hommes à temps plein	2941	3346
	Salaire moyen des femmes à temps plein	2600	2702
	Effet net du sexe (&)	-9,1%**	-22,94%***
	<i>Effectif du groupe</i>	203	231

Source : Génération 98, interrogations 2001, 2008

Champ : Jeunes en emploi.

Niveaux de significativité : * p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

(&) Il s'agit du rendement salarial du fait d'être femme, toutes choses égales par ailleurs, obtenu par l'estimation MCO d'une équation de salaire qui tient compte du secteur d'emploi, de la taille de l'entreprise, de sa localisation, du type de contrat et du temps de travail, des responsabilités hiérarchiques, de la durée et spécialité des études, ainsi que du fait d'avoir ou non au moins un enfant.

Du point de vue salarial, l'écart des salaires moyens a tendance à se resserrer sur la période compte tenu d'un salaire féminin qui progresse de plus de 100 euros alors que celui des hommes stagne. Mais cette évolution positive ne trouve pas sa traduction lorsqu'on contrôle les conditions de formation, d'expérience et d'emplois. La pénalisation salariale du fait d'être une femme passe ainsi de 5 à plus de 21 % en sept ans.

Enfin, c'est dans une profession mixte mais à dominante féminine comme celle des enseignants du secondaire, et dont l'immense majorité relèvent du secteur public, que les salaires sont les plus homogènes selon le sexe. Ce groupe professionnel se caractérise par un taux de déclassement très élevé et

part une composante liée au marché du travail de la ségrégation orientée vers des recrutements masculins, abaissant le pourcentage de femmes qui résulterait du respect de la ségrégation d'origine éducative pour l'ensemble des recrutements. Ici comme dans les autres professions, la contribution de la composante liée au marché du travail à la ségrégation totale se renforce avec le temps et l'expérience professionnelle accumulée. L'écart salarial constaté en début de période s'inverse au profit des femmes après 10 ans de carrière et le fait d'être une femme ne joue plus, alors qu'il était synonyme d'une pénalité de près de 5 % au départ.

Au total, hormis ce dernier groupe professionnel qui échappe au marché concurrentiel, la situation salariale des femmes dans les autres professions tend à se dégrader tandis que dans le même temps s'opère un affaiblissement de la ségrégation d'origine éducative dans la construction de la ségrégation professionnelle observée sur le marché du travail.

4.2 Ségrégation des professions et niveau de salaire : un écart entre hommes et femmes ?

Les tableaux 4.1 et 4.2 ci-dessous rapportent les résultats de l'estimation des modèles hiérarchiques pour les populations en emploi en 2001 et en 2008.

Le modèle (1) permet d'identifier la part dans la variance totale des salaires qui est attribuable à des différences de gains entre professions, relativement à la part attribuable aux différences entre individus. Les écarts de rémunération entre professions constituent une part importante de la variance des salaires en début de vie active puisque le coefficient de corrélation est de 46 % (la variance de l'aléa au niveau macro est positive et significative). Avec l'accumulation d'expériences professionnelles, ce qui tient à l'hétérogénéité des individus pour expliquer les écarts de gains gagne en importance relative puisqu'en 2008, la part de la variance relative aux différences entre professions ne compte plus que pour 37 %.

Le modèle (2) inclut les déterminants individuels des gains en supposant leur effet fixe entre professions. Dans ce cas, lorsqu'on ne tient pas compte des caractéristiques de la profession dans laquelle elles exercent mais seulement des attributs des emplois occupés (secteur d'emploi, taille de l'entreprise, contrat et temps de travail ...) et de leurs caractéristiques individuelles, les femmes ont un salaire de près de 8 % inférieur à celui de leurs confrères trois ans après la fin des études « toutes choses égales par ailleurs ». Sept années plus tard, ce différentiel s'est amplifié pour atteindre 12 %, ce qui corrobore les observations faites sur les quatre professions évoquées plus haut. La prise en compte des facteurs productifs individuels réduit la part de la variance résiduelle des salaires attribuable aux contextes professionnels dans lesquels les individus travaillent : il subsiste néanmoins en 2001 et en 2008 respectivement, 30,5 % et 22 % des niveaux de rémunérations qui tiennent à l'hétérogénéité des professions.

Dans les modèles (3) on intègre à la fois un coefficient aléatoire sous la forme d'un aléa dans l'effet salarial du fait d'être une femme sur le niveau de salaire, et des variables explicatives au niveau des professions pour justifier des écarts de gains entre celles-ci.

La pénalisation salariale associée au fait d'être une femme est confirmée dans cette spécification, et la composante aléatoire liée à son impact apparaît également significative en 2001 comme en 2008. Cela indique que l'effet d'être une femme sur le niveau de salaire varie significativement entre professions.

La covariance entre constante et pente (fonction du sexe féminin) est quant à elle négative et significative. Elle indique que plus l'individu travaille dans une profession à revenu moyen élevé moins le fait d'être une femme contribue à comprimer le niveau de salaire. En d'autres termes, la discrimination salariale (Elder, Goddeeris, Haider, 2010) du fait du sexe se réduit avec le niveau de rémunération moyen dans la profession et par extension avec l'ensemble des critères de savoirs et de compétences mobilisés pour justifier les gains. On ne peut non plus évacuer l'idée d'une sélection particulière des femmes travaillant dans les professions les plus rémunératrices après 10 ans de vie active.

Au niveau macro, celui des professions, des explicatives ont été introduites pour caractériser les contextes professionnels : la composition sexuée de la profession - féminisée, mixte ou masculinisée (en référence) -, le prestige attaché à la profession (introduit comme variable centrée, c'est-à-dire en différence par rapport à la moyenne dans l'ensemble des professions⁷), le taux de déclassement dans la profession, enfin la part de la ségrégation qui prend sa source sur le marché du travail par rapport à la

⁷ L'indicateur de prestige prend des valeurs comprises entre 22 et 70 avec 42 comme valeur moyenne.

ségrégation totale de la profession – cet indicateur est conventionnellement mis à 0 lorsque la valeur de la ségrégation va de -0,12 à + 0,12, c'est-à-dire des professions considérées comme faiblement ségréguées.

Que l'on utilise le taux de féminisation de la profession en valeur continue ou le découpage entre trois classes autour de 30 et 70 % comme valeurs pivots, la composition sexuée des professions contribue à expliquer les différences de salaires des jeunes actifs. Plus précisément, en 2001, le fait d'être en emploi dans une profession féminine ou dans une moindre mesure dans une profession mixte conduit à pénaliser, d'un point de vue salarial toujours, les hommes comme les femmes, relativement aux jeunes qui travaillent dans une profession masculine. Dix ans après avoir quitté le système éducatif, la pénalisation attachée au fait de travailler dans une profession féminine s'est encore accentuée, passant de 5,8 à 8 % tandis que les professions mixtes ne se distinguent plus des professions à majorité masculine. La contribution de la composante de la ségrégation liée au marché du travail agit négativement sur le niveau de salaire en 2001, même si l'effet est ténu, et disparaît en 2008. Ceci confirme nos résultats précédents qui montraient que les professions dont la ségrégation était principalement d'origine éducative en début de vie active proposaient des salaires en moyenne supérieurs à ceux dont la ségrégation se construisait en partie sur le marché du travail.

Quand l'expérience sur le marché du travail s'accumule, les professions féminines se singularisent dans le traitement salarial qu'elles réservent à leurs occupants en se distinguant davantage à la fois des professions masculines et des professions mixtes. Le prestige attaché à la profession a aussi un impact significatif même s'il est de plus faible ampleur : l'augmentation d'un point de prestige par rapport à la moyenne accroît le salaire de 0,85 % en 2001 et reste pratiquement constant sur la période (0,9 % sept ans plus tard).

Enfin, la part de déclassement dans la profession contribue à baisser fortement le niveau de salaire offert, davantage encore en 2008 qu'en 2001. Une augmentation d'un point de la part des déclassés dans la profession abaisse en moyenne le niveau de salaire de 16 %. Ce résultat peut correspondre à plusieurs logiques : pour des professions relevant du secteur public comme les enseignants, on a vu que les taux de déclassements étaient élevés pour des rémunérations dont on sait qu'elles sont plutôt en-deçà de celles attendues dans le secteur privé à niveau d'éducation identique. L'effet déclassé cache alors un effet de nature de la profession, dont l'accès se fait par concours et dont l'enjeu se situe moins dans le niveau de salaire que dans la sécurité de l'emploi ou l'intérêt de l'activité. Les professions de l'information, des arts et des spectacles illustrent particulièrement ce dernier cas avec un taux de déclassé de 66 %.

Un fort taux de déclassé dans une profession du secteur concurrentiel relève d'autres logiques : il peut s'expliquer par un mode de gestion interne de la main d'œuvre avec une sur-sélection de compétences à l'embauche pour intégrer des postes d'entrée dans lesquels les salariés devront faire leurs preuves avant de pouvoir prétendre à un poste plus en accord avec leur investissement scolaire. L'acceptation d'un salaire relativement faible est alors vue comme une étape nécessaire, un investissement, conditionné par l'espoir d'obtenir un reclassement à court-terme et de rattraper le niveau de salaire de ses pairs. Il peut s'agir aussi de postes peu qualifiés, mal payés mais qui servent de pis aller ou d'emplois d'attente à l'image de postes d'ouvrier non qualifiés ou de manutentionnaires.

A ce stade de l'analyse, une fois contrôlé l'effet direct sur le salaire des caractéristiques des professions, la variance résiduelle des gains qui reste attribuable aux différences entre professions est réduite de moitié relativement à la modélisation (2) où seuls les facteurs explicatifs individuels étaient pris en compte.

Jusqu'ici, des variables de contexte n'ont été introduites que pour expliquer le niveau de salaire moyen des individus dans une profession. La variance de l'aléa sur le paramètre du sexe indique juste que le fait d'être une femme est considéré différemment selon les professions en lien avec la fixation du salaire. On pourrait maintenant s'interroger sur l'influence éventuellement variable des caractéristiques liées au contexte professionnel selon le sexe des intéressés : les femmes sont-elles ainsi plus pénalisées que les hommes par le degré de féminisation de la profession ou le fait qu'elle prend forme sur le marché du travail ? Les modèles (4) incluant des variables croisant la variable individuelle de sexe avec des variables relatives à la composition sexuée des professions permettent d'avancer quelques réponses.

Plusieurs essais d'estimation, non rapportés ici, ne font apparaître aucun effet d'interaction significatif de dimensions contextuelles avec le sexe sur le salaire perçu par les jeunes avec trois ans d'expérience. Il semble donc que le prestige, le taux de déclassé dans la profession ou le taux de féminisation dans la profession jouent de manières non significativement différentes sur les salaires des hommes et des femmes appartenant à celle-ci. A caractéristiques professionnelles identifiées ici, les femmes subissent la

même sanction salariale que les hommes. Le taux de féminisation de la profession n'a donc pas d'effet réducteur de l'écart de salaire relatif selon le sexe comme cela été observé au Canada ou aux Pays-Bas pour la population active occupée dans son ensemble.

Avec dix années de vie professionnelle, ces constats demeurent, seule l'interaction avec la part de la ségrégation liée au marché du travail dans la ségrégation totale est significative et positive (cf. Tableau 4.2).

En 2008, toutes choses égales par ailleurs, la pénalisation salariale des femmes diminue avec l'accroissement de la part de la ségrégation ressortant des appariements réalisés sur le marché du travail contribuant à déformer la ségrégation d'origine éducative. En d'autres termes, l'accroissement de la ségrégation expliquée par les allocations qui dévient de la simple projection des compositions sexuées des filières éducatives alimentant les différentes professions contribue à amoindrir la pénalisation salariale liée au sexe. Cela étant, il apparaît au niveau individuel que l'effet négatif du sexe se révèle plus important que dans les modélisations précédentes, traduisant le fait que les femmes appartenant à une profession très faiblement ségréguée (l'interaction vaut alors 0 au niveau du contexte professionnel) font l'objet d'une décote salariale proche de 15 % par rapport à leurs homologues masculins.

Par rapport à ce qui est observé en tout début de carrière, l'importance relative de la ségrégation qui s'organise sur le marché du travail joue donc plutôt en faveur des femmes mais avec une intensité faible. Cette ségrégation pourrait témoigner de comportements volontaristes de part et d'autre (des individus et des employeurs), les qualités inobservées associées des uns intéressant les seconds et les amenant à déroger à un comportement de recrutement selon le sexe plaquant la production du système éducatif. C'est que dans l'intervalle, depuis la sortie de la formation initiale, des expériences ont été acquises, des aspirations et motivations nouvelles se sont développées qui au final se réalisent dans des appariements plutôt bénéfiques d'un point de vue salarial pour les candidates. En ce sens, la ségrégation liée au marché du travail n'est pas forcément le signe d'un accroissement des inégalités salariales selon le sexe mais peut au contraire témoigner de stratégies de rattrapage de carrière par des mobilités positives.

Il semble bien que les écarts de salaires entre hommes et femmes soient donc aussi en partie de nature allocative : les femmes sont, dans la majorité des professions, plus faiblement rémunérées que leurs condisciples et sont plutôt concentrées dans des professions dont les salaires sont peu élevés, ce dont témoigne l'impact négatif du taux de féminisation de la profession sur le salaire moyen. En revanche, les hommes qui intègrent ces professions féminisées ne rencontrent pas un traitement salarial différencié en rapport avec le poids majoritaire de l'autre sexe au sein du personnel.

Pour autant, les mécanismes de discrimination salariale ne peuvent à eux seuls expliquer ces allocations différenciées des hommes et des femmes dans les professions. L'existence des barrières à l'entrée dans les professions les mieux rémunérées obligeant les femmes à se replier dans des professions féminisées à l'opposé de leurs aspirations ne constitue qu'une part de l'explication. Vraisemblablement, des mécanismes d'auto-sélection des femmes pour des professions dont le niveau de salaire n'est pas l'avantage prioritaire recherché et des phénomènes de restriction à l'embauche et d'éviction de nature discriminatoire dans certaines professions à forte composition masculine coexistent encore.

Ajoutons que l'ultime modélisation (4) laisse encore, à trois ans et dix ans, respectivement 14 % et 10 % de la variance résiduelle des salaires à mettre sur le compte des différences entre professions. D'autres caractéristiques de contexte que celles identifiées ici participent donc à la formation des salaires. Les composantes de variance et de covariance dans les modèles (4) affichent, quant à elles, des valeurs peu différenciées de celles du modèle (3) et s'interprètent de la même façon.

Tableau 4.1
REGRESSION DE SALAIRE POUR L'EMPLOI OCCUPE APRES 3 ANS DE VIE ACTIVE

Log(salaire)	(1) Modèle 1	(2) Modèle 2	(3) Modèle 3	(4) Modèle 4
Femme		-0.0773*** (-13.47)	-0.0803*** (-10.65)	-0.0857*** (-8.15)
Ancienneté (mois)		0.00358*** (11.13)	0.00355*** (11.02)	0.00354*** (11.01)
Expérience (&) (mois)		0.00315*** (3.67)	0.00312*** (3.63)	0.00311*** (3.63)
Expérience ²		0.0000346 (1.20)	0.0000347 (1.21)	0.0000349 (1.21)
<i>Secteur et taille d'entreprise (Privé ≥ 500 salariés = réf.)</i>				
Public		-0.0494*** (-5.43)	-0.0507*** (-5.61)	-0.0507*** (-5.61)
Privé & Moins de 10 salariés		-0.144*** (-17.52)	-0.143*** (-17.51)	-0.143*** (-17.51)
Privé & De 10 à 49 salariés		-0.0980*** (-12.46)	-0.0974*** (-12.40)	-0.0974*** (-12.40)
Privé & De 50 à 499 salariés		-0.0568*** (-7.70)	-0.0554*** (-7.52)	-0.0554*** (-7.53)
<i>Localisation de l'emploi (Province = réf.)</i>				
Paris		0.150*** (12.16)	0.149*** (12.14)	0.149*** (12.14)
Île-de-France		0.0818*** (10.58)	0.0823*** (10.65)	0.0823*** (10.65)
<i>Contrat de travail (cdi / fonctionnaires = réf.)</i>				
CDD		-0.0854*** (-12.83)	-0.0853*** (-12.84)	-0.0854*** (-12.85)
Contrat Aidé		-0.217*** (-23.94)	-0.218*** (-24.15)	-0.218*** (-24.15)
Interim		-0.0107 (-1.03)	-0.00836 (-0.80)	-0.00834 (-0.80)
<i>Spécialité de formation (tertiaire = réf.)</i>				
Académique		-0.0287*** (-4.29)	-0.0297*** (-4.44)	-0.0297*** (-4.44)
Industrielle		-0.00320 (-0.46)	-0.00399 (-0.57)	-0.00398 (-0.57)
<i>Responsabilités d'encadrement (aucun = réf.)</i>				
De 1 à 5 subordonnés		0.0355*** (5.68)	0.0356*** (5.71)	0.0356*** (5.71)
Plus de 5 subordonnés		0.0526*** (5.06)	0.0507*** (4.89)	0.0508*** (4.90)
<i>Temps de travail (Tps plein = réf.)</i>				
60 à 80%		-0.276*** (-26.48)	-0.274*** (-26.34)	-0.274*** (-26.33)
50 % ou moins		-0.497*** (-46.79)	-0.495*** (-46.71)	-0.495*** (-46.71)
Au moins un enfant		0.0341*** (4.73)	0.0339*** (4.71)	0.0338*** (4.70)
Durée d'éducation (années)		0.0361*** (24.26)	0.0350*** (23.41)	0.0350*** (23.40)
Variables au niveau Profession				
<i>Composition sexuée de la profession (Masculine (% de femmes < 30) = réf.)</i>				
Mixte [30 à 70]			-0.0470* (-1.82)	-0.0473* (-1.83)
Féminine (plus de 70 %)			-0.0579** (-2.23)	-0.0588** (-2.26)
Indicateur de Prestige			0.00849*** (8.95)	0.00852*** (8.97)
Part des déclassés			-0.124** (-2.16)	-0.123** (-2.15)
SMDT relative (\$)			-0.000874** (-1.99)	-0.00100** (-2.11)
Variable d'interaction				
Femme*SLMS relative				0.000209 (0.73)
Constante	7.030*** (241.12)	6.614*** (231.76)	6.719*** (180.72)	6.722*** (179.16)
σ^2_e	0.075*** (68,65)	0.0462*** (68.56)	0.046*** (68.24)	0.046*** (68.26)
σ^2_u	0.0644*** (9.42)	0.0202*** (55.25)	0.0076*** (5.01)	0.0076*** (5.01)
σ^2_{fem}			0.0013* (1.90)	0.0014** (1.98)
$\sigma^2_{fem/u}$			-0.0014* (1,67)	-0.0014* (1,71)
Rhô (%)	46.2	30.5	14.2	14.3
BIC (&)	2724.82	1569.45	1557.92	1534.81
log-vraisemblance	-1348.7	-894.6	-920.9	-914.0
Ni	9503	9503	9503	9503
Nj	71	71	71	71

Variable dépendante : log du salaire mensuel net primes incluses (euros courants)

Statistiques t de Student entre parenthèses. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.10

(&) : BIC = Critère d'information Bayésienne = -2*Log-vraisemblance + log(N) * k

(§) SMDT relative correspond à la part de la ségrégation liée au marché du travail dans la ségrégation totale.

Tableau 4.2.
REGRESSION DE SALAIRE POUR L'EMPLOI OCCUPE APRES 10 ANS DE VIE ACTIVE

	(1) Modèle 1	(2) Modèle 2	(3) Modèle 3	(4) Modèle 4
Femme		-0.121*** (-15.06)	-0.120*** (-9.97)	-0.146*** (-8.96)
Ancienneté (mois)		0.00330*** (17.23)	0.00330*** (17.23)	0.00329*** (17.18)
Expérience (mois)		0.00376*** (9.96)	0.00376*** (9.96)	0.00375*** (9.96)
Expérience ²		-0.00000543 (-1.96)	-0.00000563** (-2.03)	-0.00000571** (-2.06)
<i>Secteur et taille d'entreprise (Privé ≥ 500 salariés = réf.)</i>				
Public		-0.0780*** (-6.54)	-0.0820*** (-6.96)	-0.0819*** (-6.96)
Privé & moins de 10 salariés		-0.0969*** (-8.69)	-0.0988*** (-8.92)	-0.0993*** (-8.96)
Privé & De 10 à 49 salariés		-0.0573*** (-5.27)	-0.0591*** (-5.46)	-0.0593*** (-5.47)
Privé & De 50 à 499 salariés		-0.0565*** (-5.47)	-0.0559*** (-5.43)	-0.0562*** (-5.46)
<i>Localisation de l'emploi (Province = réf.)</i>				
Paris		0.162*** (10.62)	0.158*** (10.35)	0.158*** (10.34)
Île-de-France		0.107*** (10.03)	0.105*** (9.86)	0.105*** (9.85)
<i>Contrat de travail (CDI / fonctionnaire = réf.)</i>				
CDD		-0.0900*** (-6.49)	-0.0885*** (-6.39)	-0.0884*** (-6.39)
Contrat aidé		-0.167*** (-6.04)	-0.170*** (-6.15)	-0.170*** (-6.16)
Intérim		-0.0365 (-1.52)	-0.0314 (-1.31)	-0.0316 (-1.32)
<i>Spécialité de formation (tertiaire = réf.)</i>				
Académique		-0.0186** (-2.10)	-0.0203** (-2.30)	-0.0202** (-2.28)
Industriel		-0.000201 (-0.02)	-0.00285 (-0.31)	-0.00302 (-0.33)
<i>Responsabilité d'encadrement (aucun = réf.)</i>				
De 1 à 5 subordonnés		0.0655*** (8.20)	0.0652*** (8.19)	0.0653*** (8.20)
Plus de 5 subordonnés		0.137*** (12.88)	0.134*** (12.58)	0.134*** (12.59)
<i>Temps de travail (temps plein = réf.)</i>				
Moins de 60 à 80 %		-0.227*** (-21.56)	-0.227*** (-21.62)	-0.227*** (-21.59)
50 % ou moins		-0.543*** (-31.33)	-0.543*** (-31.44)	-0.544*** (-31.45)
Avoir au moins un enfant		0.0206** (3.18)	0.0207** (3.21)	0.0207** (3.21)
Durée d'éducation (années)		0.0396*** (20.80)	0.0377*** (19.68)	0.0378*** (19.69)
Variables au niveau profession				
<i>Composition sexuée de la profession (Masculin (% de femmes inférieur à 30) = réf.)</i>				
Mixte (de 30 à 69 %)			-0.0147 (-0.53)	-0.0134 (-0.48)
Féminin (plus de 70 %)			-0.0793*** (-2.88)	-0.0816*** (-2.97)
Indicateur de prestige			0.00894*** (7.20)	0.00902*** (7.27)
Part des déclassés			-0.163** (-2.24)	-0.161** (-2.21)
SMDT relative (§)			-0.0000727 (-0.21)	-0.000518 (-1.31)
Variables d'interaction				
Femme X SMDT relative				0.000810** (2.36)
Constante	7.368*** (236.58)	6.593*** (172.43)	6.695*** (142.16)	6.711*** (141.04)
σ_e^2	0.1249*** (70.37)	0.0902*** (70.29)	0.0895*** (70.38)	0.0894*** (70.39)
σ_u^2	0.0729*** (6.61)	0.0243*** (5.69)	0.01038*** (4.75)	0.01029*** (4.76)
σ_{fem}^2			0.0047*** (2.93)	0.0043*** (2.96)
$\sigma_{2fem,u}$			-0.0038*** (-2.53)	-0.0036*** (-2.04)

Rho (%)	36.86	21.22	10.38	10.32
BIC (&)	7909.247	4962.514	4956.514	4974.303
log-vraisemblance	-3940.8	-2378.9	-2335.5	-2339.8
N _i	9983	9983	9983	9983
N _j	77	77	77	77

Variable dépendante : log du salaire mensuel net primes incluses (euros courants)

Statistiques t de Student entre parenthèses. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.10

(&) : voir note tableau 4.1.

(\$ SMDT relative correspond à la part de la ségrégation liée au marché du travail dans la ségrégation totale.

Conclusion

Les enseignements des analyses font valoir l'intérêt de prendre en compte la profession comme une unité contextuelle pertinente puisque, indépendamment des caractéristiques individuelles, il est apparu que les niveaux de salaire variaient en fonction de la composition sexuée des professions, la part de la ségrégation liée au marché du travail dans la ségrégation totale ou encore la part des déclassés dans la profession. Cela étant, les résultats indiquent que la variance inter-professions (σ^2_u) reste significative, quoique sa part dans la variance totale (le Rho calculé) est en nette diminution, une fois introduites les caractéristiques des professions. Il serait donc sans aucun doute souhaitable d'aller plus loin dans la caractérisation des professions. Une première piste consisterait à tenir compte de leur diffusion dans différents types de secteur d'activités, chacun emblématique de modes spécifiques de gestion de la main d'œuvre. Une autre piste consisterait à intégrer la dynamique des professions : s'insérer dans une profession en expansion ne s'accompagne sans doute pas des mêmes perspectives salariales qu'entrer dans une profession sur le déclin.

Les analyses poursuivies ici n'avaient pas pour but de tester ou de départager les approches théoriques évoquées au début pour comprendre les raisons de la ségrégation professionnelle et de sa relation au salaire. Les résultats sont pourtant riches de quelques enseignements qui invitent à douter de la pertinence de l'explication triviale par le capital humain et de la discrimination statistique comme explications globales de la ségrégation professionnelle. D'une part, les femmes ne sont pas concentrées dans les professions dont le capital humain moyen est le plus faible, bien au contraire. Elles sont en effet majoritaires dans de nombreuses professions rattachées au secteur public, professions qui comportent par ailleurs un important taux de salariés déclassés comme on l'a souligné, ou dit autrement de sur-éduqués. Ajoutons que l'accès à d'autres formations continues que celles dispensées à l'entrée dans la profession n'est pas davantage restreint dans les professions féminisées. Enfin, l'expérience professionnelle effective est à peine plus courte dans celles-ci que dans les autres ; en revanche la proportion de parents y est significativement plus importante que dans les professions masculines – même s'il convient de tenir compte du différentiel d'âge d'accès à la parentalité entre femmes et hommes et donc de l'effet de composition sous-jacent.

De surcroît, les femmes se retrouvent (en moyenne) concentrées et de plus en plus avec l'accumulation d'expérience dans un nombre restreint de professions féminisées qui offrent des niveaux de salaire - ou de salaire par année d'études - en deçà de ce qui est perçu dans les autres professions.

Par ailleurs, l'accroissement de la ségrégation professionnelle et dans le même temps des écarts de salaires entre hommes et femmes dans la majorité des professions entre les situations avec trois ans et celles avec dix ans d'expérience, laisse entendre que l'approche de la discrimination statistique n'est pas non plus totalement convaincante.

Restent les trois autres pistes théoriques dont on peut penser qu'elles participent pour une part au lien entre ségrégation professionnelle et faible niveau de salaire : celle de la discrimination sous la pression du collectif de travail se matérialisant dans une ségrégation des professions au niveau fin et de barrières à l'entrée, celle de la dévaluation des professions féminisées de par les compétences mises en œuvre et enfin celle de comportements d'auto-sélection des femmes en faveur de situations qui présentent un certain nombre d'avantages de leur point de vue, en termes de flexibilité ou de conciliation entre activités professionnelles et domestiques par exemple, au détriment du niveau de rémunération. Les orientations vers des métiers d'enseignante ou certains postes de la fonction publique pourraient se comprendre en ces termes. Des investigations futures devront s'attacher à élaborer des stratégies empiriques afin d'aller un peu plus loin dans la confrontation de ces hypothèses concurrentes mais nullement incompatibles.

Bibliographie

- Anker R. (1998), *Gender and Jobs. Sex Segregation and Occupations in the World*. Geneva: International Labour Office.
- Baker M.L., & Fortin N. (2001), Occupational gender composition and wages in Canada, 1987-1988. *Canadian Journal of Economics*, Vol.34, No.2, pp.345-376.
- Bielby W.T. & Baron J.N. (1986), Men and Women at work: sex segregation and statistical discrimination. *American Journal of Sociology*, Vol. 91, pp. 759-799.
- Bayard K., Hellerstein J., Neumark D. & K.Troske (2003), “New evidence on sex segregation and sex differences in wages from matched employee-employer data.” *Journal of Labor Economics*, Vol.21, No.4, pp.887-922.
- Borghans L. & L. Groot (1999), “Educational presorting and occupational segregation”, *Labour Economics*, Vol.6, No.3, pp.375-95.
- Busch A. & Holst E. (2011), “Gender-specific occupational segregation, glass ceiling effects and earnings in managerial positions : results of a fixed effect model”. *IZA Discussion Paper N° 5458*.
- Chambaz C., Maurin E. & Torelli C. (1998), « L'évaluation sociale des professions en France. Construction et analyse d'une échelle des professions », *Revue Française de Sociologie*, XXXIX-1, pp. 177-226.
- Cockburn C. (1991), *In the way of women. Sex resistance to sex equality in organizations*. Ithaca, N.Y.:ILR Press.
- Couppié T. & Epiphane D. (2004a), « Des bancs de l'école aux postes de travail... Chronique d'une ségrégation annoncée », Céreq, *Notes Emploi Formation*, 6.
- Couppié, T. & Epiphane. D. (2004b), « Mesurer et décomposer la ségrégation professionnelle : un travail de composition démesuré ? ». Céreq. *Relief : Genre et Données Longitudinales*, 4, pp. 163-177.
- Couppié T., A. Dupray & S. Moullet (2006), « Les salaires des hommes et femmes en début de vie active : des sources de disparité variables selon les professions » *Formation Emploi*, 93, pp. 29-47.
- Couppié T., A. Dupray & S. Moullet (2011), “Education-oriented occupational segregation and the gender wage gap at the beginning of the working life: evidence from France”. Article en révision avancée à *European Sociological Review*.
- Daune-Richard A-M. (1998), « Qualifications et représentations sociales ». In J. Laufer, Maruani, M. and Marry, C. (dirs.), *Les nouvelles Frontières de l'Inégalité. Hommes et Femmes sur le Marché du Travail*. Paris : La Découverte, pp. 47-58.
- Dolado J.J., Felgueroso F. & Jimeno J.F. (2004), “Where do women work ? : analysing patterns in occupational segregation by gender”. *Annales d'Economie et Statistique*, vol.71-72, p. 293-315.
- England P. (1982). “The Failure of Human Capital Theory to Explain Occupational Sex Segregation”. *Journal of Human Resources*, vol. 17, pp. 358-70.
- England, P. (1992), *Comparable Worth. Theory and Evidence*. New-York: Aldine.
- England P., Farkas G., Kilbourne B.S. & Dou T. (1988), “Explaining occupational sex segregation and wages: findings from a model with fixed effects”. *American Sociological Review*, vol.53 (4), pp. 544-558.
- Elder T., Goddeeris J., & Haider S. (2010), “Unexplained gaps and Oaxaca-Blinder decompositions”, *Labour Economics*, 17, pp. 284-290.
- Epiphane D., Gasquet C., & Moullet S. (2008), « Quels sont les liens entre trajectoires d'emploi et situation familiale ? » pp. 262-267 in J-J. Paul, J. Rose (dirs.) *Les relations formation-emploi en 55 questions*. Dunod.
- Filer R. K. (1983), “Sexual differences in earnings: the role of individual personalities and tastes”. *The Journal of Human Resources*, 18, pp. 82-98.

- Ganzeboom H. B. & Treiman D. J. (1996), « Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations », *Social Science Research*, 25, pp. 201-39.
- Goldstein H. (2003), “Multilevel statistical models”, 3rd edition, Oxford University Press.
- Groshen E. L. (1991), “The structure of the female/male wage differential: is it who you are, what you do or where you work?” *The Journal of Human Resources*, vol. 26, pp. 457-472.
- Hansen J. & R. Wahlberg (2008), “Occupational gender composition and the gender wage gap in Sweden.” *Research in Labor Economics*, Vol.28, pp. 353-369.
- Killingsworth M. R. (1987), “Heterogeneous preferences, compensating wage differentials, and comparable worth”. *Quarterly Journal of Economics*, 102, pp. 727-742.
- Lemière S. & R. Silvera (2010), « Un salaire égal pour un travail de valeur comparable entre les femmes et les hommes. Résultats de comparaisons d’emplois. », *Revue de l’IRES*, 66/3, pp. 63-92
- Macpherson D.A. & B. Hirsh (1995), « Wages and gender composition: why do women’s jobs pay less ?” *Journal of Labor economics*, Vol.13, No.3, pp. 426-71.
- Meng X. & Meurs D. (2001), « Différences de structure des emplois et écart salarial entre hommes et femmes en France », *Economie et Prévision*, No.148, pp. 113-126.
- Mincer J. & Ofek H. (1982), “Interrupted work careers: depreciation and restoration of human capital”. *The Journal of Human Resources*, vol. 17, pp. 3-24.
- Okba M. (2004), « L’accès des femmes aux métiers ». Dares, *Premières informations et Premières Synthèses*, n°31.2.
- Petersen T. & Saporta I. (2004), “The opportunity structure for discrimination”. *American Journal of Sociology*, vol. 109, pp.852-901.
- Polachek S.W. (1981), “Occupational self-selection: a human capital approach to sex differences in occupational structure”. *The review of Economics and Statistics*, 63(1), pp. 60-69.
- Raudenbush S.W. & Bryk A.S. (2002), *Hierarchical linear models – applications and data analysis method*. Sage Publications, London.
- Reskin B. F. (1993), “Sex segregation in the workplace”. *Annual Review of Sociology*, 19, pp. 241-270.
- De Ruijter J.M.P. & Huffman M. (2003) “Gender composition effects in the Netherlands: a multilevel analysis of occupational wage inequality”. *Social Science Research*, Vol.32, pp. 312-334.
- De Ruijter J.M.P., Van Doorne-Huiskes A. & Schippers J.J. (2003), “Size and cause of the occupational gender wage-gap in the Netherlands”. *European Sociological Review*, vol.19 ,pp. 345-360.
- Snijders T.A.B. & Bosker R. (1999), *Multilevel analysis*, Sage Publications, London.
- Sorensen E. (1990), The crowding hypothesis and comparable worth issue: a survey and new results. *Journal of Human Resources*, vol.25(1), pp. 55-89.
- Steinberg R. J. (1990), “Social construction of skill. Gender, power and comparable worth”. *Work & Occupations*, vol.17(4), p. 449-482.
- Tomaskovic-Devey D. & Skaggs S. (2002), “Sex segregation, labor process organization and gender earnings inequality”. *American Journal of Sociology*, 108, pp. 102-128.

Annexes

Tableau A
CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES ET D'EMPLOI SELON LE SEXE

Variables	Hommes Interrogation à 3 ans	Femmes	Hommes Interrogation à 10 ans	Femmes
Ancienneté (mois)	19.51	20.94	70.90	72.75
Expérience nette (mois)	8.06	7.78	41.94	37.99
<i>Secteur et taille d'entreprise</i>				
Public	0.17	0.34	0.17	0.36
Privé & Moins de 10 salariés	0.20	0.17	0.22	0.19
Privé & De 10 à 49	0.19	0.16	0.20	0.14
Privé & De 50 à 499	0.26	0.19	0.24	0.17
Privé & 500 et plus	0.18	0.14	0.17	0.14
<i>Localisation de l'emploi :</i>				
Paris	0.042	0.034	0.044	0.046
Île-de-France	0.094	0.096	0.100	0.084
Province	0.864	0.870	0.856	0.870
<i>Contrat de travail :</i>				
Cdi et fonctionnaire *	0.722	0.656	0.922	0.902
Cdd	0.131	0.194	0.043	0.073
Contrat aidé	0.069	0.113	0.011	0.015
Intérim	0.078	0.037	0.024	0.010
<i>Responsabilité d'encadrement :</i>				
Aucun	0.77	0.801	0.636	0.761
De 1 à 5 subordonnés	0.175	0.146	0.236	0.157
Plus de 5	0.054	0.051	0.128	0.081
<i>Temps de travail :</i>				
Temps plein	0.912	0.819	0.94	0.706
De 60 à 80 %	0.024	0.083	0.016	0.212
50 et moins de 50 %	0.025	0.082	0.011	0.060
<i>Spécialité de formation :</i>				
Académique	0.144	0.207	0.151	0.222
Tertiaire	0.275	0.708	0.273	0.689
Industriel	0.581	0.085	0.576	0.089
Durée d'éducation (ans)	12.92	13.59	12.90	13.54
Avoir au moins un enfant	0.08	0.16	0.49	0.66
Effectif	4941	4562	5192	4791

(*) y compris non salariés
Champ : Jeunes en emploi.

Source : Génération 98, interrogations 2001, 2008

Tableau B
CARACTERISTIQUES DES GROUPES PROFESSIONNELS – POPULATION EN EMPLOI EN 2001

	Groupes professionnels	Répart. (%)	Index de seg. totale	Segedu	Segmdt	Prestige	Part des femmes (%)	Durée d'éduc. (ans)	Salaire euros	Salaire / année d'éducation
1	Agriculteurs	1,76	-0,417	-0,213	-0,204	35	7,2	12,1	1252	103
4	Commerçants	0,29	-0,015	0,022	-0,036	46	47,4	12,5	1339	107
6	Cadres Fonction Publique	0,90	0,083	0,086	-0,003	58	57,2	16,1	2063	128
7	Professeurs certifiés et agrégés	2,55	0,089	0,144	-0,056	54	57,8	15,7	1754	112
8	Professeurs du sup. et chercheurs	1,00	-0,057	0,011	-0,068	65	43,2	16,8	2452	146
9	Médecins	0,55	0,147	0,135	0,012	70	63,6	16,6	3487	210
10	Cadres du para-médical	0,78	0,264	0,189	0,075	61	75,3	16,8	2084	124
11	Professions Information, arts, spectacles	0,52	-0,025	0,112	-0,137	53	46,5	15,0	1615	108
12	Cadres de Gestion	1,43	-0,042	0,002	-0,044	59	44,7	16,0	2640	165
13	Cadres commerciaux, publicité	0,82	-0,222	0,000	-0,222	56	26,7	15,7	2453	156
14	Cadres Banque, Assurances	0,40	-0,116	0,042	-0,158	59	37,4	16,3	2936	180
15	Ingénieurs de l'industrie	2,14	-0,273	-0,205	-0,069	60	21,6	16,6	3071	185
16	Ingénieurs de la chimie	0,42	-0,039	-0,028	-0,011	58	45,0	16,2	2329	144
17	Ingénieurs informatique	2,14	-0,279	-0,173	-0,106	56	21,0	16,4	2509	153
18	Technico-commerciaux	0,62	-0,304	-0,095	-0,209	59	18,6	15,0	2709	181
19	Instituteurs	1,18	0,335	0,161	0,175	53	82,4	15,3	1559	102
20	Maîtres aux. & autres formateurs	0,99	0,105	0,107	-0,003	55	59,4	14,7	1518	103
21	Conseillers d'éducation, surveillants	2,86	0,294	0,141	0,153	47	78,3	13,9	1060	76
23	Moniteurs, Educateurs sportifs	0,39	-0,321	0,012	-0,333	51	16,9	12,7	1187	93
24	Infirmiers	9,72	0,345	0,327	0,018	53	83,4	14,0	1692	121
25	Techniciens médicaux	0,80	0,165	0,213	-0,048	53	65,4	13,7	1886	138
26	Assistantes sociales, éducateurs	1,73	0,228	0,242	-0,014	50	71,7	13,9	1314	95
27	Animateurs socio-culturels	1,24	0,159	0,096	0,064	45	64,9	13,5	1076	80
28	P.I. Fonction Publique	0,82	0,163	0,125	0,039	50	65,3	14,7	1477	100
29	Police, Armée, Gendarm (Cadres et P.I)	0,16	-0,346	-0,074	-0,272	59	14,4	14,2	2123	150
30	P.I. Gestion-Compta.	1,05	0,250	0,132	0,118	43	73,9	14,6	1697	116
31	P.I. Secrétariat, Communic°	0,44	0,379	0,252	0,127	44	86,8	14,2	1361	96
32	P.I. Commerciaux	3,58	0,072	0,058	0,014	42	56,1	13,9	1808	130
34	P.I. Info., spectacles	0,52	-0,093	0,048	-0,140	40	39,6	13,6	1747	128
35	P.I. Transports, Tourisme	0,90	-0,128	0,018	-0,146	42	36,2	13,4	1698	127
36	P.I. Banque, Assurances	0,78	0,109	0,097	0,011	44	59,8	14,5	1708	118
37	Techniciens B.T.P.	0,67	-0,324	-0,281	-0,042	51	16,6	13,8	1786	129
38	Techniciens de l'industrie	2,25	-0,351	-0,248	-0,103	52	13,8	13,7	1747	127
39	Techniciens Fonct° connexes Product°	0,84	-0,250	-0,179	-0,071	51	24,0	14,1	1593	113
40	Techniciens Informatique	1,48	-0,208	-0,170	-0,038	53	28,1	14,0	1834	131
41	Techniciens Chimie, Agro-alim., Agri.	0,98	-0,109	-0,115	0,006	50	38,0	14,2	1937	136
43	Contremaîtres, Agents de maîtrise	0,79	-0,334	-0,242	-0,091	50	15,6	13,9	1914	138
44	Aide-soignants	2,23	0,428	0,332	0,097	35	91,8	11,3	1289	114
45	Employés P.T.T.	0,56	-0,010	0,030	-0,040	35	47,9	12,7	1605	126
46	Employés Bureau Ft° Publique	1,93	0,174	0,132	0,042	35	66,3	13,8	1374	100
47	Agents de service Ft° Publique	1,42	0,281	0,160	0,122	29	77,1	11,2	1154	103
48	Police, Gendarmerie, Agents de sécurité, Ambulanciers.	2,20	-0,263	-0,077	-0,185	37	22,7	12,2	1493	122

	Groupes professionnels	Répart. (%)	Index de seg. totale	Segedu	Segmdt	Prestige	Part des femmes (%)	Durée d'éduc. (ans)	Salaires euros	Salaires / année d'éducation
	(Employés)									
49	Secrétaires	2,05	0,409	0,238	0,171	41	89,8	13,4	1270	95
50	Employés Compta-Finances	1,89	0,254	0,168	0,086	43	74,4	13,8	1357	98
51	Autres employés administratifs	1,97	0,197	0,087	0,110	42	68,6	13,7	1507	110
52	Employés Banque, Assurances	1,18	0,261	0,152	0,109	45	75,0	14,6	1641	112
53	Employés Transports, Tourisme	1,15	0,252	0,166	0,086	43	74,2	13,6	1385	102
54	Autres Employés	0,26	-0,179	-0,096	-0,083	38	31,0	13,2	1399	106
55	Vendeurs ameubl't, brico, essence	0,46	0,021	0,050	-0,029	32	51,0	12,7	1260	99
56	Vendeurs alimentation	1,26	0,401	0,161	0,240	26	89,0	11,6	1135	98
57	Vendeurs équipement loisirs, luxe	1,47	0,249	0,145	0,104	27	73,8	12,1	997	82
58	Vendeurs libre service	1,09	0,170	0,066	0,103	22	65,9	12,1	1146	95
59	Serveurs	1,24	0,196	0,083	0,112	30	68,5	11,2	1035	92
60	Coiffeurs, Esthéticiens	0,59	0,417	0,358	0,059	29	90,6	10,8	953	88
61	Employés de maison, concierges	1,02	0,471	0,258	0,214	26	96,0	11,3	907	80
62	O.Q. Entretien, réglage	0,98	-0,435	-0,376	-0,059	38	5,4	12,4	1578	127
63	O.Q. Electricité-Electronique	0,31	-0,471	-0,390	-0,082	36	1,8	12,0	1380	115
64	O.Q. Métallurgie, Mécanique	2,94	-0,411	-0,380	-0,031	37	7,9	11,2	1520	136
65	O.Q. Agro-alim., Chimie	0,78	-0,234	-0,173	-0,061	36	25,6	12,4	1452	117
66	O.Q. Bois	0,58	-0,382	-0,303	-0,079	35	10,7	11,3	1571	139
67	O.Q. & O.N.Q. Textile	0,42	-0,065	0,043	-0,108	26	42,4	10,9	1216	112
68	O.Q. Papier-Carton	0,18	-0,109	0,025	-0,134	40	38,0	12,5	1350	108
70	O.Q. et Artisans B.T.P.	2,48	-0,455	-0,339	-0,116	37	3,5	11,2	1565	140
71	O.Q. et Artisans aliment.	2,07	-0,323	-0,173	-0,149	34	16,7	10,9	1234	113
73	Chauffeurs et O.Q. transport	1,78	-0,426	-0,180	-0,246	36	6,3	11,3	1526	135
74	Magasiniers	0,92	-0,349	-0,124	-0,225	34	14,0	11,8	1332	113
75	O.N.Q. Electricité-Electronique	0,47	-0,325	-0,233	-0,092	26	16,4	12,1	1253	104
76	O.N.Q. Métallurgie, Mécanique	2,89	-0,361	-0,278	-0,084	26	12,8	11,1	1330	120
77	O.N.Q. B.T.P.	1,69	-0,433	-0,345	-0,088	24	5,6	10,8	1253	116
78	O.N.Q. Chimie	0,56	-0,271	-0,264	-0,007	26	21,8	11,5	1476	128
79	O.N.Q. Agro-alim.	0,71	-0,009	-0,017	0,007	24	48,0	11,4	1598	140
80	O.N.Q. Bois	0,53	-0,380	-0,277	-0,103	24	10,9	11,3	1272	113
82	Manutentionnaires	1,32	-0,223	-0,089	-0,133	24	26,7	11,0	1151	105
83	Ouvriers Tri-emballage, expédit ^o	1,64	-0,096	-0,070	-0,026	25	39,3	11,5	1267	110
84	Nettoyeurs	0,58	0,078	-0,006	0,084	25	56,7	10,6	887	84
85	O.N.Q. Divers	0,46	0,001	-0,079	0,080	23	49,1	11,3	1587	140
86	Ouvriers Agricoles	1,25	-0,327	-0,192	-0,135	25	16,2	11,6	1369	118

Source : Génération 98, interrogation 2001

Tableau C
CARACTERISTIQUES DES GROUPES PROFESSIONNELS – POPULATION EN EMPLOI EN 2008

	Groupes professionnels	Répart. (%)	Index de seg. totale	Segedu	Segmdt	Prestige	Part des femmes (%)	Durée d'éduc. (ans)	Salaire/eurs	Salari/e / année d'éducation
1	Agriculteurs	2,09	-0,297	-0,213	-0,084	35	19,2	12,6	1 514	120
4	Commerçants	1,12	-0,077	0,003	-0,080	46	41,2	13,1	1 759	135
6	Cadres Fonction Publique	1,57	0,065	0,066	-0,001	58	55,4	15,5	2 336	150
7	Professeurs certifiés et agrégés	2,76	0,066	0,129	-0,062	54	55,6	15,5	2 099	135
8	Professeurs du sup. et chercheurs	1,00	-0,039	0,035	-0,074	65	45,0	16,8	2 545	152
9	Médecins	0,52	0,076	0,128	-0,052	70	56,5	16,4	4 170	255
10	Cadres du para-médical	0,88	0,306	0,199	0,107	61	79,5	16,4	2 276	139
11	Professions Info. arts & spectacles	0,56	-0,041	0,092	-0,133	53	44,8	14,4	1 882	131
12	Cadres de Gestion	2,28	-0,085	0,023	-0,108	59	40,4	15,7	3 312	212
13	Cadres commerciaux, publicité	1,14	-0,201	0,011	-0,212	56	28,8	15,3	2 827	185
14	Cadres Banque, Assurances	0,53	-0,050	0,074	-0,124	59	44,0	15,7	2 926	186
15	Autres Ingénieurs	2,32	-0,311	-0,190	-0,121	60	17,8	16,0	3 241	203
16	Ingénieurs de la chimie	0,39	-0,129	-0,091	-0,039	58	36,0	15,7	3 272	209
17	Ingénieurs informatique	2,05	-0,316	-0,182	-0,134	56	17,4	15,9	2 747	173
18	Technico-commerciaux	1	-0,357	-0,079	-0,279	59	13,2	14,9	3 214	216
19	Instituteurs	1,9	0,364	0,142	0,222	53	85,3	15,3	1 657	108
20	Maîtres aux. & autres formateurs	1,11	0,003	0,073	-0,070	55	49,2	14,3	1 685	117
21	Conseillers d'éducation, surveillants	0,48	0,239	0,140	0,099	47	72,8	14,3	1 425	100
23	Moniteurs, Educateurs sportifs	0,31	-0,176	0,025	-0,200	51	31,4	13,1	1 623	124
24	Infirmiers	9,63	0,360	0,306	0,054	53	85,0	13,9	1 872	135
25	Techniciens médicaux	0,75	0,173	0,209	-0,036	53	66,2	13,6	1 841	135
26	Assistantes sociales, éducateurs	2,09	0,276	0,202	0,075	50	76,5	13,7	1 521	111
27	Animateurs socio-culturels	0,97	0,288	0,135	0,153	45	77,7	13,1	1 205	92
28	P.I. Fonction Publique	1,54	0,201	0,077	0,124	50	69,0	14,6	1 969	135
29	Police, Armée, Gendarm (Cadres et P.I)	0,19	-0,329	-0,092	-0,237	59	16,0	14,1	2 098	149
30	P.I. Gestion-Comptabilité	1,51	0,177	0,100	0,078	43	66,7	14,3	1 867	131
31	P.I. Secrétariat, Communicat°	0,34	0,391	0,249	0,142	44	88,0	14,5	1 771	122
32	P.I. Commerciaux	4,05	-0,025	0,023	-0,048	42	46,4	13,4	1 847	138
34	P.I. Info., spectacles	0,56	-0,171	0,118	-0,289	40	31,8	13,6	1 880	139
35	P.I. Transports, Tourisme	1,23	-0,216	0,004	-0,220	42	27,4	12,7	1 874	148
36	P.I. Banque, Assurances	0,96	0,287	0,147	0,140	44	77,6	14,2	1 791	127
37	Techniciens B.T.P.	0,72	-0,305	-0,283	-0,022	51	18,4	13,8	1 782	130
38	Techniciens de l'industrie	1,84	-0,380	-0,246	-0,134	52	10,9	13,6	1 831	135
39	Techniciens Fonct° connexes Product°	1,03	-0,291	-0,241	-0,050	51	19,9	13,6	1 838	135
40	Techniciens Informatique	1,08	-0,302	-0,148	-0,155	53	18,7	13,7	1 861	136
41	Techniciens Chimie, Agro-alim., Agri.	1,14	-0,139	-0,138	0,000	50	35,1	14,0	1 814	130
43	Contremaîtres, Agents de maîtrise	1,09	-0,371	-0,262	-0,109	50	11,8	13,2	2 006	152
44	Aide-soignants	2,79	0,426	0,308	0,118	35	91,6	11,5	1 343	117
45	Employés P.T.T.	0,56	0,057	0,034	0,022	35	54,6	11,9	1 512	128
46	Employés Bureau Ft°	2,1	0,297	0,161	0,136	35	78,6	13,7	1 420	104

Groupes professionnels		Répart. (%)	Index de seg. totale	Segedu	Segmdt	Prestige	Part des femmes (%)	Durée d'éduc. (ans)	Salaire/eurs	Salai/e / année d'éducation
47	Publique Agents de service Ft° Publique	1,78	0,266	0,150	0,116	29	75,5	11,1	1 193	107
48	Police, Gendarmerie, Agents de sécurité, Ambulanciers (Employés.)	2,35	-0,282	-0,090	-0,192	37	20,7	12,2	1 705	139
49	Secrétaires	1,83	0,399	0,228	0,171	41	88,8	13,1	1 325	101
50	Employés Compta-Finances	1,81	0,311	0,179	0,132	43	80,0	13,7	1 517	110
51	Autres Employés Administratifs	1,78	0,247	0,100	0,147	42	73,6	13,4	1 484	111
52	Employés Banque, Assurances	0,73	0,317	0,165	0,152	45	80,6	14,0	1 673	119
53	Employés Transports, Tourisme	0,88	0,152	0,111	0,040	43	64,1	13,1	1 456	111
54	Autres Employés	0,24	0,019	-0,030	0,049	38	50,9	13,0	1 481	114
55	Vendeurs ameublt, brico, essence	0,42	-0,079	-0,088	0,008	32	41,0	12,0	1 373	114
56	Vendeurs alimentation	0,88	0,403	0,167	0,236	26	89,3	11,5	1 082	94
57	Vendeurs équipement loisirs, luxe	0,85	0,316	0,156	0,160	27	80,5	11,7	1 131	97
58	Vendeurs libre service	0,91	0,287	0,079	0,208	22	77,6	11,9	1 218	102
59	Serveurs	0,79	0,086	0,047	0,039	30	57,5	11,3	1 234	109
60	Coiffeurs, Esthéticiens	0,45	0,477	0,363	0,114	29	96,6	10,9	1 005	93
61	Employés de maison, concierges	1,6	0,432	0,202	0,230	26	92,1	11,6	951	82
62	O.Q. Entretien, réglage	0,96	-0,456	-0,386	-0,071	38	3,3	12,2	1 863	153
63	O.Q. Electricité-Electronique	0,22	-0,464	-0,406	-0,058	36	2,6	11,5	1 762	153
64	O.Q. Métallurgie, Mécanique	2,46	-0,402	-0,372	-0,030	37	8,7	11,2	1 641	147
65	O.Q. Agro-alim., Chimie	0,7	-0,151	-0,093	-0,057	36	33,9	12,0	1 588	132
66	O.Q. Bois	0,7	-0,350	-0,269	-0,081	35	13,9	11,5	1 588	138
67	O.Q. & O.N.Q. Textile	0,24	0,053	0,005	0,048	26	54,2	11,9	1 468	124
68	O.Q. Papier-Carton	0,21	-0,175	0,032	-0,208	40	31,4	12,6	1 461	116
70	O.Q. et Artisans B.T.P.	3,28	-0,453	-0,320	-0,133	37	3,7	11,2	1 630	146
71	O.Q. et Artisans aliment.	1,63	-0,346	-0,175	-0,171	34	14,3	10,9	1 479	135
73	Chauffeurs et O.Q. transport	3	-0,366	-0,179	-0,187	36	12,3	10,8	1 550	143
74	Magasiniers	0,92	-0,303	-0,065	-0,237	34	18,7	11,9	1 600	135
75	O.N.Q. Electricité-Electronique	0,33	-0,263	-0,250	-0,013	26	22,6	11,6	1 618	139
76	O.N.Q. Métallurgie, Mécanique	1,46	-0,350	-0,323	-0,027	26	13,9	11,2	1 546	138
77	O.N.Q. B.T.P.	1,14	-0,429	-0,286	-0,143	24	6,0	10,7	1 587	148
78	O.N.Q. Chimie	0,31	-0,317	-0,252	-0,065	26	17,2	11,2	1 591	142
79	O.N.Q. Agro-alim.	0,43	-0,158	-0,049	-0,109	24	33,2	11,1	1 716	155
80	O.N.Q. Bois	0,39	-0,473	-0,327	-0,146	24	1,6	11,1	1 521	137
82	Manutentionnaires	0,8	-0,318	-0,147	-0,171	24	17,2	10,9	1 336	123
83	Ouvriers Tri-emballage, expédit°	1,02	-0,136	-0,107	-0,028	25	35,4	11,3	1 347	119
84	Nettoyeurs	0,64	-0,020	-0,072	0,052	25	46,9	10,6	1 087	103
85	O.N.Q. Divers	0,71	-0,045	-0,097	0,051	23	44,4	10,9	1 314	121
86	Ouvriers Agricoles	0,85	-0,147	-0,180	0,034	25	34,2	11,5	1 711	149

Source : Génération 98, interrogation 2008

La ségrégation de genre dans l'élite universitaire aux Etats-Unis : entre méritocratie et reproduction secrète

Stéphanie Grousset-CHARRIERE[†]

Introduction

Les dirigeants des universités étasuniennes prônent un discours démocratique et méritocratique qu'ils mettent en pratique par des politiques d'admission fondées sur l'excellence et non sur des critères socio-économiques. Bien que cela soit sociologiquement discutable, si l'on considère l'avantage incontestable des familles privilégiées face à l'éducation (Reich, 1992), cette volonté des dirigeants universitaires demeure centrale. Pourtant, tandis que l'on tend à voir ainsi s'amenuiser toujours plus aux États-Unis les distinctions de genre, de race ou de classe dans les systèmes d'enseignement supérieur, il n'en demeure pas moins que parallèlement se maintiennent des communautés étudiantes ouvertement ségrégatives¹. Ainsi, dans le giron des universités d'élite, des clubs influents et élitistes, que l'on peut qualifier de « sociétés relativement secrètes » au sens simmelien (Simmel, 1999), dominant l'espace social étudiant, tout en conservant les femmes au second plan (Moore & Vianello, 2004).

Au cœur du campus de l'Université de Harvard, ces sociétés secrètes centenaires se perpétuent au sein de leurs somptueuses demeures victoriennes : les *Final Clubs*. Ces huit clubs exclusivement masculins possèdent des liens ancestraux avec l'institution de Harvard, bien qu'ils en soient désormais juridiquement dissociés. Ces clubs sociaux onéreux, autonomes et hétérocéphales, s'appuient sur une forme de « domination traditionnelle » (Weber, 1995). Cela leur permet notamment de perpétuer les réseaux d'influence puissants que leurs sociétés ont constitués au fil des décennies. Quelques clubs féminins existent depuis plusieurs années, mais ressemblent à une pâle caricature féminine des clubs masculins. Contrairement à leurs confrères, elles ne détiennent ni locaux, ni fortune, ni Histoire. Elles n'ont surtout ni pouvoir, ni réseau d'influence. Leurs pratiques imitent celles des hommes, mais dépourvues du cadre luxueux et de l'héritage ancestral des traditions de ces derniers, elles se contentent de les singer de manière quasi-parodique. Elles font simplement partie des électrons qui pivotent autour du noyau attractif que sont les *Final Clubs* masculins sur la scène sociale harvardienne.

C'est en enseignant à Harvard pendant trois ans et demi que des liens de confiance ont pu se tisser avec les étudiants, permettant aux langues de se délier et aux portes des *Final Clubs* de s'ouvrir enfin, avec l'aide de complices. La méthode ethnographique mise en œuvre s'inscrit dans les pas de l'Ecole de Chicago. L'observation participante a permis d'innombrables discussions informelles. Après avoir effectué un questionnaire exploratoire auprès d'une centaine d'étudiants harvardiens et des recherches dans les archives universitaires, quarante-cinq entretiens formels ont été menés dont une majorité avec des membres des *Final Clubs* masculins et féminins, mais aussi avec des étudiants de Harvard non membres (fréquentant ou non cette scène sociale), ainsi que des dirigeants de l'université. Nous avons ainsi pu mettre en exergue la fonction essentielle de ces sociétés secrètes : la socialisation de jeunes hommes privilégiés à l'élite du pouvoir américaine.

Pour comprendre le rôle de ces clubs dans la transmission des valeurs de genre dans cet espace universitaire, nous allons voir tout d'abord quelle est la place des étudiantes à Harvard. Nous verrons que la volonté égalitariste de l'Université est clairement affirmée et se traduit désormais relativement bien

[†] Stéphanie Grousset-Charrière CERTOP - UMR CNRS 5044, UTM – MDR, 5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse Cedex 9. Tél : 06 33 58 03 55. stephanie.charriere@univ-tlse2.fr

¹ Dans les établissements publics, les fraternités et les sororités du Système Grec (Bodelle & Nicolaon, 1985) en sont un exemple probant. Ces confréries étudiantes proposent dans un grand nombre d'universités étasuniennes un mode d'hébergement commun. Exclusivement masculines ou féminines, ont des critères de sélection très précis concernant la race, la religion, les centres d'intérêts etc.

dans les faits. Ensuite, nous analyserons la façon dont le « plafond de verre » s'est toutefois maintenu de manière beaucoup plus forte dans un système de socialisation parallèle, dans l'ombre des *Final Clubs* masculins.

1. Les rapports de genre à Harvard

1.1. Quelques chiffres

Les étudiants de Harvard University sont nombreux et forment un ensemble hétéroclite. Sur les 21 006² étudiants inscrits en 2009, ceux qui nous intéressent le plus particulièrement sont ceux de Harvard College, les *undergraduates*³, c'est-à-dire les étudiants de la première à la quatrième année, ceux qui investissent le campus, y sont hébergés, nourris, pris en charge à tous les niveaux de leur vie scolaire et extrascolaire. Parmi ces 6 655 étudiants du *College*, se trouvent 51 % d'étudiantes. Les filles sont donc très bien représentées aujourd'hui dans cette université d'élite.

Cependant, des nuances se doivent d'être apportées ici. En effet, le ratio de filles et de garçons est variable selon les différentes filières. Cela illustre de nombreux travaux (notamment ceux de Marry, 2004 et Le Bras-Chopard, 2004) selon lesquels le choix des études est encore très marqué par des connotations de genre qui poussent la gente masculine vers les sciences et la gente féminine vers des disciplines dites plus littéraires. Ainsi, on remarque que parmi les *undergraduates*, 59 % des étudiants inscrits en Lettres et Langues sont des filles, tandis que 58 % de ceux qui étudient les Sciences Naturelles sont des garçons. De même, si l'on regarde de près la répartition des étudiants en Sciences Sociales, les garçons sont plus nombreux en Economie (66 %) et Sciences Politiques (58 %), tandis que les filles se démarquent par une forte représentation en Anthropologie (76 %) et Sociologie (61 %).

Bien sûr, ces tendances sont aussi présentes parmi les étudiants du troisième cycle, les *graduate students*, autrement dit ceux qui sont déjà diplômés du *College*. Prenons pour exemples les Sciences de l'Education, filière constituée de 79 % de filles, alors que le Master de Sciences Politiques en Administration Publique accueille 63 % de garçons. De plus, le léger déséquilibre dans représentation des genres s'inverse tout aussi légèrement chez les *graduate students* : s'il y a 51 % de filles au *College*, il y en a seulement 48 % dans l'ensemble des Ecoles du troisième cycle.

Certes, on observe donc encore aujourd'hui des disparités connotées concernant certaines filières. Toutefois, on ne peut nier les évolutions majeures vers une égalité accrue qui ont eu lieu ces dernières décennies. En 1992, les garçons représentaient près de 60 % des étudiants de Harvard. N'oublions pas que l'intégration des femmes à Harvard est très récente. Le poids de l'Histoire pèse encore aujourd'hui sur certains aspects de la vie étudiante.

1.2. Le poids de l'Histoire

Comme chacun le sait, à sa création en 1636, cette institution d'enseignement supérieur était exclusivement masculine. En 1879, devant le refus des dirigeants de Harvard d'ouvrir la porte de la mixité, une annexe féminine fût créée et nommée plus tard « Radcliffe Institute », en hommage à leur première donatrice Ann Radcliffe. Il fallut attendre un siècle de plus pour que s'entame la réunion des deux institutions, par une série d'accords passés dans les années 1970. Mais ce ne fût que le 20 avril 1999 que leur union historique les scella en une seule et unique Université, celle de Harvard.

Pendant près de cent ans, l'institution de Radcliffe offrait des enseignements différents de ceux de Harvard, des cours plus tournés vers les arts, la littérature, l'éducation... Pour beaucoup, il s'agissait de former de « bonnes épouses », certes intelligentes et cultivées, mais sachant conserver à la maison leur

² Les données indiquées ici sont issues du « Harvard Fact Book », 2009/2010 et 1992/1993. Source officielle : le Bureau des Admissions.

³ Il est difficile de traduire ces termes académiques car ils désignent des statuts étudiants qui diffèrent profondément de ceux du système français. Aux États-Unis, l'université se découpe en deux ensembles principaux : 1/ le *College* qui rassemble les étudiants de la première année à la quatrième année, autrement dit les quatre années qui précèdent l'obtention de leur diplôme (*Bachelor's degree*), donc les *under-graduates*. 2/ les Ecoles du troisième cycle qui forment ceux qui ont déjà obtenu leur diplôme de quatrième année, donc les étudiants diplômés, *graduate students*, qui poursuivent des études spécialisées (Master, MBA, PhD).

rôle de femme et de mère de famille. Pour d'autres, ces disparités dans l'enseignement voulaient répondre aux différentes capacités des deux sexes. La théorie qui veut fonder les différences entre les hommes et les femmes sur des aptitudes génétiques divergentes est désormais très controversée (Marry, 2007, p. 190). C'est pourquoi les propos de L. Summers ont fait réagir très rapidement les membres de la communauté harvardienne. En effet, le Président de Harvard avait affirmé en 2005 que les femmes étaient moins douées pour les sciences que les hommes. Le scandale n'a pas fait réagir que les étudiants. Deux cent cinquante professeurs avaient alors envahi le hall de la présidence, fait rare à Harvard, qui ne s'était pas produit dans une telle ampleur depuis la guerre du Viet-Nâm (Bone, 2005). L. Summers fut remplacé par Drew Gilpin Faust, la première femme présidente de l'université de Harvard, ce qui était très certainement un geste visant à rappeler haut et fort que l'égalité entre les hommes et les femmes est bel et bien inscrite dans le règlement et désormais dans les fondements de l'Université.

Pour Harvard, comme pour l'ensemble des universités de l'Ivy League⁴ ou encore des écoles d'élite française, l'admission des filles n'est aujourd'hui plus questionnée, il s'agit d'une évidence. Les étudiantes y sont de plus en plus nombreuses, y compris dans les domaines scientifiques. Toutefois, Catherine Marry nous rappelle que « *cette nouvelle donne dans les rapports entre hommes et femmes est loin d'avoir encore bouleversé les règles qui président à la distribution du pouvoir: elles sont plus vite éliminées dans la course aux honneurs, à l'école et plus encore dans l'emploi, et très peu d'entre elles, y compris lorsqu'elles ont surmonté toutes les épreuves de la compétition scolaire, parviennent aux plus hautes sphères du pouvoir, scientifique, économique et politique.* » (Marry, 1997) Si l'accès aux meilleures institutions leur est ouvert, les issues qui leur sont promises sont encore de nos jours moins prestigieuses proportionnellement à celles de leurs camarades masculins (Moore & Vianello, 2004). Les « hironnelles de la mixité » ne sont que « le printemps de l'égalité » (Ferrand, 1995).

On ne peut effacer par des politiques paritaires tout le poids de l'Histoire qui pèse sur les nouveaux étudiants, s'immisce dans leur capital dormant, se manifeste dans leurs choix, leurs goûts, leurs comportements. La « domination masculine » (Bourdieu, 1998) a toujours un impact sur les étudiantes et les étudiants d'aujourd'hui. Leurs modèles de référence à Harvard, c'est-à-dire la vaste majorité des grands noms qu'ils admirent parmi leurs prédécesseurs au sein de l'université, sont des hommes (Brandon & Caplan, 2009), ce qui induit un message subliminal évident. Le pouvoir n'appartient pas aux femmes.

Pourtant, « réussir » demeure une quête pour toutes les étudiantes de Harvard. Cela peut prendre divers aspects. La plupart des jeunes filles assument aujourd'hui leur penchant pour les études poussées et se projettent dans leur carrière socioprofessionnelle via la réussite académique. Leur grande curiosité intellectuelle se marie fréquemment avec l'adage « un esprit sain dans un corps sain ». La plupart du temps brillantes, toujours insatiablement actives et travailleuses, mais aussi souvent féminines et parfois très sportives, sont les caractéristiques les plus communes des étudiantes harvardiennes.

Tournons-nous maintenant du côté des *Final Clubs* féminins. Ici, les filles tendent à caricaturer ces traits de caractère pour se fondre dans une vision modernisée et maquillée de la jeune femme idéale d'autrefois. Pour certaines, étudier n'est que l'un des outils nécessaires vers le succès, un autre consiste à cultiver son réseau social de manière très sélective. Pour cela, il s'agit de se rapprocher des plus influents, quitte à ce que ce soit des hommes et quitte à ce que cela implique de jouer selon leurs règles. Ces jeunes filles ont compris que leurs neurones n'étaient pas forcément leur meilleur atout dans cette société patriarcale, et qu'elles possédaient une autre carte forte dans le jeu du pouvoir : la séduction. En France, nul n'ignore le stéréotype hollywoodien de la meneuse des pom-pom girls⁵, la plus jolie d'entre toutes, qui sort avec le beau capitaine de l'équipe de football américain du lycée ou de l'université. Aux États-Unis, il ne s'agit pas d'un stéréotype négatif, mais d'un idéaltype au sens sociologique, une figure caractéristique de la jeune américaine qui réussit sa vie. Les athlètes universitaires, nombreux dans ces clubs, sont très valorisés et leurs supporters et supportrices aussi. Les critères de sélection des *Final Clubs* féminins, qui pourraient se résumer par la maxime « sois belle, charismatique et sociable », se fondent précisément sur

⁴ L'Ivy League est le groupement des huit universités et institutions d'enseignement supérieur les plus prestigieuses du nord-est (Harvard, Yale, Princeton, Pennsylvanie, Columbia, Brown, Dartmouth et Cornell). Elle est nommée allégoriquement selon le lierre (*ivy*) qui pousse sur les murs de ses établissements, témoignant de leur ancienneté.

⁵ Ce faux anglicisme illustre bien la vision péjorative française sur ces jeunes filles. En effet, le terme « pom-pom girl » n'existe pas en anglais. Elles sont appelées « *cheer-leaders* », littéralement « les meneuses d'acclamations ». Leur rôle d'encouragement est très valorisé ainsi que leurs talents de danseuses et les exploits athlétiques que requièrent leurs représentations.

cet idéal-type qui a conservé des reflets du passé. En effet, les *Final Clubs* féminins restent dans l'ombre de leurs modèles masculins.

Bien d'autres clubs sociaux existent à Harvard, mixtes, créatifs, cohésifs. Mais aucun autre n'a autant de pouvoir sur la scène sociale harvardienne que les *Final Clubs*. La jeune fille idéale-typique de ces clubs féminins s'allie particulièrement bien avec son homologue masculin. En effet, les jeunes gens y apprennent à se pourvoir des attributs des hommes de la haute société, virils, dominants, élitistes et parfois ostensiblement déviants dans le secret de leur sphère privée et privilégiée (Boltanski, 2009, p. 217), mais aussi incontestablement galants, prévenants, attachants, cultivés et dotés d'un sens de l'humour fin. Les membres des *Final Clubs* masculins et féminins ont indéniablement des points communs tels que le charisme et le culte du corps, mais aussi la soumission à ce jeu de dominants/dominés fondé sur le goût du privilège. Toutefois, les rôles sexués y sont particulièrement distincts et souvent définis par la force des traditions ancrées dans le passé. Comme nous allons le voir, s'immiscent dans ces distinctions de genre des ambivalences qui s'illustrent singulièrement au sein des *Final Clubs* masculins.

2. La figure du “gentleman dominateur” dans les *Final Clubs* masculins

Les évolutions sociétales ne s'immiscent que tardivement dans ces sociétés. Les membres des *Final Clubs* sont frileux au changement. Ils semblent amarrés à leurs traditions comme si leur subsistance en dépendait.

Si le long processus de sélection des nouveaux membres accapare une grande partie de l'année (Grousset-Charrière, 2010a), c'est aussi parce qu'il fait partie intégrante de la socialisation qui se joue dans ces clubs. Celle-ci vise à préparer cette jeune élite de prééminence⁶ (Pareto, 1968) aux mœurs de l'élite du pouvoir (Mills, 1956) qu'il s'agit de préserver, de perpétuer. L'apprentissage des codes de l'élite se fait par la reproduction des traditions et l'adoption de ses normes : les codes vestimentaires, l'hexis corporelle (Pinçon & Pinçon-Charlot, 1989), la manière de se présenter ou de présenter les autres, les sujets de conversation, les règles de bienséance, les comportements à adopter entre hommes, envers la gente féminine ou encore avec son personnel... Dans les rapports de genre s'immisce une hiérarchie des sexes implicite et tabou : la femme est placée au second plan. Peu à peu, insidieusement, tous ces codes s'immiscent dans l'apprentissage que font ces jeunes gens par leur expérience au sein des clubs. Beaucoup d'entre eux y avaient déjà été familiarisés dans leur univers familial (Lash, 1996). Ceux-là retrouvent, dans l'entre-soi des clubs, un schéma reproductif dans lequel ils peuvent se comporter comme ils l'ont toujours fait ou comme ils ont vu leurs parents le faire. Pour d'autres, c'est une occasion inestimable de découvrir et d'acquérir les habitus de l'élite. Pour chacun, l'appartenance aux clubs représente en tout cas une opportunité remarquable de s'approprier ses mœurs et de mettre en pratique ses fondements les plus profonds, les trois piliers de l'élite qui se forge : l'élitisme, le secret et le pouvoir. L'élitisme, véritable exercice de distinction à acquérir (Bourdieu, 1979), tout comme le secret dont s'entourent ces clubs (Petitat, 1998), sont en l'occurrence leurs deux principaux instruments de pouvoir (Grousset-Charrière, 2010b).

Au sein même de ces sociétés, la socialisation des jeunes gens membres des *Final Clubs* masculins tourne autour de deux éléments fondamentaux : savoir se comporter dans un entre-soi d'hommes d'élite et acquérir les attitudes à adopter envers la gente féminine.

2.1. Entre *gentlemen* : une sphère masculine traditionnelle

Le premier point consiste donc à socialiser des *gentlemen* comme certains membres se plaisent à le dire. Le *gentleman* est la version victorienne du gentilhomme français, attaché aux traditions, aux bonnes manières et à la courtoisie. Il s'agit tout d'abord d'apprendre un savoir-vivre dans l'entre-soi masculin de la haute société, au sein de la Maison, marqueur environnemental de l'élite. Ainsi, aujourd'hui encore la

⁶ Vilfredo Pareto distinguait deux types d'élites : d'une part les élites d'excellence au pluriel puisque dans tous domaines il est possible d'exceller, notamment dans les disciplines académiques, et d'autre part l'élite de prééminence, celle de la grande bourgeoisie, de l'aristocratie, l'entre-soi des grandes familles qui se reconnaissent entre elles. Ici, nous avançons l'idée que l'élite de prééminence qui se retrouve au sein des élites d'excellence universitaires, se rassemble dans le cocon des sociétés secrètes étudiantes.

décoration et l'usage des salles de la Maison sont très traditionnels. Les salons privés offrent un espace de dialogue, on y refait volontiers le monde, entre hommes privilégiés érigeant leur culture en flambeaux rayonnants, enfoncés dans leur fauteuil club en cuir, fumant le cigare et dégustant un Bourbon. Les membres interrogés aiment témoigner de cette image d'Épinal. Puis viennent les salles de vie, ou salles de jeux. Certaines sont ouvertes aux convives, d'autres sont réservées aux membres. Selon les clubs, s'y trouvent des tables de billard, de *beer-pong*⁷, de jeux de société ou d'argent et des échiquiers. Les canapés y sont nombreux, larges et confortables. Il n'est pas rare non plus qu'y trône un piano à queue disposé à offrir ses services aux talents qui souhaitent s'exprimer. Une ou plusieurs salles de réception, vastes et somptueuses, servent à organiser les plus fastueuses réceptions. Enfin, le jardin est aussi un endroit crucial pour un *Final Club*, rare et précieux dans Harvard Square, mais aussi car il représente un lieu de convivialité important pour leurs fameuses "*garden parties*". A chaque espace sa temporalité, ses activités, son mode de communication et de comportement. Les différentes fonctions spatio-temporelles inscrites dans la Maison induisent donc des règles de vie en communauté très établies.

L'apprentissage des règles de bienséance impliqué dans la socialisation des élites au sein de la Maison de chaque *Final Club* masculin, concerne aussi l'usage des codes d'inter-reconnaissance de l'élite, notamment via l'hexis corporelle et les codes vestimentaires. Les auteurs de « Voyage en grande bourgeoisie » (Pinçon & Pinçon-Charlot, 1997) présentent l'hexis corporelle comme un marqueur social permettant la perception des hiérarchies sociales. Rappelons que selon cette notion bourdieusienne, « *l'hexis corporelle est la mythologie politique réalisée, incorporée, devenue disposition permanente, manière durable de se tenir, de parler, de marcher, et, par là, de sentir et de penser.* » (Bourdieu, 1980, p. 117) Son maintien apparaît donc indispensable dans les milieux d'excellence. Le style vestimentaire des membres de ces clubs demeure très codifié et particulièrement varié selon les occasions.

Christopher, membre du W⁸ depuis deux ans explique : « *Tout l'intérêt de la culture huppée, c'est qu'elle se perpétue elle-même. Elle reste la même à travers le temps et les affaires qu'ils portaient dans ce livre, il y a vingt ans, sont toujours les choses que les gens huppés portent.*

_ *Comme quoi ?*

_ *Hum... des polos avec le col relevé et le crocodile Lacoste.*

_ *Vraiment...*

_ *Ouais, des mocassins sans chaussettes, des pantalons à revers remontés trop haut, des choses comme ça, le pull noué autour du cou. Et je veux dire, tu vois des gens comme ça partout [dans les Final Clubs]. Les vraies personnes ne s'habillent pas comme ça par chez moi. »*

L'identification des membres de cette élite ne leur est pas toujours réservée. En effet, ils peuvent être reconnus par d'autres. Rebecca, étudiante qui n'est en rien impliquée dans la vie des *Final Clubs*, avait repéré un groupe de trois membres du Z : « *Comme une fois, je marchais devant le Z et j'ai vu trois gars en sortir : un, deux, trois. L'un après l'autre. Et ils avaient l'air de triplets. Ils portaient tous des pantalons à pinces et des chemises bleu clair qui étaient à peine entrouvertes et avaient les manches roulées. Et ils avaient tous leurs cheveux genre un petit peu en fouillis avec du gel dedans, et ils étaient tous blancs. Ils avaient l'air d'un kit assorti !* » Rebecca les a identifiés comme membres d'un *Final Clubs* parce qu'elles les a vu sortir de leur Maison. Toutefois, il est bien sûr possible pour un non-membre ayant un peu affûté son regard de les repérer, toujours selon les codes vestimentaires et l'hexis corporelle qu'ils arborent. Le chic doit être dégagé, un brin rebelle pour sembler naturel. Cela s'oppose à une observation selon laquelle « *le refus de la décontraction était inhérent aux positions socialement dominantes, la première place devant aussi se justifier par la distance à l'égard du commun.* » (Pinçon & Pinçon-Charlot, 1997, p. 37). Les membres des *Final Clubs* ne présentent pas un tel refus de la décontraction qui ne constitue pas un argument socialement discriminatoire aux États-Unis. Certes ils s'habillent de manière parfois sophistiquée pour leur âge et leur statut d'étudiants, mais qu'on le fasse avec détachement peut même être considéré plus altier. « La distance à l'égard du commun » sera affirmée différemment : en fumant des cigares ou par la consommation d'alcool en dessous de l'âge légal par exemple.

⁷ Jeu destiné à se faire mutuellement boire.

⁸ Par discrétion, les noms des clubs et des personnes interrogées ont été modifiés ou remplacés par des lettres.

L'espace temporel du quotidien est entrecoupé d'événements plus occasionnels et plus fastueux. Les *Final Clubs* organisent très régulièrement des soirées thématiques auxquelles correspondent des codes vestimentaires différents pour chacune. Par exemple, pour un dîner de couples (*date event*), un membre se doit de venir en complet noir, idéalement avec queue de pie. « *On apprend à devenir un gentleman. Savoir s'habiller en toutes circonstances est important* » nous dit Jason, membre du W qui apprécie que se perpétuent ces traditions. Revêtir ces costumes leur donne un rôle particulier, important pour leur socialisation élitaire : acteurs d'un genre particulier dans une comédie des grandeurs, ils se glissent dans la peau des grands de ce monde, jouant des personnages de “*gentlemen* dominateurs”.

2.2. Des *gentlemen* envers la gente féminine ?

Le deuxième point consiste en ce que ces *gentlemen* se comportent comme tels, non seulement dans l'entre-soi masculin, mais aussi envers la gente féminine. Si les grandes fêtes peuvent prendre des allures de “beuveries” qui peuvent laisser place à des déviances, c'est dans le cercle plus restreint des soirées plus classiques, quand leurs petites amies ou amies proches se joignent à eux, que les membres des *Final Clubs* apprennent à se comporter en *gentlemen* auprès des femmes. Il s'agit avant tout d'apprendre les règles de la galanterie : tenir les portes pour laisser passer les demoiselles, leur offrir un fauteuil, un verre, de l'attention, les introduire auprès des autres avec force de compliments, les raccompagner jusque chez elle ou jusqu'à un taxi sans manquer de glisser un billet au chauffeur pour leur offrir la course, etc.

Dans le rapport homme/femme qui s'établit ainsi, il est parfois délicat de cerner la frontière entre respect et courtoisie d'une part, et flirt ou séduction d'autre part. C'est ce qu'Erving Goffman qualifie de « *système de la galanterie* » et de « *dispositif de la cour* ». En effet, il souligne qu'« *il existe dans la vie publique un mélange inextricable de cour et de galanterie* » (Goffman, 2002, pp. 62-72) On peut toujours se demander où s'arrête la courtoisie et où commence la séduction. Si la galanterie est inculquée comme une règle de bienséance, selon l'auteur, elle n'en demeure pas moins un privilège. Cette obligation peut en effet être mise en pratique de manière sélective, auprès des jeunes femmes les plus désirables notamment. Au sein des clubs, cette ambiguïté, qui n'en demeure pas moins niée, renforce l'idée de classification sociale des genres.

En effet, les filles semblent toujours inférieures aux hommes dans ces sociétés, ne serait-ce que parce qu'elles ne peuvent pas en être membres. Jusque dans les années 1970, les *Final Clubs* dépendaient de l'Université de Harvard. En se ralliant alors à son acolyte féminine, l'Université de Radcliffe, Harvard a dû accepter une mixité complète comme condition ultime. Refusant de se plier à cette exigence nouvelle, les *Final Clubs* ont été contraints à la privatisation. La première conséquence de leur refus de la mixité a donc été la rupture avec leur université-mère, ce qui implique aussi que les membres actuels bénéficient d'un contrôle total sur la vie de leur club au risque d'ouvrir la porte à des déviances et des formes de ségrégations sur lesquelles l'Université n'a plus de droit de regard. La seconde conséquence majeure de ce refus de mixité est la naissance des *Final Clubs* féminins dont la fortune est bien moindre et dont un seul bénéficie d'un local, un appartement loué à un *Final Club* masculin.

Certes quelques clubs féminins ont donc vu le jour depuis quelques années, mais ils ne sont que l'ombre des clubs masculins, leurs pâles caricatures au féminin, voire leur anti-chambre de petites amies potentielles. Depuis des décennies une petite poignée d'étudiantes de Harvard lutte en vain pour revendiquer la mixité de ces clubs. Comme nous l'avons vu précédemment, « *la mixité n'est pas l'égalité* », mais demeure le premier pas vers celle-ci (Marry, 2004). Pourtant, elle ne semble pas être envisagée par la plus grande majorité des membres qui revendiquent le droit à un entre-soi masculin. Beaucoup d'entre eux sont des sportifs des équipes de Harvard. Ils retrouvent dans cet entre-soi d'hommes l'esprit d'équipe, la virilité, l'humour et les centres d'intérêt qui les caractérisent. Si l'inégalité de genre qui en découle pose un problème intellectuel que la plupart regrettent, ils le surmontent rapidement en convenant qu'il existe bien des clubs féminins et qu'après tout, « c'est leur droit ».

Bien des étudiantes qui sont invitées à des soirées dans ces clubs font elles aussi preuve d'une grande ambivalence. Si elles aussi condamnent le refus de mixité des *Final Clubs*, elles apprécient indéniablement de faire partie des quelques privilégiées qui peuvent participer à leurs fêtes. Une jeune fille en témoigne ouvertement dans le renommé journal universitaire, le *Crimson* : « *Je n'ai jamais été particulièrement angoissée par le fait que les Final Clubs n'autorisent pas les filles dans leurs rangs. Bien sûr, l'explicite insulte à la moitié du corps étudiant me hérisse dans le mauvais sens du poil, mais au bout du compte les mêmes étudiants – garçons et filles – les occuperaient et les mêmes en seraient exclus.* »

[Si les clubs masculins et féminins fusionnaient] *je ne remplirais toujours pas les critères – alors égoïstement, je n’ai jamais été passionnée par l’idée d’en étendre l’accès.* » (Grice, 2005). En réalité, cette jeune fille avoue donc qu’elle trouve son avantage dans la situation et qu’elle a, en fait, tout intérêt à ce que les clubs ne soient pas mixtes puisqu’elle considère qu’elle ne répondrait pas aux critères pour devenir membre (ne serait-ce que financièrement) et ne pourraient ainsi plus bénéficier des soirées et réceptions auxquelles elle est pour l’instant conviée.

Ainsi, au sein de ces sociétés masculines, des jeunes gens sont socialisés aux mœurs de l’élite, dans un entre-soi masculin. On se doit de se comporter en gentilhomme, en faisant preuve d’éducation, de courtoisie, en adoptant l’apparence, les attitudes, le langage et les sujets de conversation appropriés. Tout en sachant conserver un regard critique sur l’élitisme et les conditions inégales qui s’appliquent dans les clubs, il s’agit inexorablement pour les membres d’apprendre à s’y plier et à les appliquer. Dans cet environnement qui met en scène une version très britannique de la haute société, ce sont bien des *gentlemen* qui sont socialisés, mais en étant formés à l’usage et la mise en pratique de la domination envers ceux qui ne sont pas des leurs, les non-membres dont l’accès aux clubs est très restreint, mais aussi, malgré des discours et des principes égalitaristes, envers les jeunes femmes.

Conclusion

Il s’opère donc ici une dialectique contradictoire. D’un côté, l’Université de Harvard se veut sans cesse davantage encline aux évolutions sociétales qui tendent vers toujours plus d’égalité, en fondant sa sélection sur un critère jugé démocratique, la méritocratie. La mixité est indéniable à Harvard et les filles y sont désormais bien représentées. D’un autre côté, se perpétuent dans son giron des sociétés secrètes, réservées à un entre-soi de l’élite, qui persistent à socialiser des « gentlemen dominateurs » qui fréquentent les « femmes de tête » de demain, le tout dans un jeu de rôles qui emprunte beaucoup aux mœurs d’autrefois.

Ces clubs se maintiennent et perpétuent leurs traditions à l’image des sociétés secrètes les plus puissantes qui agissent dans l’ombre du pouvoir aux États-Unis (Domhoff, 1975). Nous pouvons citer l’exemple du *Bohemian Club*, société secrète de haut vol, où les plus grands dirigeants américains et politiciens pour la plupart républicains se rassemblent annuellement, exclusivement entre hommes, dans les profondeurs de leur forêt californienne. Ils dînent, boivent, chantent et festoient, tout en entretenant leur réseau d’influence et en se concertant sur des décisions importantes à prendre. L’élite des grands dirigeants, l’élite du pouvoir, est bien celle-ci même qui constitue le groupe de référence des sociétés secrètes estudiantines. C’est celle dont ils s’inspirent pour perpétuer leurs modes de sélection, leurs distinctions de genre dominées par un “plafond de verre” (Buscatto & Marry, 2009), leurs pratiques secrètes, leur élitisme dominateur. Ce qu’il faut ici retenir est l’expérience socialisatrice qui est offerte à ces jeunes membres.

Aux États-Unis, bien que persistent dans les esprits une croyance forte dans le rêve américain et l’espoir du *self-made-man* (Duru-Bellat, 2009), les inégalités sociales demeurent très fortes (Dubet, 2010), et n’épargnent pas la question du genre. Au sein du monde de l’enseignement supérieur étasunien fondé sur un système méritocratique, certes élitiste, mais considéré légitime, se dissimule un système de reproduction secrète d’un entre-soi élitiste et ségrégatif où les femmes notamment demeurent encore à l’écart. Cette dualité s’avère être à l’image du pinacle étasunien de l’élite du pouvoir.

Bibliographie

- Bodelle J. & Nicolaon G. (1985), *Les Universités Américaines*, Paris, Tec et Doc, Lavoisier.
- Boltanski L. (2009), *De la critique – Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, NRF essais.
- Bone J. (17 février 2005), *Harvard president faces faculty revolt over sexism claims*, The Times.
- Bourdieu P. (1979), *La distinction*, Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu P. (1998), *La domination masculine*, Paris, Seuil.
- Brandon T. & Caplan L. (14 mars 2009), *Selective Memory: The Historical Under-representation of Women at Harvard*, Cambridge USA, Perspective.
- Buscatto Marie & Marry Catherine (avril-juin 2009), *Le plafond de verre dans tous ses éclats. La féminisation des professions supérieures au XXe siècle*, Sociologie du travail, Vol. 51, n° 2.
- Domhoff W. G. (1975), *Social Clubs, Policy-Planning Groups, and Corporations. A Network Study of Ruling-Class Cohesiveness*, *Insurgent Sociologist*, n° 5 (3).
- Dubé F. (2010), *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Paris, Seuil.
- Duru-Bellat M. (2009), *Le mérite contre la justice*, Paris, Les Presses Sciences Po.
- Ferrand M. (1995), « Les hirondelles de la mixité font-elles le printemps de l'égalité ? », *Les Cahiers du Mage* n° 1, Mixité des formations, mixité des professions, Iresco CNRS.
- Goffman E. (2002), *L'arrangement des sexes*, Paris, La dispute, Le genre du Monde.
- Grice M. R. (9 novembre 2005), *Guest of Honor ?*, Cambridge USA, Harvard Crimson.
- Grousset-Charrière S. (2010a), *Les Final Clubs, sociétés secrètes estudiantines de Harvard : l'élitisme comme processus autorégénérateur*, Toulouse, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société.
- Grousset-Charrière S. (2010b), *La socialisation élitaire des étudiants aux États-Unis – Le cas des Final Clubs, sociétés secrètes de Harvard*, Thèse de doctorat, Toulouse, UTM.
- Lash C. (1996), *La révolte des élites et la trahison de la démocratie*, Paris, Sisyph, Climats.
- Le Bras-Chopard A. (2004), « La politique d'égalité des chances femmes/hommes dans l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation nationale », in *Quand les femmes s'en mêlent – Genre et pouvoir*, sous la direction de Bard C., Baudelot C., Mossuz-Lavau J., Cahors, La Martinière.
- Marry C. (5 mars 1997), *Filles ingénieurs, mères scientifiques*, Paris, Communication au Colloque Femmes et sciences.
- Marry C. (2004), « Genre et politiques scolaires : les paradoxes de la mixité », in *Quand les femmes s'en mêlent – Genre et pouvoir*, sous la direction de Bard C., Baudelot C., Mossuz-Lavau J., Cahors, La Martinière.
- Marry C. (2007), *Pour en finir avec la domination masculine – De A à Z*, Paris, Seuil.
- Mills C. W. (1956), *The Power Elite*, Oxford University Press.
- Moore G. & Vianello M. (sous la direction de) (2004), *Genre et pouvoir dans les pays industrialisés. Enquête sur les disparités hommes/femmes*, Paris, L'Harmattan.
- Pareto V. (1968), *Traité de sociologie générale*, Genève, Œuvres complètes, éditées par Giovanni Busino, Tome XII, Droz.
- Petit A. (1998), *Secret et formes sociales*, Paris, PUF, Sociologie d'aujourd'hui.
- Pinçon M. & Pinçon-Charlot M. (1997), *Voyage en grande bourgeoisie*, *Journal d'Enquête*, Edition PUF, Collection Sciences sociales et sociétés.

- Reich R. (1992), *The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism*, New York, First Vintage Books.
- Scott J. (1995), *Les élites dans la sociologie anglo-saxonne*, Introduction de *Le recrutement des élites en Europe*, sous la direction de Ezra Suleiman et Henri Mendras, Paris, La Découverte, Recherches.
- Simmel G. (1999), *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*, Paris, PUF, Sociologies.
- Weber M. (1995), *Économie et Société*, tome 1, Paris, Pocket.

Filles/garçons : disparités d'orientation et ségrégation professionnelle

Sylvie FERNANDES[†]

Introduction

L'évolution de la société a permis aux femmes d'accéder, en principe, à tous les domaines professionnels. Pourtant, plusieurs études montrent l'existence d'une inégalité entre femmes et hommes sur le marché du travail et dans les postes pourvus (Anker, 1997). De nombreuses filières professionnelles sont encore, de fait, peu ouvertes aux femmes. Celles-ci « boudent » les métiers techniques et agricoles, mais s'engagent plus volontiers dans le domaine tertiaire. Cette ségrégation de genre au sein du système éducatif est souvent mise en avant pour expliquer les conditions différenciées des hommes et des femmes sur le marché du travail (Couppié & Epiphane, 2004, 2006). Pour mieux comprendre cette répartition inégalitaire sur le marché du travail, nous proposons de montrer combien le poids de l'héritage scolaire pèse sur les parcours professionnels de 20 jeunes sortants de l'enseignement agricole. Dans cette optique, nous aborderons la question de la ségrégation du genre en relation avec leurs trajectoires scolaires et professionnelles. La trajectoire est envisagée ici dans une double perspective, comme une succession de positions occupées par les femmes et les hommes au sein de deux espaces sociaux, le système éducatif et le marché du travail, mais aussi de la capitalisation des normes intégrées au travers des processus de socialisation. Poser le problème de la ségrégation du genre au sein de ces deux espaces revient à privilégier une approche longitudinale qui met en évidence le rôle respectif de l'appareil scolaire et du monde professionnel dans la différenciation sexuée des trajectoires scolaires et professionnelles. Pour cela, nous présenterons une étude essentiellement qualitative à partir d'entretien semi-directif, enquête commanditée par l'ONEA¹. L'objectif de cette contribution sera de montrer que la segmentation du marché du travail entre emplois féminins et emplois masculins se répercute au niveau du système de formation dans une forte ségrégation des garçons et des filles entre filières professionnelles différentes et inégalement rentables sur le marché du travail. Nous démontrerons que la ségrégation professionnelle entre homme et femme sur le marché du travail est débitrice des effets de discrimination éducative, à l'exception d'une minorité de femmes qui déploieraient diverses stratégies pour se placer au mieux sur le marché du travail d'où l'éventualité d'un début d'hétérogénéité entre les groupes professionnels.

1. Présentation de la recherche

1.1. Problématique et cadre théorique

Aujourd'hui, dans notre société, domine tout un discours sur lequel l'égalité entre hommes et femmes serait acquise. Cela, grâce aux avantages que les femmes ont su retirer des transformations intervenues dans différents domaines (élévation régulière du niveau d'éducation des filles, montée progressive de la participation des femmes au marché du travail). Malgré ces gains notables, de fortes différences persistent entre la situation des femmes et celle des hommes, à l'école au travail. Parmi les travaux qui explorent la ségrégation de genre en lien avec l'articulation école-travail, certains se sont centrés sur la sphère scolaire et d'autres sur le monde du travail. Du côté scolaire, les sociologues de l'éducation soulignent l'existence d'inégalités entre les filles et les garçons dans le choix des filières de formation, mais elles peuvent aussi être visibles par rapport au niveau de prestige. Comme le notent Baudelot & Establet (1992), les filles ne s'orientent pas vers les professions les plus valorisées et les mieux payées par la société. Il s'agit d'une « fausse » réussite scolaire des filles dans la mesure où elles ne la rentabilisent pas. Quand elles font leur

[†] *Sylvie Fernandes*, Chercheure associée à l'UMR-EFTS, ENFA de Toulouse sylviefernandes@hotmail.fr

¹ ONEA : Observatoire Nationale de l'Enseignement Agricole

choix, elles intériorisent une difficulté à l'embauche si elles ne sont pas dans la bonne filière. Autrement dit, les filles, anticipant les innombrables difficultés à venir, font des choix qu'on attend d'elles et innovent peu en matière d'orientation (Duru-Bellat, 1990). En lien avec l'emploi, l'étude de la ségrégation de genre est principalement associée au courant américain de la segmentation du marché du travail (Carnoy, 1981 ; Silvera, 1996). Ce courant théorique montre qu'il existe plusieurs types d'emploi, chacun ayant ses critères particuliers en matière de recrutement, d'avancement, de conditions de travail et d'échelle salariale. En nous inspirant de ces approches théoriques, nous tenterons de montrer que la segmentation du marché du travail entre emplois féminins et emplois masculins se répercute au niveau du système scolaire dans une forte ségrégation des filles et des garçons entre filières de formation différentes et inégalement rentables sur le marché du travail. Pour mieux comprendre et expliquer cette répartition inégalitaire sur le marché du travail, nous faisons l'hypothèse que ces différences de trajectoires sont la résultante des rapports sociaux que le système scolaire a institués entre les sexes. C'est à travers le processus de socialisation différenciée, ou socialisation de genre, que l'individu est amené à intérioriser les normes et les codes sociaux relatifs au masculin et au féminin, et que les identités sexuées des personnes des deux sexes se développent. Dans cette perspective, le système scolaire, par ses pratiques d'orientation et de formation différentielles entre les filles et les garçons, encourage les jeunes à se conformer à leur rôle de sexe et les découragent lorsqu'ils s'engagent dans des activités traditionnellement assignées au sexe opposé. Plus tard et grâce à cet apprentissage, ces jeunes continueront d'eux-mêmes à se conformer aux stéréotypes de genre. Autrement dit, ces rapports sociaux de sexe sont structurés comme un système de division et de domination entre groupes de sexe, qui a été institué sur le mode du pouvoir de l'un, le masculin, par rapport à l'autre, le féminin (Bourdieu, 1998). Dans cette thèse, l'éventualité d'un début d'hétérogénéité entre les groupes professionnels ne serait qu'un leurre. D'ailleurs, peu de recherches se sont interrogées sur ce qu'il advient des femmes qui traversent les barrières de stéréotypes pour se retrouver, minoritaires, au sein d'un groupe typé du genre opposé, à l'école au travail. Pourtant, nous montrerons qu'une minorité de femmes, petit à petit, investissent tout l'espace social ; même si certains secteurs restent très masculins, le fait qu'il n'existe plus de corps de métier exclusivement masculin change la représentation globale d'une société sur les femmes et les rapports sociaux de sexe (Blöss & Frickey, 1994). Il y a certes un principe de domination qui construit les individus en groupes opposés et hiérarchisés, même si, dans le fonctionnement concret, il peut y avoir du jeu et des marges de liberté. C'est dans ce jeu socialement déterminé que s'inscrivent des stratégies de résistance ou de transgression. Il s'agit, pour certaines femmes, de résister à ce qui leur est imposé (et interdit) et en ce sens, de prendre une distance par rapport aux modèles sociaux existants. Ainsi, la reprise d'étude ou l'orientation vers une filière de formation « masculine » pourraient permettre d'aller à contre courant de certaines trajectoires : rattrapages d'erreurs de jeunesse ou revanche contre une sélection sociale vécue comme une injustice.

1.2. Méthodologie

Les données sur lesquelles nous nous appuyons sont issues d'un travail de recherche initié par les membres de l'ONEA². Cette étude analyse les parcours scolaires et professionnels des élèves inscrits en classe de 4^{ème} dans l'enseignement agricole en 2000.

A partir d'entretien semi-directif, nous avons recouru à une approche longitudinale pour mettre en évidence le rôle respectif de l'appareil scolaire et du monde professionnel dans la différenciation sexuée des trajectoires scolaires et professionnelles. Pour cela, nous avons utilisé la technique des récits de vie permettant « *l'approche des différentes dimensions en la restituant dans l'univers temporel et environnemental du sujet* » (Danvers, 2006, p. 154). Pendant l'entrevue, l'interviewé était invité à témoigner des différentes étapes de sa trajectoire et à objectiver le bilan de son expérience de l'enseignement agricole, tout en insistant sur le rôle joué par les différents acteurs dans son parcours scolaire et professionnel. Pour le traitement et l'analyse des données, nous nous sommes appuyée sur la méthode de l'analyse de contenu. Pour chaque entretien, l'analyse prenait en compte : 1) les phases indiquant les étapes du parcours scolaire et professionnel du jeune (avant, pendant et après

² Les rapporteurs de l'ONEA ont piloté cette recherche avec l'aide d'un comité scientifique (l'équipe de l'UMR-EFTS, ENFA Université de Toulouse) auquel nous avons participé en tant que chargée d'étude. L'ONEA travaillait sur la question du devenir des élèves inscrits en classe de 4^e technologie, tentant d'en comprendre les tenants et les aboutissants. Cette réflexion se fonde sur trois types de travaux : des auditions nationales et locales, des déplacements sur le terrain et des enquêtes, à la fois qualitative et quantitative.

l'enseignement agricole) et 2) les modalités de son expérience scolaire et professionnelle. Cette enquête a été conduite auprès de 20 jeunes, 10 ans après qu'ils soient entrés dans l'enseignement agricole. Il ne s'agit pas d'un échantillon représentatif. Ici, nous avons visé la constitution d'un éventail de cas, non exhaustif mais pertinent, offrant une variété de situations. Nous avons cherché à approfondir, pour les différents cas étudiés, la façon dont ils vivent leur situation et les nuances que chacun apporte à son histoire. Ce corpus a été constitué en fonction des listes d'élèves transmises par les chefs d'établissements de l'enseignement agricole. Ils provenaient des régions du Languedoc-Roussillon et du Pays de la Loire. Pour chaque région, il y a autant de filles que de garçons.

2. Résultats et analyses

2.1. Une orientation scolaire et professionnelle sexuée

A l'analyse des interviews, nous nous interrogerons sur le rôle du système scolaire en général et des professeurs en particulier en matière de découverte de nouveaux métiers, et, très globalement, sur l'égalité entre les filles et les garçons en matière d'orientation scolaire. Il semble bien, en effet, que les analyses développées par Bourdieu & Passeron en 1970 soient encore d'actualité.

2.1.1. Un choix de filière encore très sexué

L'orientation vers l'enseignement agricole est certes la conséquence de difficultés scolaires³ mais, pour certains jeunes, elle n'apparaît pas comme une entrave ni par rapport à leur parcours scolaire ni par rapport à la réalisation de leur projet professionnel. Pourtant, leur choix de filières de formation⁴ reste encore très sexué. En effet, trois femmes sur les 10 choisiraient spontanément des filières « services » ; elles se destineraient vers des métiers où on soigne, où on aide autrui, où on éduque. Pour MM, « *travailler dans le social, ça m'est venu parce que j'ai toujours été sensible à la détresse des gens et d'entrer, j'aimais beaucoup ça, aider et me sentir utile* ». Par contre, pour trois autres femmes, il s'agirait d'un choix « par défaut » dans la mesure où l'institution scolaire ne leur proposait aucune alternative, ce qui renforce au contraire les stratégies familiales en matière de choix d'option et d'orientation. D'après MP, « *je savais pas ce que je voulais faire, c'est ma mère qui a décidé pour moi, elle m'a inscrit dans le même lycée que mon frère, lui, c'était dans la mécanique et moi, l'aide à la personne* ». A l'opposé, neuf hommes sur les 10 s'orienteraient volontiers vers des filières de production (8 cas) ou de construction (1 cas), des filières réputées comme nécessitant de la force. Ce choix s'explique non seulement à cause de l'aspect utile, voire professionnalisant des études techniques agricoles, mais aussi de l'aspect naturel des activités leur donnant le sentiment d'une certaine autonomie. Comme en témoigne NM, « *j'avais envie d'avoir des matières agricoles et planter mes graines, c'est ça qui me motivait...comme mon père est agriculteur, je voulais reprendre l'exploitation* ». Cet extrait laisse entrevoir les prémisses d'un héritage culturel et technique acquis pendant l'enfance de NM, un héritage essentiellement familial que nous retrouvons dans les propos de CF et MQ mais dont FG, RR et PM d'origine non agricole ne peuvent se prévaloir.

2.1.2. Peu ou pas d'orientation vers les métiers typiquement masculins

Bien que les hommes expriment leur orientation comme un engagement volontaire, nous constatons qu'une minorité de femmes l'évoquent avec les freins qu'elles ont pu rencontrer. Nous avons rencontré LA et MA qui, suivant la tendance dominante, se sont orientées sans résistance vers des « emplois féminins » correspondant à des formations dont les débouchés posent souvent problème. D'ailleurs, LA évoque avec une certaine amertume l'influence d'une enseignante par rapport à ses aspirations et manifeste frustrations et déceptions. « *Ma prof principale me disait, non A, tu pourras pas être vétérinaire parce que tu as un niveau trop faible et puis vétérinaire, c'est pas pour toi, de là, ça m'a*

³ Soulignons que nos interviewés (filles et garçons) déclarent avoir redoublé une classe, voire deux en primaire et/ou au collège. Ce constat montre bien qu'avant d'entrer dans l'enseignement agricole, ils étaient tous en échec scolaire avéré. Ils mettent davantage en avant leur responsabilité personnelle [et à un niveau bien moindre celle de l'institution scolaire, voire de la famille] pour expliquer les difficultés rencontrées.

⁴ Cinq options pour le secteur « production » : l'agriculture, l'élevage, l'horticulture, la viticulture et la transformation agroalimentaire. Deux options pour le secteur « services » : les services aux personnes et le secrétariat-accueil-comptabilité.

mis un grand froid, en me disant, ça y est, je pourrais pas être comme tout le monde ». Cet extrait montre bien comment les projets d'orientation, soumis au jugement des enseignants, demeurent avant tout « *un instrument de genre* », notamment « *une mise en jeu de l'identité sexuelle et sexuée* » (Vouillot & Steinbruckner, 2004). Elle l'interprète aussi comme un moyen de perpétuer l'héritage culturel et technique acquis par son milieu familial. « *Ma mère était nourrice donc le choix de cette filière n'est pas si anodine que ça, c'est elle qui m'a pas mal encouragée* ». Ce qui n'est pas le cas pour MA qui le regrette car elle est contrainte de suivre cette filière parce que l'exploitation familiale est destinée à son frère aîné. Anticipant les innombrables difficultés à venir pour s'installer en tant qu'agricultrice, MA fait des choix que l'institution scolaire et le milieu familial attendent d'elle et innove peu en matière d'orientation. « *Petite, je voulais être agricultrice parce que j'aidais beaucoup mes parents à la ferme, ça m'attirait, les poules, les vaches...ce qui m'a fait changer de voie, c'est en voyant la dureté du métier, on travaille et quand on voit le montant des dépenses, ça m'a dégouté...et même si je suis l'aînée, je pouvais pas reprendre l'exploitation, ça, c'était pour mon petit frère* ».

Seulement deux femmes nous parlent d'enseignant ouvert aux voies traditionnellement réservées aux garçons. Ce sont les cas de RA et PG qui décident d'opter pour une formation, débouchant sur des professions de production, plus souvent destinée aux hommes. Leur volonté d'exercer plus tard le métier de fleuriste (RA) ou d'exploitante agricole (PG) dépasserait largement le phénomène de la « *stéréotypie sexuelle des représentations professionnelles* » décrit par Huteau (1972). RA évoque, par exemple, la découverte du métier de fleuriste grâce au système scolaire et notamment par le biais d'un stage dans une entreprise artisanale. « *Devenir fleuriste, ça m'est venu tout de suite, j'ai fait un stage de trois semaines et après de là, ma décision, elle était prise, c'était fleuriste que je voulais être* ». C'est bien, pour elle, une phase de découverte du métier et non d'orientation « *subie* ». D'ailleurs, l'efficacité des stages de découverte s'expliquerait en partie par le changement des représentations des enseignants sur l'égalité des filles et des garçons en matière d'orientation, c'est-à-dire en valorisant moins le modèle dominant et en favorisant l'accès des filles vers des enseignements typiquement masculins pour toutes celles qui ont les capacités de faire ce choix. « *A l'époque, je parlais beaucoup de devenir fleuriste ou partir dans l'animalerie donc c'est vraiment elle qui m'a dit, il existe une école des E et une autre école à St ML où là, c'était du SEGPA, mais elle me disait que le SEGPA, c'était un niveau encore plus en dessous que la 4^o techno, elle me disait, tu peux suivre en technologie*».

2.1.3. Le système scolaire vecteur de reproduction sociale

Ces résultats mettent en évidence que la plupart des hommes de notre panel s'orienteraient volontiers vers des sections techniques agricoles pour y préparer un diplôme conforme à leur projet personnel. Nous constatons néanmoins que, pour les filles issues de parents ouvriers, celles-ci sont amenées à composer avec les exigences relatives à leur classement dans le système scolaire selon leur rendement scolaire de même qu'avec les conditions d'admission dans différentes filières de formation. En outre, elles vont occuper des positions scolaires conformes à celles tenues par leur frère ou sœur aîné, c'est-à-dire suivre une trajectoire qui satisfait le sens commun et s'orientant vers un cycle professionnel. Compte tenu de la logique sur laquelle reposent les propositions d'orientation des professeurs dans les conseils de classes (Duru Bellat, 1986), il n'est pas surprenant d'observer que ces femmes issues de CSP les plus défavorisées soient orientées vers un enseignement dévalorisé (Van Zanten, 2001). L'école est donc un des rouages central d'une machine sociale à reproduire des inégalités entre les sexes. Grâce à elle, la domination des classes inférieures dont sont issues la plupart des femmes interviewées repose sur le jeu diffus d'une violence symbolique grâce à laquelle le système scolaire reproduit ses divisions et ses classements (Bourdieu & Passeron, 1970).

2.2. L'enseignement agricole calqué sur des apprentissages « *genrés* » traditionnels

Nous venons de voir que les jeunes de notre panel ne sont que rarement à parité dans les filières de formation et notamment dans l'enseignement agricole. Les garçons opteraient plus souvent pour des filières agricoles ou de construction. Les filles, elles, choisiraient plus volontiers des filières services. Nous estimons que cette hiérarchisation sexuée des filières de formation n'est pas seulement soumise au jeu de leurs préférences et de leurs compétences personnelles pour telle ou telle matière. Elle est aussi et avant tout entretenue par les remaniements de l'institution éducative jouant un rôle non négligeable sur leur parcours professionnel. C'est ce que nous proposons de voir dans cette partie.

2.2.1. Une formation dispensée aux élèves selon leur « *apartheid sexuel* »

Même si aujourd'hui la mixité est considérée comme un principe acquis, il apparaît qu'elle n'est pas si évidente dans l'enseignement agricole. Séparés dès leur entrée en 4^{ème}, cinq jeunes déclarent être scolarisés dans des sections totalement hermétiques à la mixité. Comme en témoigne MM : « *j'étais en 4^o prépa, c'était pour les filles parce que la 4^o techno c'était pour les garçons, la différence, on avait les mêmes matières générales mais c'était plus au niveau des matières comme la puériculture, la cuisine que les garçons n'avaient pas forcément, eux, c'était plus accès sur la mécanique ou la vigne et nous, c'était plus social* ». Cette ségrégation s'accroît néanmoins, pour 12 autres jeunes, au fur et à mesure de leur cheminement scolaire, s'expliquant en partie par les options choisies dès leur admission en CAP/BEP. Autrement dit, l'enseignement agricole « *se fait la « caisse de résonance » des définitions sociales du féminin et du masculin en vigueur dans les familles et les entreprises* » (Moreau, 2005). D'où la tendance de l'institution éducative à multiplier et à accentuer au niveau de leur formation des enseignements engendrant chez les uns et les autres des comportements particuliers en fonction de leur appartenance sexuelle, c'est ce que nous développerons dans la partie suivante.

2.2.2. Genre et enseignement : des supports pédagogiques différents pour filles et garçons

Constituant l'originalité première de l'enseignement agricole, l'exploitation est avant tout un support pédagogique pratiquement destiné exclusivement aux hommes ayant choisi l'option « *production* ». Cependant, pour FG, dont les grands-parents sont agriculteurs, l'exploitation n'apporte rien en termes d'acquisition de savoir-faire. « *Piocher, planter, moi, je savais parce que mon grand-père m'a toujours fait travailler la terre depuis l'âge de 11 ans* ». Elle est avant tout considérée comme une situation-type favorisant la coexistence de deux logiques : pédagogique et économique. « *Chaque élève avait son morceau de jardin, on apportait ce qui avait besoin et on plantait, après, on s'amusait à le revendre et avec le peu d'argent qu'on avait pris, on s'était payé une sortie* ». Par ailleurs, les stages en entreprise constituent, pour ces jeunes gens (filles et garçons), un moyen de se familiariser avec le monde professionnel, sous l'aspect de la division « *socio-sexuée* » du travail (Mosconi, 1994). Autrement dit, le système scolaire répartit les élèves dans certains domaines professionnels en fonction de leur appartenance sexuelle et les stages sont organisés de telle sorte que le domaine des femmes est domestique tandis que celui des hommes est extérieur. Ces clivages observés correspondent à la bonne vieille division entre les « *qualités naturelles* » traditionnellement attribuées aux uns et aux autres : aux garçons, les professions agricoles et de construction ; aux filles, le soin des enfants ou des personnes âgées, le ménage et la cuisine. « *L'apprentissage d'un métier et l'appartenance à un sexe sont ici si étroitement et si « naturellement » associés qu'ils finissent par se confondre et ne plus faire qu'un ; l'unité sexe-métier constitue alors pour les élèves un seul et unique principe d'affirmation de leur identité* » (Baudelot & Establet, 1992, p. 164). Ces différences de construction identitaires entre les genres se traduisent par des options de formation différentes, le plus souvent entérinées par l'établissement (Vouillot, 2004). En ce sens, le jeune est appréhendé tel qu'il se présente dans les circonstances de la vie quotidienne : dans l'accomplissement d'un rôle qu'il est censé remplir en fonction de son appartenance sexuelle, mais aussi sociale.

Ces différences de formation entre garçons et filles s'expliquent principalement par les différences de leurs intentions d'avenir. En effet, les garçons ont des préférences pour des stages tournés vers des « *métiers masculins* » correspondant à des niveaux de qualification bien définis et plus valorisés sur le marché du travail (Maruani & Nicole, 1989), en particulier ceux qui projettent l'installation en exploitation. Comme en témoigne MQ : « *dans le processus d'installation d'un jeune, il faut qu'il aille 6 mois dans une autre exploitation pour apprendre un petit peu, pour peaufiner les derniers réglages, il faut le faire obligatoirement à plus de 30 km de chez soi, c'est un règlement dans le cursus de l'installation en milieu agricole et si tu faisais ton stage de Bac pro ou de BTS dans une autre exploitation, ça comptait, tu pouvais les déduire de ces 6 mois, il y a tout intérêt de le faire* ». D'où l'importance des stages favorisant la correspondance emploi/formation du fait qu'ils permettent aux jeunes hommes l'acquisition de compétences ou de titres nécessaires à la réalisation de leur projet professionnel, mais aussi d'accéder pour 6 d'entre eux à leur premier emploi, autant en apprentissage qu'en CDD. Par contre, pour PG, femme d'origine non agricole, ces stages lui ont « *permis d'avoir une certaine connaissance du métier parce que dans mon entourage, j'ai pas d'agriculteur, ça m'a conforté dans mon orientation* ». Même si elle ne nie pas que le travail soit physiquement difficile, elle s'en accommode. « *Il m'arrivait d'être toute seule le soir à la traite, c'était moi qui avait le tracteur et qui le passait toute seule dans le champ, même si c'était difficile, je m'adaptais* ». Elle a rencontré à cause de

cela des difficultés compte tenu qu'elle a essuyé des refus de la part d'exploitants lors des recherches de stages. *« Tout ce que j'avais appelé m'avait dit, non, on prend pas de filles, et je suis tombée sur cet agriculteur qui m'a dit, moi, il y a aucun problème...pour lui, étant pas fille d'agriculteur, je fais pas de comparaison avec ce que j'ai chez moi, plus ouverte à ça »*. PG aurait néanmoins occupé une place relativement privilégiée et n'aurait pas entretenu avec son maître de stage un rapport de dominant/dominé. Ce qui n'est pas le cas de RA où la stricte logique industrielle de la division du travail et de la rentabilité domine son activité d'apprentie fleuriste. *« Ma patronne m'avait cassé de A à Z, en gros, ce que je faisais c'était nul, j'arriverai jamais à rien, elle mettait la barre beaucoup trop haute, elle voulait que je sois capable de faire tout, toute seule, par contre, elle voulait pas me former pour autant »*. Quant aux femmes ayant suivi une formation dans les filières « services », elles privilégient des stages plus ouverts à un travail domestique et éducatif gratuit, non rémunéré et donc exploité. Selon CM, *« on est de la main-d'œuvre gratuite, les gens sont contents de nous prendre, ils vont pas nous payer, ils sont contents d'avoir une personne en plus »*. De plus, trois autres femmes font état de travaux intensifs pendant les stages. Pour MM, par exemple, *« la maison de retraite, ça ressemblait à l'usine parce que le matin, il fallait faire en 3 heures, les toilettes, je faisais que ça »*. Cette découverte du métier et des conditions de travail suscite la remise en cause de son projet professionnel, non pas dans sa totalité, mais dans certaines formes, en particulier dans l'aspect du travail exclusivement répétitif (le soin des personnes évoquant « le travail en usine ») constituant dans sa représentation du métier, une sorte de repoussoir.

2.2.3. L'enseignement agricole : une scolarisation favorable pour les garçons

Le niveau d'études des garçons est en constante élévation. Ils sont même souvent plus formés et plus diplômés que leurs homologues féminins. Des écarts sont perceptibles entre les différents secteurs d'activités. Dans les métiers de la production où se situent la majorité des hommes, l'élévation du niveau d'études est particulièrement visible. Tous ont un bac pro ou un BTS, sauf deux qui ont un niveau CAP/BEP. Ce constat vaut également pour les femmes qui se sont orientées dans des filières traditionnellement réservées aux hommes. Par contre, pour celles qui se destinent aux métiers tertiaires, le niveau d'études est, au contraire, plus faible, voire inexistant. Seulement quatre femmes ont obtenu un CAP/BEP, sauf une qui a un niveau bac pro. Quand aux trois autres, elles sont sorties du système scolaire sans aucune qualification. Pour expliquer ces différences sexuées de réussite, les hommes mettent en avant le fait qu'ils s'appuient sur les matières techniques pour passer en classe supérieure, ce qui augmente pour eux la possibilité de prolonger leurs études. Comme l'indique MQ, *« c'est plutôt en matières professionnelles que je m'en sortais, j'ai eu tous mes diplômes par rapport à mes rapports de stages et puis, il faut au minimum le bac pro pour pouvoir s'installer »*. Il devient dès lors une « entité rationnelle » travaillant pour la note et le diplôme (Terrail, 2002). De plus, il rajoute *« on fait des formations dites professionnelles qui sont assez bien ciblées, milieu agricole et on allait tout le temps faire des maths scientifiques, à l'heure d'aujourd'hui, je travaille dans le monde agricole et ça me sert pas du tout »*. Son expérience du rapport aux savoirs apparaît comme hiérarchisée entre « ce qui sert » et ce « qui ne sert à rien » pour son avenir professionnel (Le Bastard-Landrier, 2005). Contrairement aux hommes, les femmes ayant choisi les filières « agricoles » se heurtent plus souvent à un environnement social plus difficile qui normalise le rôle assigné aux femmes, et à cause de cela, elles ont tendance à sous-estimer leurs compétences. Prenons le cas de PG : *« ça était dur au moment de l'adolescence des garçons parce qu'en BEP, j'étais toute seule comme fille, j'arrivais pas à trouver ma place ... à mon examen de bac pro, j'ai failli ne pas y aller, j'ai pris sur moi en me disant que j'étais la seule fille et qu'il fallait bien que je m'impose mais c'était dur »*.

2.3. La situation sur le marché du travail selon le stéréotype du diplôme

L'analyse de nos interviews permet d'établir un certain nombre de profils concernant l'adéquation ou l'inadéquation entre la formation et l'exercice de la profession de chacun des interviewés. Compte tenu des constats concernant les différences sexuées des filières et des niveaux d'études, nous cherchons moins à tirer des tendances lourdes qu'à mettre en évidence la diversité des situations et l'éventail des itinéraires possibles. Nous avons identifié 4 types de profils.

2.3.1. Des femmes qui exercent un « emploi féminin » en relation avec la formation suivie

Ce sont CM et LA, diplômées d'un BEPA service, qui connaissent des trajectoires d'entrée dans la vie active les plus favorables, ce qui n'est pas le cas des femmes sortants avec un niveau bac. Nous les

retrouvons dans les emplois de conseillère clientèle ou d'aide aux personnes à domicile. Pour ces femmes, le passage en bac pro ne fait pas partie de leurs aspirations. Elles ressentent une certaine lassitude de l'école et aspirent à travailler et à fonder une famille. Comme en témoigne CM : *« j'avais perdu la motivation, dans ma tête, je me suis dit que je voulais avoir mon bébé, je venais d'avoir mon copain, c'était le moment de travailler »*. Elle n'abandonne pas pour autant tout projet de formation, ce qui se traduit par une accumulation de diplômes de même niveau (CAP petite enfance, diplôme d'état d'auxiliaire puéricultrice) liés à son projet professionnel. *« Certains profs m'avaient dit qu'après un BEP, pour mon projet personnel, il fallait que je fasse CAP et passer ce fameux concours...je me suis dit que, pour aller travailler dans une crèche, ils prendront plus quelqu'un qui a le concours que quelqu'un qui a le bac »*. Ce prolongement des études en cycle court est lié à un contexte socio-économique dissuasif où l'insertion professionnelle apparaît compromise ou dévaluée, mais aussi à la croyance en la rentabilité professionnelle et symbolique des titres obtenus sur le marché du travail. *« Dans la crèche où je travaillais, il me demandait toujours si j'avais eu le concours parce que le CAP suffisait pas...Là, je travaille à la Hall vêtement, je mets un peu de l'argent de côté, cela me permet de voir et comme actuellement, le travail c'est un peu plus difficile à trouver, je fais ça en attendant »*. Notons qu'elle a, à ce jour, un emploi grâce aux stages réalisés lors de sa formation antérieure, car il y a une reconnaissance de ses capacités de travail par son maître de stage et se retrouve investie de lourdes responsabilités. *« Depuis mes stages, ça fait 5 ans que j'ai le pied vraiment dedans, du coup, je forme un peu les nouvelles et comme il avait vu que pour le rayon bébé, j'avais plein d'idées, il m'a dit, prend le, du coup, je suis actuellement conseillère clientèle »*.

2.3.2. Précarité de l'emploi pour les femmes les plus diplômées et recours à la reconversion

Pour les trois femmes ayant obtenu un niveau bac, ces dernières devraient disposer des meilleures conditions d'accès à l'emploi. Or, MM se retrouve : *« démunie parce que je ne savais pas quoi faire, certains profs nous avaient dit qu'avec ce BTA, toutes les portes seraient pratiquement ouvertes alors que finalement on sort de là, les gens ne nous ouvrent pas les portes pour autant, les entreprises demandent de plus en plus d'expériences, forcément on se retrouve bloquée »*. Par contre, MA demeure sensible aux fluctuations conjoncturelles, notamment en termes de promotion sociale. *« Après mon bac pro, j'ai pas eu le temps de chômer parce que je suis rentrée à l'hôpital en tant qu'agent hospitalier... ensuite, j'ai eu mon contrat de CAE parce que je devais passer mon concours d'aide soignante pour pouvoir continuer à l'hôpital »*, alors que MM a connu une trajectoire professionnelle relevant de l'instabilité. Pour elle, c'est plutôt la « débrouillardise ». Elle a vécu un parcours des plus « chaotique », « décousu » se traduisant par des périodes de chômage plus ou moins longues suite à des petits boulots en CDD, en intérim et même au noir, d'où la précarité de l'emploi. Par contre, pour éviter le chômage, les retours entre la formation et le monde du travail semblent être la meilleure solution pour MM et MA. D'ailleurs, les contrats aidés leur permettent un accès à l'emploi, limitant ainsi l'emprise du chômage. Prenons le cas de MM, *« là, je vais passer mon diplôme d'état d'ambulancier, plutôt que de rien faire, je préfère reprendre mes études...c'était complémentaire à mon diplôme précédent...ça me convient bien, elle est payée par Pôle emploi »*.

2.3.3. Le handicap des femmes non diplômées

Contrairement aux précédentes, les trois femmes n'ayant aucun diplôme devraient se retrouver aujourd'hui dans une situation très critique pour leur insertion professionnelle. Elles ont abandonné leurs études dès qu'elles l'ont pu. De ce fait, le nombre de métiers auxquels elles pouvaient aspirer était assez restreint. Pourtant, nous les retrouvons dans des emplois de services aux personnes et elles ont toutes pratiquement commencé leur carrière par des chèques service ou des CDD. GB raconte, par exemple, qu'elle n'aimait pas l'école, et le seul travail qu'elle trouve consiste à garder des enfants à domicile. Par contre, HO cherche des moyens de se réorienter auprès d'organisme de formation spécifique (les CAT par exemple), ce qui lui a permis de trouver un emploi d'archiviste dans une MMA. En outre, le marché de l'emploi exige de plus en plus une main d'œuvre qualifiée, c'est ce à quoi VP est la plus confrontée. Elle raconte qu'elle a échoué dans ses études et ne peut espérer une quelconque promotion et court de gros risque d'échouer aussi dans sa vie, surtout si elle cumule plusieurs éléments de discrimination. *« Etre femme d'origine africaine, mariée et mère d'un nouveau né »* sont des facteurs qui l'ont contraint à modifier sa situation professionnelle (changer de poste, passer au temps partiel et même se faire licencier).

2.3.4. Des hommes et des femmes exerçant un « métier masculin » en relation avec la formation suivie

Il apparaît que l'insertion professionnelle est plus favorable pour les hommes diplômés des séries de « production » ou de « construction », et ceci quel que soit le diplôme obtenu. Notons néanmoins que seulement deux femmes de notre panel travaillent dans le milieu agricole, d'où la constatation d'un début d'hétérogénéité entre les groupes professionnels. Dans l'ensemble, ils ont quitté l'enseignement agricole avec un niveau de qualification inférieur ou égal au bac pro, pour prendre une succession d'exploitation ou pour occuper une position précise dans la division du travail (technicien ou salarié). Cependant, nous distinguons plusieurs logiques d'insertion professionnelle dont les effets créent des différences de rémunération, de reconnaissance sociale et de valorisation des savoir-faire entre les hommes et les femmes. Ce sont ces effets que nous décrivons ci-dessous.

Transmission héréditaire ou logique de mobilité

Nous constatons une logique de reproduction sociale où la stratégie d'insertion se construit autour de l'héritage foncier, surtout chez les hommes issus de parents agriculteurs. Pour NM, la mise en place d'une telle logique est favorisée par la certitude de l'héritage, la viabilité de l'exploitation et le caractère non conflictuel du rapport de propriété au sein de la famille. « *Je reprends l'exploitation familiale, c'est pour ça que je m'installe...mon dossier tient la route grâce à mon père, j'ai un apport personnel, sans ça, tu peux rien faire* ». Cependant, pour CF, MQ et PM, d'autres variables entrent en jeu et compliquent cette logique. Pour ces trois cas, se manifeste la volonté de ménager une période de transition entre la fin de la scolarité et l'installation dans l'exploitation familiale pour des raisons diverses : celle d'attendre que des terres se dégagent autour de l'exploitation familiale pour permettre de s'agrandir et de patienter jusqu'à la retraite de l'un des parents. Cette période de transition est néanmoins compensée par l'entrée dans la vie active en tant que salarié agricole ou technicien. Ces données imposent d'acquérir, par ailleurs, le diplôme qui autorise une entrée dans la vie active avec les meilleures chances de succès. D'où le soin particulier mis à choisir une option (production animale ou végétale ou agroéquipement), c'est-à-dire utile pour leur activité future, tout en évaluant les avantages qu'elle pourrait leur apporter. Comme l'indique CF, « *après mon BEPA production lait, j'ai pris BEPA production viande, c'était plus mon domaine...après, je suis allé en BP agroéquipement, en apprentissage, c'était mieux, je gagnais de l'argent et de toute façon, si je faisais pas le bac, j'avais pas d'aide et puis, en agriculture, il faut tout le temps arriver à se démerder comme on peut, réparer le matériel ou des trucs comme ça, les coûts chez les concessionnaires, c'est pas donné, si on peut arriver à se dépanner soi-même, c'est ça de gagner* ». Ces facteurs, qui semblent bien avoir la force d'une loi de la propriété, autorisent cependant, aux yeux de certains, le projet d'une certaine mobilité sociale ascendante vers l'agriculture, sans pour autant qu'ils soient assurés d'un héritage foncier. Un cas nous semble particulièrement significatif : il s'agit d'une femme nommée PG exerçant le métier de salariée agricole. Pour elle, issue de milieu non agricole, elle pense plutôt à une stratégie gradualiste : faire son métier tout en se formant sur le tas. Il semble qu'elle pense à une sorte d'épreuve initiatique destinée à savoir si elle serait ou non capable de monter un élevage de chèvres. « *Une installation là-bas pourquoi pas, un troupeau de chèvres, mais en ayant fait du service de remplacement parce que c'est pas les mêmes conditions que chez nous, les conditions de travail, là-bas, le soir, les bêtes, elles sont toutes à l'intérieur, c'est pas pareil que chez nous, donc à voir* ». Bien qu'elle se plaint de ses rapports parfois conflictuels avec certains exploitants, « *avec qui, c'était très clair, pas de filles, parce que pour eux, la femme ne fait pas ce travail... dans le sens, où j'avais de la force mais il y avait quand même une certaine limite* », elle se sent néanmoins reconnue dans son travail. Elle démontre qu'il est possible d'être femme et salariée agricole et d'y être à sa place. « *J'ai certains agriculteurs qui ne demandent plus que moi, une habitude, une confiance, ils savent comment moi je travaille, on va dire qu'ils sont plus à l'aise, dans le sens où le travail est mieux fait, plus consciencieusement* ».

L'apprentissage, une valeur de promotion sociale pour les garçons

Pour cinq jeunes (dont 1 femme et 4 hommes), la formation par l'apprentissage et l'obtention d'un diplôme de niveau V ou IV facilitent leur accès à des emplois qualifiés et les protègent du chômage. Comme le souligne LB : « *l'apprentissage, on dévalorise, dès l'instant où l'on fait quelque chose aujourd'hui qu'on commence de bonne heure, c'est bon, il fera rien et machin et nous, on a commencé tous les deux de bonne heure et on est embauché, on a peut être pas fait de grandes études mais derrière*

on a un métier ». Autrement dit, la possibilité d'obtenir un emploi correspondant à la spécialité préparée augmente avec l'apprentissage, tandis que l'obtention du diplôme conditionne sensiblement l'accès à l'emploi dans la spécialité (Bonnal *et al.*, 2005). En effet, ce qui importe pour l'interviewée RA, c'est l'obtention d'un diplôme pour sa rentabilité professionnelle sur le marché du travail. « *J'étais allée me présenter pour le poste et puis, ça les intéressait parce que dans ce genre de magasin, c'est pas forcément des personnes diplômées qui se présentaient, j'étais la seule diplômée, les autres, ils avaient eu des formations de 6 mois pour apprendre le métier, donc forcément qui connaissait moins bien le métier que moi, parce que je l'avais appris en 4 ans, donc c'est vrai que j'ai été prise de suite* ». Cependant, les hommes disposent plus souvent de responsabilités hiérarchiques (FG et DX), ce qui n'est pas le cas de RA. Ce constat montre bien que ces orientations préfigurent des hiérarchies professionnelles les plus classiques entre les sexes qui signent la subordination féminine dans la sphère professionnelle.

Conclusion

Cette contribution s'est efforcée de montrer que la ségrégation professionnelle entre homme et femme sur le marché du travail est débitrice des effets de discrimination éducative. Dans le cadre de notre recherche, l'analyse des interviews montre bien que le système scolaire, en particulier l'enseignement agricole, opère un partage des élèves selon le genre : filles et garçons ne suivent pas les mêmes filières de formation et n'accèdent pas aux mêmes enseignements ni aux mêmes débouchés professionnels. D'autre part, l'école délivre des titres dont le marché du travail fera qu'ils seront, pour les garçons et pour les filles, plutôt une protection ou, au contraire, plutôt une source de difficulté. Les diplômes masculins sont ceux qui débouchent le plus rapidement et le plus fréquemment sur un travail à temps plein lié au domaine d'étude, alors que les diplômes féminins mènent plus souvent à un emploi précaire et pas forcément lié à la formation suivie. Si nous nous arrêtons sur ce point, nous pouvons penser que la principale source de discrimination est intimement liée au choix de domaine d'étude ou, plus globalement, du projet professionnel des jeunes. Sur le plan pratique, les interventions visant, par exemple, à influencer les choix de carrière des filles pour les encourager à se diriger vers des domaines non traditionnels seraient, selon ce diagnostic, à privilégier. Mais il ne faut pas pour autant oublier que, du point de vue du pouvoir du diplôme, la discrimination de genre ne joue pas systématiquement à l'encontre des femmes, dans la mesure où ces dernières auraient plus tendance à accepter un statut social moins élevé et plus dévalorisé en contrepartie d'un accès plus rapide et fréquent à un emploi relativement précaire (CDD, chèque service, intérim, travail au noir). Notons également que, pour les femmes, le recours à la reconversion ou à la formation est une tentative pour échapper à l'assignation aux différentes places et fonctions déterminées par la division sociale et sexuelle du travail dans la vie professionnelle. Une chose est sûre, les inégalités entre les hommes et les femmes sur le marché de l'emploi relèvent de bien d'autres mécanismes, au premier rang desquels il y a évidemment les fortes inégalités qui découlent des socialisations familiales (le rôle de la mère dans l'éducation des filles ou le maintien d'une endoreproduction familiale forte en filiation masculine), mais aussi tout ce qui se joue au long de la vie professionnelle (le rôle des recruteurs) et familiale (l'arrivée d'un nouveau né, la situation maritale), qui relève de rapports et de processus sociaux exogènes à l'univers scolaire.

Bibliographie

- Anker, R. (1997), Ségrégation hommes-femmes : les théories en présence. *Revue internationale du travail*, vol.136, n° 3.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992), *Allez les filles !* Paris : Le Seuil.
- Blöss, T. & Frickey, A. (1994), *La femme dans la société française*. Paris : PUF.
- Bonnal, L. *et al.* (2005), Quelle relation formation et emploi pour les jeunes de niveau CAP/BEP ? Une comparaison entre les sortants de l'apprentissage et de lycée professionnel. In Giret, J-P, Lopez, A & Rose, J. (dir.). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La découverte, pp.126-141.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970), *La reproduction*. Paris : Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Le Seuil.
- Cacouault, M. & Fournier, C. (1998), Le diplôme contribue-t-il à réduire les différences entre hommes et femmes sur le marché du travail ? In Mosconi, N. *Egalité des sexes en éducation et formation*. Paris : PUF.
- Carnoy, M. (1981), La segmentation des marchés du travail. In M. Carnoy (dir.), *Education, travail et emploi II*. Paris : Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO.
- Couppié, T & Epiphane, D. (2004), Des bancs de l'école aux postes de travail... Chronique d'une ségrégation annoncée », *CEREQ, Notes Emploi-Formation*, n° 6.
- Couppié, T. & Epiphane, D. (2006), La ségrégation des hommes et des femmes dans les métiers : entre héritage scolaire et construction sur le marché du travail. *Formation-Emploi*, n° 93, pp.11-28.
- Danvers, F. (2006), *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*. PUS.
- Duru Bellat, M. (1986), L'orientation à l'issue de la cinquième, un reflet de fonctionnement du collège. *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris, 15, n° 3, pp.203-224.
- Duru-Bellat, M. (1990), *L'école des filles : quelles formations formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Grelet, Y. (2005), Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale ». *Education et formation*, n° 72.
- Huteau, M. (1972), Le prestige des professions. *L'orientation scolaire et professionnelle*. n° 1, pp.51-56.
- Le Bastard-Landrier, S. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 34, n° 2, pp.143-164.
- Maruani, M. & Nicole, C. (1988), *Au labeur des dames. Métiers masculins, emplois féminins*. Syros-Alternative.
- Moreau, G. (1995), La mixité dans l'enseignement professionnel. *Revue française de pédagogie*, n°110.
- Mosconi, N. (1994), *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Passeron, J-C. & De Singly, F. (1984). Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle. *Revue française de sciences politique*, vol.34, n°1, pp. 48-78.
- Silvera, R. (1996), Les discriminations salariales entre hommes et femmes, « toute chose inégales par ailleurs ». *Economies et sociétés*, 19 (11/12), 119-216.
- Terrail, J-P. (2002), *De l'inégalité scolaire*. Paris : La dispute.
- Van Zanten, A. (2001), *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Vouillot, F. & Steinbruckner, M-L. (2004), L'orientation : un instrument du genre. *Pour*, 183, pp.132-137.

CÉREQ
Dépôt légal 2^e trimestre 2011

Imprimé par le Céreq
Marseille

Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS



RAPPORTS ET ECHANGES SUR LES LIENS EMPLOI-FORMATION

ISBN : 978-2-11-098152-3

ISSN : 1763-6213

30 €

Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28 - Fax 04 91 13 28 80

www.cereq.fr