



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Céreq ÉCHANGES

19
2023

Territoires et parcours

De nouvelles trajectoires
d'emploi et de formation à
l'épreuve des territoires ?

XXVIII^{èmes} journées du longitudinal
14-15 juin 2023, Caen

Patrice CARO, Agnès CHECCAGLINI
(coordination)



Céreq ÉCHANGES

19
2023

Territoires et parcours

De nouvelles trajectoires
d'emploi et de formation à
l'épreuve des territoires ?

XXVIII^{èmes} journées du longitudinal
14-15 juin 2023, Caen

Patrice CARO, Agnès CHECCAGLINI
(coordination)

Comité scientifique : Michael Bermond (ESO Caen), Patrice Caro (Céreq-ESO Caen), Agnès Checcaglini (Céreq-ESO Caen), Thomas Couppié (Céreq), Vanessa di Paola (AMU, Lest), Dominique Épiphanie (Céreq), Jean-François Giret (IREDU, Université de Bourgogne), Jean-Pascal Guironnet (CREM Caen), Laurent Lescourach (CIRNEF), Anne-Laure Le Guern (CIRNEF), Jean-François Thémines (ESO Caen), Patrick Werquin (Cnam).

Avant-propos

*Patrice Caro**, *Agnès Checcaglini**

Les XXVIII^{èmes} journées du longitudinal (JDL) ne pourraient pas avoir lieu sans les contributions écrites des auteures et auteurs que vous lirez dans cet ouvrage, qu'ils soient remerciés pour leur participation aux journées et leurs productions. Un grand merci également aux communicantes et communicants, ainsi qu'aux deux conférencières ayant répondu à notre invitation. Cet ensemble de communications et d'articles nourrit la recherche relative aux relations existant entre territoire et parcours et suscitera, lors des deux journées, de riches échanges et interactions, aux frontières de la géographie, de l'économie et de la sociologie.

Organisateurs de ces journées, l'UMR-ESO et son centre associé de Caen ont choisi le thème « Territoire et parcours. De nouvelles trajectoires d'emploi et de formation à l'épreuve des territoires ? », qui illustre l'analyse des rapports entre société et espace dans un contexte interdisciplinaire. La géographie a pour objet l'espace des sociétés, la dimension spatiale du social, articulant l'échelle de l'individu, avec celles des groupes sociaux et des territoires. Ainsi, les sujets transversaux que sont les relations entre formation emploi et territoire, renvoient aux inégalités sociales et spatiales, thématiques fortes portées par l'UMR ESO depuis longtemps. Ces approches se démarquent des approches socio-économiques traditionnelles par une contextualisation spatiale des ressources, des pratiques et des politiques, avec une mise en perspective de l'aménagement du territoire et de l'étude de l'influence urbaine sur les phénomènes observés.

*
* *

Le territoire est marqué par une importante variété de contextes économiques, sociaux, productifs, démographiques, etc. Leur combinaison produit des disparités territoriales dont la prise en compte favorise la production de connaissances nouvelles. Comment l'analyse longitudinale de la relation formation-emploi au cœur des JDL peut-elle s'enrichir de l'introduction d'une dimension spatiale ?

Ce questionnement appelle des analyses pluridisciplinaires, où la géographie interagit avec la sociologie, l'économie, la démographie, les sciences de gestion, les sciences de l'éducation et les sciences politiques. En géographie comme dans d'autres disciplines, « *le mot-clé de territoire est devenu incontournable pour toute réflexion qui porte sur l'espace, ses usages et ses dynamiques, au croisement de problématiques politiques, culturelles et économiques* » (Giraut, 2007). Ainsi, la formation et l'insertion des jeunes constituent-elles des dimensions cardinales du rapport entre espace, territoire, individus et société.

Si le croisement « territoires et parcours » a jalonné les problématiques portées par le Céreq depuis 50 ans, quelles nouvelles trajectoires d'insertion, d'emploi et de formation se révèlent aujourd'hui à l'épreuve des territoires ? Autrement dit, quelles nouvelles questions émergent avec l'introduction de la dimension territoriale ?

La dimension territoriale est apparue dans le cadre d'analyses et de diagnostics à des échelles multiples (Biret & Gensbittel, 1991), soulignant une complexification et une diversité accrue des acteurs et actrices de la relation emploi-formation (Dauty 2002 ; Timotéo & Vernières 2002). Les territoires ont aussi été appréhendés comme des lieux d'innovations et de coopérations d'acteurs ou actrices (Larceneux 1997). Plus récemment, en soulignant les effets de contexte pour mieux comprendre la diversité des parcours, des inégalités d'orientation, d'insertion et de trajectoires professionnelles sont apparues avec la différenciation de l'espace et des territoires (Bernard 2014 ; Berthet & Zaffran, 2014).

Pour ces XXVIII^{èmes} JDL, la mobilisation du concept d'autochtonie pourrait par exemple proposer de nouveaux éclairages territoriaux aux trajectoires des jeunes soulignant leurs rapports spécifiques à l'espace, comme la forte sédentarité rurale socialement différenciée au sein de la jeunesse (Renahy, 2010 ; Coquard, 2019 ;

* Centre associé Céreq - ESO Caen.

Amsellem-Mainguy, 2021). Cet enracinement lié au sentiment d'appartenance (Guérin-Pace, 2006), observé aussi dans certains quartiers (Beaud, 2003), sans être la norme, mérite d'être interrogé en mobilisant des méthodes longitudinales (Champollion, 2022). Celles-ci sont également particulièrement adaptées pour appréhender les mobilités géographiques qui sont en effet massives en phase d'insertion professionnelle et en début de carrière, (Dupray & Vignale, 2019, Checaglini & Caro, 2021, Caro *et alii* 2021).

Enfin, l'affirmation croissante de la territorialisation de l'intervention publique interagit-elle sur les trajectoires à travers de nouvelles coopérations d'acteurs ou actrices et des formes d'innovations territoriales ? La différenciation territoriale change-t-elle l'accompagnement des individus vers l'emploi ou la formation ?

Ainsi, les contributions attendues pour ces journées pourront s'articuler autour de trois axes.

1. Le territoire marque les trajectoires individuelles

La reproduction sociale s'inscrit dans l'espace et le territoire (Grelet 2004, 2006). Ce dernier est différencié entre autres par ses ressources, sa structure socioproductive (Carroué, 2013), son système éducatif, son marché du travail, etc. Cette différenciation fait partie des facteurs qui structurent les parcours de formation (di Paola & Moullet, 2018) et d'insertion professionnelle des jeunes (Antunez, Baccaïni, Guérois & Ysebaert, 2017 ; Dupray, 2022), elle génère aussi des inégalités en début de carrière (Caro *et alii*, 2021 ; Caro & Roux, 2004). Des travaux s'interrogeant sur des disparités d'orientation, de poursuite d'études ou d'insertion pourraient contribuer à cet axe. La géolocalisation de nombreuses données permet de contextualiser de plus en plus les phénomènes observés. Le corpus des bases nationales rend possible une comparabilité des territoires et pourra nourrir des contributions quantitatives, mais des approches qualitatives longitudinales seront aussi bienvenues.

2. La mobilité dans les parcours d'emploi et de formation

La mobilité, suivant en cela la théorie du marché concurrentiel, est pensée par certain·es auteur·es comme le moyen de concilier les décalages spatiaux entre une offre de travail disponible et des emplois à pourvoir (Eymeoud & Wasmer, 2016). Toute mobilité pour formation, remédiation, insertion et emploi questionne aussi l'évolution des inégalités en matière d'accessibilité (Caro, Checaglini & Le Petit 2021). Le concept de justice spatiale pourrait être convoqué pour étayer l'analyse de ces inégalités face à l'offre de formation, de remédiation et d'emploi (Gervais-Lambony, 2009). Pour alimenter cet axe, des contributions sont attendues autour de la « mobilité différenciée » selon des types de territoires (urbains, périurbains et ruraux), dans le prolongement des travaux de Arrighi (2004), Grelet (2006), Coupplié (2013) ou Dupray & Vignale (2022). De nouvelles mobilités pourront sans doute également être interrogées à l'aune du développement du télétravail mais aussi de nouveaux modes d'organisation territoriale comme les tiers lieux : sont-ils de nouveaux espaces à considérer pour favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle ?

3. Des politiques publiques territorialisées

Les politiques publiques de formation, d'emploi, d'insertion et de remédiation, et leur mise en œuvre variable dans l'espace et le temps contribuent à la différenciation des espaces et des territoires, révélatrice d'inégalités dans les parcours (Verdier, 2018). Les conséquences de l'évolution de l'offre de formations secondaires et supérieures sur les territoires pourront être évoquées. Avec l'affirmation d'actions publiques territorialisées, qu'il s'agisse par exemple des territoires prioritaires de l'Éducation nationale, des cités éducatives, de la coloration des diplômes, des campus des métiers et des qualifications (CMQ) ou des dispositifs relevant du Plan d'investissement compétences (PIC), le périmètre géographique de leur organisation et les espaces pertinents de coordination interrogent le contexte institutionnel. L'efficacité des politiques publiques passe-t-elle par une prise en compte accrue des conditions territoriales dans leur mise en œuvre ? Des présentations de résultats de politiques territorialisées pourraient s'interroger dans cet axe sur leur reproductibilité ou au contraire sur leur particularisme. Quelles sont les possibilités de généralisation à partir des données des

territoires au regard de la montée en puissance des observatoires locaux, de branches, de l'emploi, de l'insertion, de la vie étudiante ?

Au-delà de ces trois axes, les JDL restent ouvertes aux réflexions méthodologiques pour saisir des parcours dans le cadre de la relation emploi-formation. Les communications basées sur des comparaisons internationales sont également appréciées.

Bibliographie

- Amsellem-Mainguy, Y. (2021). *Les filles du coin. Vivre et grandir en milieu rural*, Paris, Les Presses de Sciences Po.
- Antunez, K., Baccaïni, B., Guérois, M. & Ysebaert, R. (2017). Disparités et discontinuités territoriales dans la France des nouvelles régions : une lecture multiscalaire et multidimensionnelle. *Eco & Stat*, 497-498, 19-41.
- Arrighi, J.-J. (2004). Les jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable. *Formation Emploi*, 87, 63-78.
- Beaud, S. (2003). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris, La Découverte, « Poche / Sciences humaines et sociales ».
- Bernard, P.-Y. (2014). « Le repérage des élèves en situation de décrochage : transformations et inerties de la politique éducative en France ». In T. Berthet & J. Zaffran (Dir.), *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation* (p. 61-79). Rennes, PUR.
- Biret, J. & Gensbittel, M.-H. (1991). Régions-Formation-Emploi, démarches et méthodes. Céreq, coll. « Études » (n° 59).
- Caro, P., Checcaglini, A. & Guironnet, J.-P. (2021). Des territoires plus favorables aux débuts de carrière. *Céreq Bref*, 415.
- Caro, P., Checcaglini, A. & Lepetit, A. (2021). Inégalités d'accessibilité aux établissements scolaires et politique de lutte contre le décrochage scolaire. Dans T. Aguilera *et al.*, *Les cartes de l'action publique. Pouvoirs, territoires, résistances* (321-342). Presses Universitaires du Septentrion, coll. « Paradoxa ».
- Caro, P. & Roux, V. (2004). Introduction : insertion des jeunes et territoire. *Formation Emploi*, 87, 5-14.
- Carroué, L. (2013). *La France : les mutations des systèmes productifs*. Paris, Armand Colin, « Collection U ».
- Champollion, P. (2022). *La territorialité, un concept clé pour contextualiser l'éducation*. Londres, ISTE, 181 p.
- Checcaglini, A & Caro, P. (2021). Métropolisation, mobilités et décrochage scolaire chez les jeunes. *Revue française de pédagogie*, 211, 23-35.
- Coquard, B. (2019). *Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes en déclin*. Paris, La Découverte, coll. « SH/L'envers des faits ».
- Coupié, T. (2013). Insertion des jeunes issus de quartiers sensibles : les hommes doublement pénalisés. *Céreq Bref*, 309.
- Dauty, F. (éd.) (2002). *Approches territoriales. Des regards différents sur les problèmes d'insertion, de formation et d'emploi*. Marseille, Céreq, coll. « Documents, série Observatoire » (n° 168) 95 p.
- Di Paola, V. & Moullet, S. (2018). Quel rôle pour le marché du travail local sur le risque de décrochage scolaire ? *Formation Emploi*, 144, 95-116.

- Dupray, A. (2022). Sortir sans diplôme de l'enseignement supérieur : un effet possible du département d'origine ? *Formation Emploi*, 158, 71-99.
- Dupray, A. & Vignale, M. (2022). Quelles inégalités d'accès à l'enseignement supérieur selon l'origine géographique ? *Éducation et formations*, 103, 27-43.
- Eyméoud, J.-B., Wasmer, E. (2016). *Vers une société de mobilité – les jeunes, l'emploi et le logement ?* Paris, Presses de Sciences Po, coll. « Sécuriser l'emploi ».
- Giraut, F. (2008). Conceptualiser le territoire. *Historiens et géographes*, 403, 57-68.
- Giffard, A. (2020). *Territoire, formation et relation formation-emploi : éléments d'analyse à partir de deux études de cas*. Iredu, document de travail. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02895945/document>.
- Gervais-Lambony, P. (dir.) (2009). Justice spatiale. *Annales de Géographie*, 665-666 (1-2), 3-15.
- Grelet, Y. (2004). La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire. *Formation Emploi*, 87, 79-98.
- Grelet, Y. (2006). Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes. *Céreq Bref*, 228.
- Guérin-Pace, F. (2006). Sentiment d'appartenance et territoires identitaires. *L'Espace géographique*, 35(4), 298-308.
- Larceneux, A. (1997). Mécanisme de décision et contexte local. L'offre de formation professionnelle initiale. *Formation Emploi*, 59, 57-69.
- Renahy, N. (2010). *Les gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*. Paris, La Découverte, coll. « Poche/Sciences humaines et sociales ».
- Timotéo, J. & Vernières, M. (2002). Dynamiques du local. 10 ans de recherches sur l'approche localisée de la relation formation emploi. Marseille, Céreq, coll. « Documents série Séminaires » (n° 167).
- Verdier, E. (2018). Sur fond d'inconséquences institutionnelles et politiques, quels régimes d'action territoriale contre le décrochage scolaire ? *Formation Emploi*, 144, 117-131.

Sommaire

| | |
|---------------------------|-----------|
| Introduction | 11 |
|---------------------------|-----------|

Florence Lefresne, directrice du Céreq

Conférence introductive

| | |
|---|----|
| « Elle je ne l'ai pas vu venir ». Quand les premiers emplois révèlent les solidarités et concurrences entre filles dans les espaces ruraux..... | 15 |
|---|----|

Yaëlle Amsellem-Mainguy

Première partie. Le territoire marque les trajectoires individuelles

Des orientations sous influences territoriales

| | |
|---|----|
| L'influence des territorialités dans l'accompagnement pédagogique à l'orientation scolaire..... | 27 |
|---|----|

Alicia Buissonnet

| | |
|---|----|
| Intérêt des monographies et des analyses en nombres absolus dans la mise en évidence des structures des espaces scolaires locaux..... | 35 |
|---|----|

Guillaume Dupuy

| | |
|--|----|
| Des bacheliers « scientifiques » plus mobiles après la réforme des lycées ?..... | 47 |
|--|----|

Margot Déage

| | |
|---|----|
| Dépenses d'enseignement dans les collèges privés et publics et indice de positionnement social : une analyse spatiale et longitudinale..... | 61 |
|---|----|

Mathieu Bunel, Marion Monnet

Des attachements à des territoires

| | |
|---|----|
| Des filles qui ne « bougent pas ». La production scolaire de l'attachement territorial..... | 81 |
|---|----|

Perrine Agnoux

| | |
|--|----|
| Territoire dans le parcours en reconnaissance d'acquis en formation minière..... | 93 |
|--|----|

Rachel Belisle, Eddy Supeno

| | |
|--|-----|
| Appartenance villageoise et mobilités du travail sur l'ancienne frontière interallemande. Une enquête en territoire rural trente ans après la Réunification..... | 103 |
|--|-----|

Laure De Verdalle, Béatrice Von Hirschhausen

Des trajectoires dans les QPV et les cités éducatives

| | |
|---|-----|
| Politiques publiques territorialisées pour la réussite éducative : s'appuyer sur les Communs pour davantage d'effets ?..... | 119 |
|---|-----|

Carine Mira

| | |
|--|-----|
| Parcours d'insertion des jeunes des quartiers défavorisés..... | 131 |
|--|-----|

Guillaume Blache, Nicolas Prokovas

| | |
|---|-----|
| Inégalités territoriales dans l'accès à l'alternance : le cas des jeunes des QPV..... | 145 |
|---|-----|

Elsa Personnaz, Arthur Sawadogo

Deuxième partie. Des parcours d'emploi et de formation d'un territoire à l'autre

La mobilité pour étudier et s'insérer

| | |
|--|-----|
| Sens, significations et conséquences des mobilités scolaires au sein de l'espace scolaire local..... | 163 |
|--|-----|

Guillaume Dupuy

| | |
|--|-----|
| Les parcours scolaires au cégep : l'accès aux études postsecondaires et au diplôme. Une approche selon le territoire..... | 173 |
| <i>Pierre Canisius Kamanzi, Pierre Doray, Benoît Laplante, Natacha Prats</i> | |

| | |
|---|-----|
| Grandir aux confins de la République. Parcours de jeunes autochtones issus des territoires isolés de Guyane française..... | 183 |
| <i>Julien Joanny</i> | |

| | |
|--|-----|
| La mobilité géographique pour poursuivre des études supérieures : atout ou obstacle ?..... | 193 |
| <i>Arnaud Dupray</i> | |

Les disparités territoriales de l'emploi

| | |
|---|-----|
| La carrière professionnelle des Salariés de particuliers employeurs selon leur territoire d'habitation..... | 209 |
| <i>Fabrice Iraci</i> | |

| | |
|---|-----|
| Employabilité et justice spatiale : quelles réponses territoriales ?..... | 223 |
| <i>Clara Aoun, Sébastien Bourdin, Camille Retsin-Michel de Prévia</i> | |

| | |
|--|-----|
| Les métiers retrouvés par les demandeurs d'emploi : quelles territoriales ?..... | 237 |
| <i>Amine Chamkhi, Frédéric Lainé, Olivier Rodriguez</i> | |

| | |
|---|-----|
| Quelles sont les relations entre le passé professionnel des salariés et les conditions d'emploi et de travail actuelles ?..... | 253 |
| <i>Frédéric Lainé, Laurence Lizé</i> | |

Troisième partie. Des politiques publiques territorialisées

Des PIC et des PRICS pour accompagner les parcours

| | |
|---|-----|
| Quand la formation se fait buissonnière, pour mobiliser vers la formation, les publics cibles du plan d'investissement dans les compétences..... | 271 |
| <i>Matteo Sgarzi, Véronique Simon</i> | |

| | |
|--|-----|
| Parcours d'allocataires du RSA au regard des jeux de territoires de l'action publique..... | 283 |
| <i>Clarisse Madiot</i> | |

| | |
|---|-----|
| Rapprocher les personnes de l'emploi : politiques des territoires, territoires des politiques..... | 291 |
| <i>Pierre-Yves Bernard, Valérie Gosseaume, Karine Meslin, Manuella Roupnel-Fuentes, Joanne Walker</i> | |

| | |
|--|-----|
| Quelle efficacité de l'expérimentation Prépa-Projet sur l'entrée en formation qualifiante ? Une analyse à partir des données ForCE..... | 299 |
| <i>Carole Beaugendre, Michèle Mansuy, Isabelle Recotillet</i> | |

| | |
|---|-----|
| L'accompagnement au projet professionnel des demandeurs d'emploi éloignés de l'emploi au prisme du territoire..... | 313 |
| <i>Julien Berthaud, Claire Bonnard, Sabrina Nouri-Mangold</i> | |

Des acteurs mobilisés pour construire des diplômes et des emplois

| | |
|--|-----|
| De « l'excellence » territoriale en général et en particulier. Les Campus des métiers et des qualifications de l'action « Territoires d'innovation pédagogique »..... | 323 |
| <i>Nicolas Bouvet, Catherine Galli, Dominique Maillard</i> | |

| | |
|--|-----|
| La fabrique du diplôme en bioéconomie. Territoire et élaboration d'une formation dans un secteur stratégique..... | 335 |
| <i>Micky-Love Mocombe</i> | |

| | |
|--|-----|
| Réduire la distance à l'enseignement supérieur : le stage comme instrument transformateur des territoires..... | 343 |
| <i>Amélie Soubie</i> | |
| Politique de régionalisation et orientation des élèves vers la voie professionnelle. Les enjeux de la territorialisation sur le choix des élèves de lycées professionnels..... | 359 |
| <i>Sabrina Foka-Terles, Patrick Werquin</i> | |
| Entre prescriptions nationales et arrangements locaux, ethnographie d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire territorialisé..... | 367 |
| <i>Alicia Jacquot</i> | |
| Territoires et migrations du travail à l'épreuve des chaînes de valeur régionalisées des entreprises : le cas de l'industrie agroalimentaire au Québec..... | 377 |
| <i>Sid Ahmed Soussi</i> | |
| Démocratisation de l'enseignement supérieur et enjeux territoriaux au Québec : trop loin ou trop cher pour y aller ?..... | 387 |
| <i>Pierre Canisius Kamanzi</i> | |

Introduction

*Florence Lefresne**

Bienvenue dans ces XXVIII^{èmes} journées du longitudinal (JDL) dédiées à la question des liens entre territoires et parcours. Depuis bientôt trois décennies, les JDL, mises en place à l'initiative du Céreq et de son réseau de centres associés, sont l'occasion d'échanges féconds entre chercheurs du champ formation-emploi-travail, tant sur les enjeux scientifiques auxquels ils sont confrontés, que sur les méthodologies nécessairement enrichies qu'ils mobilisent pour traiter de ces enjeux. La pluridisciplinarité qui caractérise ces rencontres s'avère toujours être un atout précieux de la qualité des échanges.

Ce n'est bien entendu pas un hasard si les organisateurs de ces journées, l'UMR-ESO et son centre associé de Caen, que je tiens à profondément remercier, ont choisi de croiser la question des parcours avec celle des territoires. La dimension spatiale du lien formation-emploi est au cœur de leur expertise et de leurs travaux, de longue date. Il convient toutefois de reconnaître que cette notion de territoire, repérée pour la première fois de façon significative dans les rencontres de Géopoint de 1982 (Lévy & Lussaut, 2009), s'impose de façon croissante dans les sciences sociales depuis les années 1990.

Le territoire : une notion complexe sous tension

Dans leur avant-propos, les organisateurs de la journée mettent en avant la combinatoire de « contextes économiques, sociaux, productifs, démographiques... » qui le structurent. Ils soulignent ainsi en creux que le territoire est loin de se résumer à une simple définition politico-juridique le faisant correspondre à l'État et à ses subdivisions administratives. Le territoire engage de nombreuses dimensions contextuelles et surtout se décline sur de multiples échelles spatiales au sein desquelles se jouent des rapports sociaux, culturels, identitaires, voire symboliques à l'espace. D'un milieu social à un autre, d'une classe d'âge à une autre, d'un genre à un autre, le rapport à l'espace n'est pas le même. Il me semble que les travaux de nos deux journées auront à revenir sur cette question importante de la définition du territoire.

En effet, les découpages administratifs à partir desquels se déployaient traditionnellement les politiques d'emploi ou de formation sont bousculés par des redéfinitions d'espaces plus pertinents où se nouent plus finement des synergies d'acteurs. Les cités éducatives, mobilisant État, collectivités locales, parents, associations, travailleurs sociaux, écoles et collèges, autour d'enjeux d'accompagnement des enfants et des jeunes à chaque étape de leur parcours ou encore les campus des métiers et des qualifications regroupant des établissements d'enseignement secondaire et supérieur, de formation initiale ou continue, autour d'un secteur d'activité à l'échelle nationale ou régionale, en synergie avec les entreprises, constituent deux exemples de « territoires » particuliers. La question des espaces pertinents d'observation et d'analyse des politiques publiques est nécessairement fortement tributaire du dispositif analysé. De ce point de vue, les travaux et les outils forgés par la géographie sociale ou par l'Insee sur le zonage sont à la fois indispensables pour connaître un territoire et pour permettre de conduire, à une maille suffisamment fine, des politiques territoriales adaptées comme celle des QPV (quartiers prioritaires de la ville), mais ils peuvent être aussi être croisés avec d'autres découpages selon les questions posées.

Si la géographie sociale s'applique à analyser les dimensions spatiales de la société, la sociologie peut entretenir avec le territoire des rapports complexes voire parfois conflictuels.

D'un côté, la notion d'autochtonie ou même de capital d'autochtonie (Retière, 1991 ; Renahi, 2010) souligne l'ensemble des ressources que procure l'appartenance à des réseaux de relations localisés. « *Il s'agit de nommer des ressources symboliques, qui ne tiennent ni d'un capital économique, ni d'un capital culturel, mais d'une notoriété acquise et entretenue sur un territoire singulier* » (Renahi, 2010, p. 9). Notamment pour les

* Directrice générale du Céreq.

classes populaires urbaines ou rurales, cet ancrage local peut constituer le principal support de ressources sociales : le village qui a vu naître la bande de copains, quand la structure économique locale ne garantit plus de reconnaissance professionnelle, la cité d'habitation populaire où se construisent des identités fortes d'opposition entre « eux » et « nous », ou encore la nouvelle zone périurbaine où la fraction stable des classes populaires accédant à la propriété privée s'assure un recours croissant aux services de professionnels appartenant aux classes moyennes et supérieures (Lechien & Siblot, 2019). La sociologie de l'autochtonie donne à voir et à comprendre des logiques qui échappent à des analyses par trop macroscopiques. D'où l'importance de l'enquête par entretiens et de la monographie comme méthode d'analyse des territoires d'autochtonie.

Mais d'un autre côté, la sociologie peut aussi pousser à la déconstruction de la notion de territoire qui peut être porteuse de pièges et de biais. Les identités localistes des « imbéciles heureux qui sont nés quelque part », comme le chantait Brassens, peuvent recouvrir des formes idéologiques destinées à masquer des rapports sociaux de pouvoir pour mieux les faire accepter par les fractions dominées de la société. Le sociologue Frédéric Giraut (2008) pointe la dimension mystifiante du territoire et interroge même la focalisation sur certains projets qui accompagnent les processus de décentralisation des politiques publiques. N'auraient-ils pas pour fonction de légitimer l'abandon des objectifs de solidarité sociale à l'échelle nationale, autrement dit le démantèlement de l'État providence ? (*op. cit.*, p. 59). De son côté, la géographe Claire Hancock (2004) pointe le biais masculiniste de la notion de territoire, cette dernière renvoyant souvent à des espaces dominés par des expériences et des représentations masculines. De ce point de vue, les travaux de nos deux journées croisant mobilité/assignation/genre et territoire revêtent une importance certaine.

On voit que le territoire est une notion féconde qui ne se laisse pas enfermer dans une acception simple et qui appelle une pensée critique. Son application à la question des parcours engendre tout autant de richesse d'analyse et sans doute de réflexion critique.

Territoires et trajectoires : une relation dans les deux sens

Observer les parcours de formation initiale et d'insertion professionnelle selon leur ancrage territorial constitue un point fort de l'exploration du lien formation-emploi dans sa dimension longitudinale (Caro & Checcaglini, avant-propos de ce volume). Selon sa structure socioproductive, son système éducatif, son offre de formation, son marché du travail, les territoires ne prodiguent pas les mêmes ressources à toutes et tous. Ces différences génèrent des inégalités de début de carrière qui pour certaines catégories (sociales, de genre, d'origine migratoire, victimes de handicaps) peuvent s'avérer profondément durables. On sait en revanche que certaines trajectoires peuvent s'affranchir des territoires d'origine. C'est tout l'enjeu de la mobilité hors du territoire en moyenne plus élevée pour les sortants de l'enseignement supérieur. Au-delà du seul diplôme d'enseignement supérieur, la mobilité hors du territoire passe par du capital économique et social. Fabrice Ripoll (2023) parle ainsi de « structuration scalaire des capitaux et des espaces sociaux ». Du coup, la question posée est de savoir si les inégalités entre trajectoires au sein d'un même territoire ne sont pas souvent plus prégnantes que les inégalités inter-territoires (à variables individuelles et de diplômes contrôlés).

À la question « Que fait le territoire aux trajectoires ? », la réponse doit donc prendre en compte les inerties mais aussi éviter les déterminismes absolus. L'atlas des risques sociaux d'échec scolaire réalisé par ESO en lien avec la DEPP avait permis de confronter la carte des risques sociaux d'échec à celle des décrocheurs (part des 15-24 ans sans diplômes, mesurée à partir de l'enquête Emploi) (Boudesseul *et alii*, 2016). Globalement, la première carte était fortement prédictive de la seconde, les plus fortes proportions de décrocheurs se concentrant dans deux zones : les marges du grand bassin parisien et les régions méditerranéennes à fort taux de chômage et à économie déséquilibrée. Ces deux zones correspondaient aux cantons les plus à risque social d'échec scolaire. Cependant, il était fort intéressant de noter que d'autres cantons, tels que l'Aquitaine, connaissaient un risque social modéré d'échec scolaire, tout en étant très concernés par l'accumulation de décrocheurs, et à l'inverse, les Vosges connaissaient un haut risque social alors qu'elles étaient peu touchées par le décrochage. La dimension de prédiction à partir des risques sociaux du territoire est bien entendu essentielle pour conduire des politiques publiques visant à combattre ou *a minima* à corriger ces risques sociaux. Néanmoins, l'absence de déterminisme absolu du territoire autorise à formuler des hypothèses sur le rôle des équipes éducatives, et plus largement sur les stratégies locales d'acteurs permettant de nuancer certains effets des caractéristiques du territoire. L'observation fine de certaines

configurations d'établissements scolaires (LP-ZEP, LP-métiers) ou d'organismes de formation (CFA-interpro, CFA-branches professionnelles) débouche ainsi sur la mise en exergue de pratiques de prévention du décrochage contrastées (Guitton *et alii*, 2019).

Le troisième axe proposé dans l'avant-propos invite à considérer les effets de certaines politiques, dispositifs publics (cités éducatives, CMQ...) ou expérimentations (portées par les Plans régionaux d'investissements dans les compétences), sous l'angle à la fois de leur inscription dans un territoire dont ils portent nécessairement l'empreinte, mais aussi du point de vue de l'action qu'ils produisent sur leurs bénéficiaires et ce faisant sur le territoire. La question devient alors : « Que font les trajectoires aux territoires ? ». Il s'agit là d'examiner non pas directement la transformation des caractéristiques économiques et sociales des territoires, marquées, on le sait, par de puissantes inerties, mais la façon dont les politiques d'emploi, de formation et d'accompagnement des publics en difficulté parviennent, par leur action sur ces publics (et sur leurs trajectoires), à limiter les effets cumulatifs des déséquilibres territoriaux. Pour parvenir à apprécier cette action de la politique publique, les outils peuvent être divers : des méthodologies économétriques les plus sophistiquées aux analyses qualitatives, ces dernières interrogeant nécessairement le territoire pertinent des politiques qui n'est pas toujours, comme on l'a dit, celui des politiques territorialisées. La construction des réseaux institutionnels, des engagements et des synergies d'acteurs au niveau local, incluant ceux du monde économique, apparaît presque systématiquement comme un des éléments-clés de réussite de ces politiques.

Je souhaite remercier l'ensemble des contributeurs et contributrices à ces deux journées qui nous permettront d'écouter et de débattre de 35 présentations, articulées selon trois axes : 1/les territoires marquent les trajectoires ; 2/les parcours d'emploi et de formation d'un territoire à l'autre ; et 3/les politiques territorialisées.

Merci à l'Université de Caen d'accueillir ces rencontres, et à l'ensemble des partenaires de la manifestation, la MRSH, l'UMR ESO, l'INJEP et la communauté d'agglomération Caen la mer.

Place aux présentations et aux échanges !

Bibliographie

- Caro, P. & Checcaglini, A. (2023). Avant-Propos. Dans P. Caro, A. Checcaglini *et al.*, *Territoires et parcours : de nouvelles trajectoires d'emploi et de formation à l'épreuve des territoires ? XXVIII^{èmes} journées du longitudinal* (p. 3-6). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 19).
- Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y. & Vivent, C. (2016). *Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage*. Céreq-Depp.
- Lechien, M.-H. & Siblot, Y. (2019). « Eux/nous/ils » ? Sociabilités et contacts sociaux en milieu populaire. *Sociologie*, 2019/1(10), 1-15.
- Lévy, J. & Lussault, M. (eds) (2009). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.
- Guitton, C., Kornig, C. & Verdier, E. (2019). Prévenir le décrochage : une comparaison entre lycées professionnels et CFA. *Céreq Bref*, 380.
- Giraut, F. (2008). Conceptualiser le territoire. *Historiens et géographes*, 403, 57-68.
- Hancock, C. (2004). L'idéologie du territoire en géographie : incursions féminines dans une discipline masculiniste. Dans C. Bard (dir.), *Le genre des territoires : masculin, féminin, neutre* (p. 165-174) Angers : Presses de l'Université d'Angers.
- Rehany, N. (2010). Classes populaires et capital d'autochtonie : genèse et usage d'une notion. *Regards sociologiques*, 40, 9-26.

Retière, J.-N. (1991). La sociabilité communautaire, sanctuaire de l'identité communiste à Lanester. *Politix*, 13, 87-93.

Ripoll, F. (2023). Du « capital d'autochtonie » au « capital international ». Penser la structuration scalaire des capitaux et des espaces sociaux. *Sociologie*, 2023/1(14), 71-87.

« Elle je ne l'ai pas vue venir »

Quand les premiers emplois révèlent les solidarités et concurrences entre filles dans les espaces ruraux

Yaëlle Amsellem Mainguy*

Introduction

La mobilité est considérée – en particulier par les adultes des classes sociales supérieures et les institutions – comme un impératif, une obligation, notamment dans une logique d'ascension sociale. Les grandes villes offrirait des formations plus diversifiées et permettraient d'aspirer à de meilleures conditions professionnelles, ressources indisponibles sur les territoires ruraux. Pourtant, une partie des jeunes s'inscrit en faux par rapport à cette norme des mobilités interterritoriales qui serait *a priori* caractéristique des jeunes générations (temps des études et des premiers emplois). C'est le cas des *filles du coin*, ces jeunes femmes des milieux populaires vivant dans les espaces ruraux, dont les parcours scolaires sont plus courts qu'ailleurs et plus souvent orientés vers la voie professionnelle ou technologique (Orange et Renard, 2022), et qui disent bien souvent qu'elles « ne bougent pas » ou « n'ont pas bougé », reprenant à leur compte la norme sociale de la mobilité sans avoir les ressources pour la déconstruire. Pourtant, au moment de l'entrée dans l'âge adulte, l'importance donnée à la formation n'entre pas toujours en cohérence avec les besoins d'une partie des jeunes de gagner leur vie et de « remplir [leur] CV ». Conscientes des difficultés dans les premiers temps de l'insertion professionnelle rencontrées par les jeunes en France dans un contexte de crise industrielle, d'extension du chômage et de forte précarité (Amsellem-Mainguy et Lardeux, 2022 ; Dubar et Nicourd, 2017), leur entrée sur le marché du travail est marquée par le poids de l'incertitude sur les parcours de vie (Couronné, 2022). Croisant les enjeux de territoires et d'emploi, cette contribution propose de revenir sur la manière récurrente dont les jeunes femmes sont mises à l'épreuve dès qu'elles se confrontent aux emplois locaux, devant faire la preuve qu'elles sont « prêtes à tout pour travailler », dans un contexte d'interconnaissance fort qui favorise leur entrée dans l'emploi mais précarise en même temps leurs conditions de travail.

* Chargée de recherche à l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.

Encadré 1 • Méthodologie

Les filles du coin est une enquête qualitative menée entre février 2018 et février 2019 auprès de 193 jeunes femmes âgées de 14 à 29 ans vivant en milieu rural en France métropolitaine (entretiens individuels (n = 66) et entretiens collectifs (n = 127)). L'enquête a été menée dans 4 intercommunalités situées dans les Ardennes, le Finistère, les Deux-Sèvres et la Chartreuse.

Partant de la définition subjective du rural, ces jeunes femmes habitent « en campagne », « loin », « au milieu de nulle part » ou encore « dans un trou perdu » dans des hameaux, des villages ou des villes de moins de 8000 habitants. Dans *Les filles du coin*, sur les 66 jeunes femmes ayant répondu aux entretiens individuels, 24 sont mineures et 14 d'entre elles ont le permis de conduire. Du côté de leur formation : près d'un quart est encore en études, près d'un tiers a un niveau BEP/CAP ou obtenu le diplôme, 9 ont un niveau bac et autant ont un niveau bac+2. Enfin, seules 4 jeunes femmes ont poursuivi des études au-delà de la licence. Une dizaine d'entre elles sont inscrites dans le dispositif « Garantie jeunes ». Celles qui sont en emploi – le plus souvent avec des contrats précaires – occupent des postes dans les secteurs de la petite enfance, l'aide à la personne, la vente, l'entretien et le ménage, mais aussi d'ouvrières à l'usine. Leurs parents sont pour une majorité d'entre eux employés (28 %) ou ouvriers (23 %). 11 % ont au moins un de leurs parents dans les professions intermédiaires. Près d'un quart d'entre elles vivent dans des familles où les parents ne travaillent pas et 13 jeunes femmes n'ont pas été en mesure de situer la profession de leurs parents.

Prolongée par la suite par une enquête sur les conditions de vie des jeunes vivant dans les espaces ruraux pendant les confinements durant la crise sanitaire de Covid 19 (2020), cet article s'appuiera sur l'ensemble de ces matériaux.

1. Travailler « à tout prix »

Alors que les filières générales demandent vite de quitter le territoire, les filières professionnelles locales sont limitées à quelques domaines, notamment pour les filles : le service à la personne, la vente, le service et la restauration, le médico-social, ces mêmes filières étant plus ou moins calquées sur la faible diversité des emplois locaux disponibles. Les parcours des jeunes femmes montrent combien, à la sortie du système scolaire, travailler localement est le résultat de compromis les amenant à s'adapter aux contraintes locales : se replier sur l'emploi local, entrer en parcours d'insertion, et plus rarement « batailler » pour créer sa propre activité. Pour toutes il s'agira de « faire avec » et de « s'adapter », trouver les ressources pour tenir et obtenir un emploi.

1.1 « Faire avec »

Les jeunes femmes rencontrées ont exceptionnellement eu un travail à la sortie de leurs études dans la branche étudiée. Leurs parcours sont marqués par des périodes de stage, de chômage, d'intérim, avec des réorientations, qui les amènent à s'adapter à l'offre locale. Si elles sont dans la branche étudiée, c'est souvent en dessous de leur niveau de diplôme, ce qui est accepté de manière transitoire, mais qui pour certaines s'installera dans le temps. Dans un contexte marqué par une pénurie d'offres d'emplois disponibles dans la zone, la complexité d'un emploi du temps fragmenté devient alors acceptable. L'ensemble de ces éléments donnent du sens à la socialisation à la précarité des emplois locaux et des emplois proposés aux jeunes. Envisager de partir pour aller travailler, c'est d'abord « faire avec » l'offre d'emploi disponible sur un territoire relativement large, et habiter relativement loin de son lieu de travail. Les jeunes femmes rencontrées qui sont « parties » pour travailler et qui ont été contraintes de déménager pour des raisons économiques (coût de l'acquisition d'une voiture et de l'essence) et organisationnelles (temps passé dans les trajets, etc.) reviennent là où elles ont grandi, dès qu'elles le peuvent : week-end, jours de coupure... Les lieux de travail étant éloignés de leur domicile et les mobilités intra territoriales relativement contraintes, une part importante des jeunes femmes aspirent à trouver un emploi plus près. Le contexte de crise économique a renforcé les inégalités entre les jeunes, leur précarisation et les difficultés d'entrée sur le marché du travail. Sur fond de désindustrialisation et de délocalisations, les territoires ruraux sont particulièrement touchés par un

affaiblissement de l'offre d'emplois disponibles. Dans les quatre territoires enquêtés, les réalités socio-économiques et la question de l'insertion professionnelle, de l'accès au travail ne se valent pas : les Deux-Sèvres et les Ardennes offrent peu d'emplois localement, et ne peuvent espérer en plus que des emplois temporaires liés au tourisme par exemple. Dans ces deux territoires comme dans l'Aulne maritime, il y a peu d'opportunité d'emploi, et les conditions de travail comme les types d'emplois offerts n'attirent pas toujours les jeunes femmes qui, bon gré, mal gré, s'adaptent « *car ici il n'y a pas le choix... si tu fais la fine bouche, tu ne travailles pas* », explique Ophélie, 20 ans, qui a terminé une mission d'intérim à l'abattoir quelques semaines avant l'entretien. À l'opposé, en Chartreuse, compte tenu de l'attractivité touristique et du développement économique des deux grandes villes que sont Chambéry et Grenoble, les opportunités d'embauche pour les jeunes femmes semblent un peu plus nombreuses et plus diversifiées qu'ailleurs. Mais, en enquêtant sur les jeunes femmes de classe populaire habitant *toujours* en milieu rural, on observe qu'elles sont plus souvent concernées par l'enseignement professionnel et concentrées dans un faible nombre de spécialités, aux débouchés plus incertains que les filières masculinisées (Palheta, 2017). Et si, comme le montrent les enquêtes sociologiques, elles sont plus nombreuses que les garçons à poursuivre dans la voie de l'enseignement général puis dans le supérieur, on voit malgré tout dans cette recherche qu'elles en retirent moins de bénéfices qu'eux en termes de conditions d'emploi et de travail.

1.2 « Être patiente, c'est le prix à payer si tu veux travailler un peu... »

L'obtention des premiers emplois est souvent source de tensions, plus encore pour les jeunes femmes issues de milieux populaires, qui ont grandi dans des familles marquées par la faiblesse des capitaux économiques et culturels, « *les sorties de formation sont plus précoces et les études suivies moins généralistes* » (Aouani, Orange et Renard, 2019). Elles doivent « affronter » un marché du travail et faire avec des CV qui sont « vides ». Dans ce contexte, elles se disent « prêtes à tout pour travailler », et cherchent donc à multiplier les expériences professionnelles pour augmenter leur employabilité. Il est donc attendu d'elles qu'elles soient peu regardantes sur le type d'emplois et les conditions de travail, pour montrer qu'elles « méritent » le job dans un territoire où les emplois manquent. Dans cette quête aux expériences multiples, la question de la poursuite de la formation est reléguée au second plan, et les filles doivent se confronter aux difficultés d'accès au travail du fait à la fois de leur âge et de la faiblesse du réseau de transports, qui limite largement leurs déplacements (dans les quatre territoires étudiés, les transports en commun sont largement insuffisants et les filles sont moins souvent équipées de scooters puis de voitures que les garçons).

Au cœur des enjeux pour trouver du travail, on retrouve l'obtention du permis de conduire et l'acquisition d'une voiture personnelle. Or, si l'on sait que les jeunes ruraux sont plus enclins à passer le permis de conduire que les jeunes urbains, les données de l'enquête ENRJ de la DREES (2014) montrent que, surtout jusqu'à 22 ans, les femmes sont moins souvent détentrices d'un permis de conduire que les hommes. Au-delà, les données révèlent que les jeunes qui n'habitent plus chez leurs parents et ceux qui sont diplômés de l'enseignement supérieur disposent plus souvent d'un permis de conduire que les autres, en d'autres termes, les jeunes femmes faiblement diplômées sont moins souvent titulaires du permis que les autres (Bunel et Francou, 2018). Dans ce contexte, se passer de permis de conduire nécessite d'avoir un certain capital local mobilisable : les jeunes femmes ouvrières à l'usine avec des proches ou des amies expliquent que le covoiturage entre collègues est une pratique répandue, même si cela est relativement contraignant puisqu'elles n'ont pas toutes les mêmes pauses, y compris quand elles sont dans les mêmes services. « *Être patiente, attendre... C'est le prix à payer si tu veux travailler un peu...* », dira d'ailleurs Mila, 20 ans, dont les deux parents travaillent en usine. D'autres jeunes femmes ajustent leurs déplacements à ceux de leur petit ami (avec qui elles vivent ou non), qui accepte de les emmener, parfois de faire un détour – et se retrouvent donc dépendantes de celui-ci. Ainsi, Sophie, 20 ans, inscrite dans le dispositif de la garantie jeunes, habite depuis quelques semaines dans une maison isolée, non desservie par le car, située en bordure de l'intercommunalité des Deux-Sèvres étudiée (« *Il faut que je marche 20 minutes pour aller au car, le matin et le soir* ») : tous les matins, elle se fait déposer à 7 h 10 devant la mission locale par son petit ami, ouvrier intérimaire à l'usine, avec qui elle vit. Pendant près de deux heures, elle attend dehors l'ouverture de la structure vers 9h ; « *heureusement il y a une gare abandonnée* » pour se mettre à l'abri quand il pleut. Tiphaine, 19 ans (mère aide-ménagère ; père maçon ; beau-père sans emploi), a fait des formations dans la vente et la restauration, mais se trouve « bloquée » par l'absence de permis pour des emplois situés dans les petites et moyennes villes du coin. Comme d'autres, elle soulignera d'ailleurs que l'absence de permis est un motif de refus facile pour les employeurs, même pour des emplois situés à côté de chez elles, y compris sur des postes ne demandant aucune mobilité. Tiphaine doit alors trouver des subterfuges pour

répondre aux questions d'éventuels employeurs et s'organiser avec son réseau amical ou familial pour être hébergée pendant les périodes d'essais, sachant que cela ne peut pas tenir sur du temps long. De fait, trouver du travail c'est aussi calculer l'ensemble des coûts du travail (notamment organisationnels et ou financiers qu'implique la mobilité pour se rendre sur son lieu de travail). Dès lors, comme d'autres, Tiphaine se rabat sur le travail saisonnier (cueillette) où elle est « nourrie-logée » sur place. Où elle n'a qu'à gérer le début de la mission, convaincue qu'elle trouvera toujours le moyen de se faire ramener à un bus par un·e autre saisonnier·e.

« [Je me déplace] en bus, en train. Même du Blablacar si je voulais. Je refuse tout ce qui est stop, pour l'inconnu, je peux pas. Je garde quand même une certaine réserve. Quand on me demande pour mes horaires, je peux dire : "Écoutez, j'ai de la famille à Ch pour le travail, je peux être logée." J'ai des amis prêts à me loger aussi si je finis trop tard un soir ou deux. Mais je suis en bus pour rentrer, dernier bus 18 h 30, faut que je le prenne. C'est tout. C'est pour ça que je cherche des saisons tant que j'ai pas le permis. Pour le côté nourri logé. J'ai juste à me déplacer le premier jour. [...] » [Tiphaine, 19 ans, garantie jeunes.]

2. « La chance d'avoir du travail »

D'une manière générale, les femmes des milieux les moins favorisés sont particulièrement exposées à la précarité des emplois et aux conditions de travail difficile : intérim, contrats courts, temps partiel subi, horaires fragmentés, cumul de postes différents, etc. C'est ce qu'observent les jeunes femmes rencontrées. Dès lors, les exemples des aînées contribuent à construire les représentations des plus jeunes, y compris dans leur projection d'avenir et leurs parcours d'études et dans leurs ambitions professionnelles.

Les récits d'insertion professionnelle des jeunes femmes rencontrées mettent en lumière une succession de périodes d'intérim dès leurs études, avec des contrats dans certains cas non conformes et précaires (contrats « oraux », « mais c'est parce qu'on se connaît »), avec des conditions de travail difficiles et des horaires fractionnés (ou fractionnables). C'est le cas notamment des jeunes femmes exerçant des métiers dans les secteurs de l'aide à la personne, de l'aide à domicile, mais aussi des aides-soignantes etc., et, plus largement, de toutes celles qui travaillent dans les métiers de service, du *care*, où la dimension affective du travail est très présente (Avril, 2018).

2.1 « On se sert les coudes, mais du soutien... je sais pas »

Les jeunes femmes qui arrivent à travailler « dans leur branche » sont surtout celles qui ont une formation dans l'aide à la personne, moins souvent dans l'animation socioculturelle, qui reste cependant un secteur d'activité où des emplois temporaires sont régulièrement à pourvoir et où on retrouve des jeunes femmes de milieu populaire.

Aline a 23 ans, ses parents sont devenus depuis quelque temps « famille d'accueil » (père carrossier au chômage, mère travaillait comme secrétaire dans un garage). Dès l'obtention de son BEP carrières sanitaires et sociales, elle a trouvé un emploi en intérim dans une maison de retraite (contrats à la semaine ou au mois). Ses premières expériences lui ont confirmé son intérêt pour le travail d'aide-soignante, mais les conditions de travail et d'emploi ne lui permettaient pas de partir de chez ses parents (précarité des contrats, horaires décalés...).

« On travaille en 13 heures, on travaille pas en 7 heures, donc tu fais 7 h-20 h quoi, donc t'es au boulot quoi, tu peux vraiment pas... tu rentres, moi j'ai 40 minutes pour y aller, donc tu rentres, tu manges, tu te couches. Douche, dodo, et c'est bon, il y a plus personne. »
[Aline, 23 ans, aide-soignante.]

Cette entrée rapide dans le monde du travail masque deux ans de « CDD à répétition » dont elle vient d'apprendre que son dernier contrat ne sera finalement pas renouvelé. Aline envisage alors des missions d'intérim en attendant de trouver un contrat plus stable, bien que la précarité lui fasse moins peur maintenant qu'elle est en ménage. Aline est partie depuis 3 mois de chez ses parents, car elle s'est installée avec son « compagnon ». Ils ont pris un appartement dans le bourg « pour avoir une vie à [eux] » et pouvoir aller au travail plus facilement (ils ont une voiture pour deux ce qui limite surtout ses déplacements à elle). Au cours

de l'entretien, elle vante l'intérim qui, d'après elle, devrait lui permettre de concilier sa vie professionnelle et sa vie privée en étant disponible pour son compagnon, conducteur d'engins dans les travaux publics lorsqu'il rentre de chantier, « s'occuper de lui et de la maison ».

« Je travaille dans une entreprise privée, mais tu vois, là, le 30 février, mon contrat il se termine, donc je vais partir vers de l'intérim [...] Parce que là, on a un week-end par mois, les autres, on les travaille tu vois, donc mon compagnon, il est seul... Là, cette semaine, ça va, il travaille à Bourg-Saint-Maurice donc il rentre, mais des fois, il part la semaine quoi, donc le week-end, c'est le seul moment où on se voit, alors je me dis, si j'arrive à faire un week-end en intérim, mais les trois autres les avoir un peu avec mon chéri, ça pourrait être pas mal quoi. [...] Il y a un moment où quand t'as 23 ans, t'as le temps devant toi. Quand on est jeune, c'est le temps de changer. » [Aline, 23 ans, aide-soignante.]

Cette appréciation du changement sous couvert de l'âge et de l'expérience constitue une forme de rationalisation de l'adaptation aux contraintes extérieures. Le récit d'Aline met en évidence des normes domestiques composites : entre adhésion au rôle des femmes dans le travail domestique traditionnel dans un cadre conjugal fort (où il faut s'occuper de la maison, prendre soin de son intérieur), et volonté de travailler et d'avoir une carrière professionnelle combinant ainsi travail domestique (y compris dans une perspective d'un travail de mère) et travail salarié, à condition que ce dernier ne vienne pas empiéter trop fortement sur la « vie commune ». Dans son parcours, on retrouve donc une division sexuelle traditionnelle des rôles, mais qui reste nuancée, avec une aspiration à l'indépendance économique et à la réalisation de soi, notamment par le travail. Dans les groupes de jeunes femmes ayant passé la vingtaine, l'installation conjugale est de plus en plus fréquente. Les couples se posent ensemble, les filles s'installent chez leurs conjoint – parfois dans la famille de celui-ci lorsqu'il y habite encore. Lorsqu'ils n'habitent pas au même endroit, les jeunes femmes font l'épreuve de la mobilité et ce sont elles qui doivent trouver leur place dans le réseau de leur partenaire, quittant le leur au passage (Coquard, 2019). Parmi celles installées en couple (ou qui ont fait cette expérience), plusieurs racontent combien les jeunes femmes du groupe se serrent les coudes entre elles, se donnent des coups de main ou se pistonnent sur des emplois qui vont se libérer. Mais elles évoquent dans le même temps la concurrence importante qui, en situation de pénurie de travail stable et qualifié permettant de bénéficier d'une certaine notoriété locale (cf. être secrétaire de mairie ou autre), alimente les tensions entre elles (Coquard et Amsellem-Mainguy, 2022).

D'autres formes de concurrence entre jeunes femmes existent aussi dans les zones touristiques. Les filles du coin se retrouvent en concurrence avec les jeunes femmes « de la ville » (parfois issues de la ruralité mais parties faire leurs études dès le secondaire ou dans le supérieur (Agnoux, 2022)) qui viennent « prendre » les bons postes, ceux au contact des touristes, aux meilleures paies, aux pourboires. C'est le cas par exemple des emplois saisonniers en camping. Détentrices des manières de dire et manières de faire des touristes, de capitaux culturels et scolaires plus élevés, ces jeunes femmes « de la ville » prennent les postes d'accueil et de conseils. Les filles du coin elles se retrouvent à occuper les emplois subalternes, aux sanitaires, nettoyage ou intendance, indépendamment de leur formation, de leur diplôme ou de leurs compétences ou leur connaissance du territoire. Se rejouent aussi des rapports de classes entre filles rurales entre celles qui ont eu l'opportunité de partir faire des études dans les grandes villes et les autres, celles qui restent.

2.2 « Je ne dirais pas que c'est de la violence, mais... »

Les premières expériences professionnelles d'une grande partie des jeunes femmes rencontrées, se caractérisent aussi par des « déboires professionnels », parmi lesquels les écarts entre la formation et les emplois obtenus. Ces premiers emplois se caractérisent aussi par des revenus relativement faibles et le flou entretenu autour des contrats de travail qui ne sont « jamais prêts ».

« J'ai jamais travaillé. C'est la première fois que je travaille cette année, puisque j'ai fait que des stages auparavant. Le stage, j'ai fait... bah en vente au niveau de... surtout sur Cn, j'ai fait mes stages, parce qu'à K il y avait pas de magasins. Euh... j'ai fait sur Carrefour, Weldom [...] Carrefour Contact, le Grand Weldom, Hypersport, des magasins comme ça [...] J'ai fait en caisse, mise en rayon, facing, tout ça [...]. Là, j'ai un CDD de deux mois dans un centre nautique auprès des jeunes. Et après, juillet-août, deux mois, pareil, je suis en tant que réceptionniste dans un camping.

– D'accord. Et le centre nautique par exemple, t'as trouvé le boulot comment ? Enfin... ?

– *Le bouche à oreille. Ici, c'est le truc le mieux pour trouver du boulot. C'est comme ça qu'on fonctionne.*

– *Et là, tu bosses tous les... c'est quoi ton contrat au centre nautique ?*

– *Euh là, je sais pas, parce que là je vais le signer en fait, donc je vais commencer là. C'est pour faire les ménages au centre nautique. C'est une bonne place. C'est un contrat pour 2 mois.*

– *D'accord. Et t'es payée combien ?*

– *Je sais pas, j'ai pas encore vu le salaire, donc... Et puis, même si c'est pas un contrat temps plein, ça me fera des sous. [...] Mais ça sera le SMIC, je pense. C'est bien le SMIC déjà. [...] De toute façon, je suis prête à tout pour travailler. »*

[Entretien avec Margot, 19 ans, sans emploi.]

Revers de la médaille : trouver un emploi par réseau d'interconnaissance en bénéficiant de son capital d'autochtonie (Retière, 2003), impose de « faire confiance » tant sur les conditions de travail que sur les conditions d'emploi avant d'embaucher. Aussi, les filles n'ont pas toujours des contrats de travail en bonne et due forme et ne sont pas toujours déclarées. Obtenir un emploi ou un stage professionnel par le réseau local est une des seules manières de s'en sortir, mais le revers de la médaille est qu'il est très difficile pour elles de pouvoir contester leurs conditions de travail, et surtout de faire part de situations de harcèlements ou de violences au travail. Dans les entretiens collectifs, ces tensions ont régulièrement été mises en discussion par les jeunes femmes elles-mêmes, mais rares sont celles qui se sont autorisées à parler de leur situation personnelle : « *C'est gênant de parler de ça. Ici tout le monde se connaît* » conclura d'ailleurs une jeune femme comme pour changer de sujet. Dans les entretiens individuels, elles ont raconté des situations de mal-être au travail dues à des humiliations (nettoyer des toilettes sans gants ni masque de protection, sans javel ou encore subir des remarques publiques sur le travail accompli du type « *pas assez bien fait* »), des remarques sur leur tenue vestimentaire ou sur leurs sous-vêtements (trop visible, trop serrés etc.). D'autres ont fait part de violences subies à l'image d'Angèle, embauchée pour faire le ménage dans l'entreprise de son cousin, elle s'est fait enfermer à l'intérieur jusqu'à ce que ce dernier considère la tâche terminée. Les situations de harcèlements (moral, psychologique), de changements d'horaires et d'annulations à répétition, ou de propositions de postes valorisés (comme l'accueil), qui sont en réalité des postes dans l'ombre (nettoyer les cuisines). Dans toutes ces situations, les jeunes femmes ne parlent pas de « violences » tout comme celles qui racontent des formes de harcèlement sexuel au travail : insistance pour le port de jupe courte, remarques sur l'apparence physique, le poids et plus largement le corps ou encore le volume de la poitrine qui serait à mettre davantage en valeur comme l'a expliqué Amélie, 19 ans, qui travaille dans un petit magasin de souvenirs tenu par le patron du Super U où travaillent son père et sa mère.

« Je me prépare pour aller au travail. Je fais attention. Mais le patron il me dit des trucs, genre des trucs qui sont pas très sympa.

Par exemple ?

Ben genre il faudrait que je perde des kilos, en vrai j'essaie mais c'est pas facile. (...) Il dit aussi que je dois mettre des trucs plus féminins, une jupe plus courte les clients viendront plus. (...) Un truc que je déteste c'est quand je suis à la réserve, il vient aussi et là bref comme c'est tout petit ben il est collé. J'aime pas ça. J'aime pas quand un mec me colle. Mais là le patron c'est gênant.

Euh oui plus que gênant même...

Enfin oui mais... Après je veux pas en parler, je veux pas faire d'histoire »

« *Ne pas chercher les problèmes* » et « *ne pas causer de problèmes* » à ses parents ou aux personnes qui ont permis de décrocher le travail sont les deux principes qui participent à l'invisibilité et à l'indicibilité des violences en milieu professionnel subies par ces jeunes femmes, dont on attend une forte loyauté au moment de leur entrée sur le marché du travail. Cette dernière sera un indicateur de leur employabilité pour la suite. Lorsque les proches ont aussi le statut d'employeur, l'emploi présenté comme un service rendu empêche l'expression d'un quelconque mécontentement (Pinto, Poullaouec et Trémeau, 2019), et ce d'autant plus que les jeunes femmes semblent occuper davantage les emplois caractérisés par l'absence de collectifs de travail, notamment dans les secteurs de l'aide à la personne (Lechien et Mournetas, 2013).

Conclusion : une solidarité fragile et une concurrence forte

L'étude de quatre territoires distincts a montré que les deux territoires reconnus pour le tourisme (en Finistère et en Chartreuse) rendaient davantage possible l'expérience professionnelle, notamment grâce à des petits jobs plus nombreux que dans les Ardennes ou dans les Deux-Sèvres, à la fois par leur nombre et par leur diversité. L'interconnaissance, le réseau, le piston sont autant de mots utilisés dans les entretiens pour souligner que toutes les jeunes femmes ne sont pas égales face aux emplois locaux. Bien au-delà du diplôme et de la formation suivie, les ressources familiales et les réseaux familiaux ainsi que le territoire d'origine sont des facteurs qui jouent pour l'obtention de ces premiers emplois. Dans un grand nombre de cas, les jeunes femmes conservent ces emplois d'une saison à l'autre, ou se les « *refilent* » entre copines.

L'inscription des jeunes femmes et de leur famille dans la communauté locale rend possible leur insertion sur le marché du travail, y compris par le soutien apporté dans les mobilités quotidiennes. Les solidarités familiales s'organisant autour du don et du contre-don dont sont malgré tout exclues celles qui n'ont pas suffisamment de capitaux valorisés et mobilisables, c'est-à-dire celles qui ne peuvent faire valoir un capital d'autochtonie, parce que leur famille n'est pas reconnue localement et n'appartient à aucun réseau local. Autrement dit, la mobilisation possible du capital d'autochtonie par certaines jeunes femmes met en lumière la vulnérabilité et la précarité de celles qui ne peuvent bénéficier de cette forme de soutien familial et local (ou – même si c'est plus rare – qui ne souhaitent pas le mobiliser). Les travaux d'Anne Lambert (Lambert, 2012) montrent que l'origine locale joue un rôle important pour les femmes employées ou ouvrières : celles qui ont des parents dans « le coin » disposent d'un atout et bénéficient d'une aide précieuse par rapport aux autres. Il en va de même pour les filles qui ont une famille locale et qui peuvent être sollicitées pour apporter de l'aide, ce qui contribuera à la diversification de leurs réseaux de sociabilités, et à moyen terme leur permettra de trouver du travail.

Le poids de l'interconnaissance est toutefois dénoncé plus ou moins vigoureusement par les jeunes femmes exclues des réseaux locaux : le magasin de la coopérative du village d'E. (650 habitants) est le seul du village. Seules les filles d'employées ou de leurs amies ou familles y sont embauchées, ce qui n'est pas sans créer des tensions et des jalousies. Emeline, 18 ans (mère sophrologue ; père poseur métreur) est née à 70 kilomètres d'E., où elle vit depuis ses 10 ans. En arrivant au village elle a dû se faire une place et régulièrement des expériences lui rappellent qu'elle n'en fait toujours pas totalement partie :

« L'été, je cherchais du boulot parce que je voulais partir en Angleterre et, du coup, je voulais financer mon voyage, donc je me suis dit, je vais travailler tout l'été pour gagner de l'argent, et à E, il y a une fromagerie, je suis allée à la fromagerie en disant je cherche un job. Je devais avoir 16 ans. Est-ce que vous prenez les mineurs ? Et catégorique : Non. L'été d'après, il y avait une des filles qui avait un an de moins que moi qui travaillait là-bas et, elle, c'est une des filles des familles pure souche. Et encore maintenant, donc il y a eu Rose, après il y a eu Julie, et là, en ce moment, il y a Lilly... non c'est pas Lilly qu'elle s'appelle, mais pareil, qui étaient mineures quand elles ont commencé, et moi elle m'a vue arriver, elle m'a dit non. Je suis pas d'ici vraiment. Donc, tu vois, c'est pas un truc que je dis comme ça, parce que je le vois, c'est un truc que je dis comme ça, parce que je l'ai vécu et parce que je le sais. » [Emeline, 18 ans, en service civique dans une école primaire.]

À la logique des réseaux dans l'insertion professionnelle s'ajoute le constat partagé de la valeur des diplômes, même dans des emplois peu qualifiés, à l'image du secteur de la grande distribution, qui marque le déclin de la logique méritocratique qui a longtemps reposé et repose encore en partie sur la promotion interne pour les employés de rayon non qualifiés. Aujourd'hui, de plus en plus de distributeurs recourent à de jeunes diplômés pour tenir les postes d'encadrement (Bernard, 2012 ; Waelli et Fache, 2013), laissant toujours moins de place aux jeunes femmes locales peu diplômées. En plus du facteur « diplôme », on observe des tensions dans les secteurs d'emploi féminin sur les territoires touristiques.

« Moi je vois bien, ici les seuls boulots qu'on me donne c'est ménage, ou caisse à la supérette là-bas. Mais quand c'est la saison des touristes direct y'a toutes les nouvelles qui ont les boulots. Je sais pas pourquoi... l'an dernier j'ai postulé pour l'accueil du camping

et de l'hôtel, j'ai été prise. Au final, j'ai fait les ménages et l'entretien et y'a une autre fille qu'est même pas d'ici qui a fait mon boulot. Y'a des moments ça te tape un peu sur le système tout ça.

– Ah oui c'est une fille de Rennes qui l'a eu le taf ! Comme par hasard (rires). Alors elle, je l'avais pas vu venir » [Entretien collectif, jeunes femmes 20 et 23 ans, centre social Cz]

Les emplois saisonniers sont pourvus avant tout par des jeunes femmes ayant expérimenté la ville pour les études, le travail ou parce qu'elles y vivent. Ce sont ces jeunes considérées comme « citadines » qui « prennent les emplois les plus en vue » et au contact des touristes ; accueil, conciergerie, hôtesse etc., les postes les moins valorisants, à l'image des ménages, reviennent aux jeunes femmes locales.

Pour une partie importante d'entre elles, les liens entre leur formation initiale (ou leur centre d'intérêt) et l'emploi obtenu (même temporairement) sont plus rares. Les réorientations de parcours, au fil des rencontres et des opportunités d'emploi, vont guider les « choix ». Il s'agit de fait plutôt de s'adapter à l'emploi local et aux offres disponibles : dans cette situation, on retrouve plus qu'ailleurs les jeunes femmes qui ont une formation (ou qui se sont orientées) en esthétique, coiffure ou soins du corps. C'est le cas d'Annabelle, 19 ans, esthéticienne (père éducateur spécialisé, mère employée), qui travaille en institut de beauté à temps partiel et qui est également caissière de la supérette locale « *pour pouvoir joindre les deux bouts !* ». Comme Annabelle, nombre de celles qui ont suivi des formations (CAP, bac pro, ou BTS) en vente, comptabilité, esthétique travaillent « finalement » dans la grande distribution après un stage, un job d'été, une mission d'intérim qu'elles ont réussi à « dégoter » parce qu'elles ont de la famille qui y travaille déjà (mères, tantes) mais surtout parce que c'est un secteur qui embauche localement. Lisa, 24 ans (mère employée en grande surface, père ouvrier en usine), après l'obtention de son BTS de comptabilité et six mois de chômage, trouve un remplacement de six mois en comptabilité dans la grande surface où sa mère travaille depuis 35 ans. Elle y avait déjà effectué des stages durant lesquels elle faisait de la mise en rayon. À la fin du remplacement, « *le patron ne peut [la] garder en comptabilité* » et il l'embauche dans la mise en rayon. Après trois ans passés dans cette grande surface, dont seulement six mois à la comptabilité, elle décide d'arrêter, mais elle sait qu'elle devra sûrement chercher plus loin, au moins dans la grande ville la plus proche. Ses meilleures amies d'enfance ont eu les mêmes difficultés d'insertion professionnelle, l'une travaille aujourd'hui en usine, l'autre s'est engagée dans la marine.

Bibliographie

- Agnoux P., (2022). La tyrannie des « savoir-être » : sélection scolaire et construction des féminités populaires en milieu rural. *Formation Emploi*, 159, 97-114.
- Amsellem-Mainguy Y., Lardeux L. (2022). Introduction. Jeunesses en temps de crises : quand les inégalités se creusent. Dans Y. Amsellem-Mainguy & L. Lardeux (coord.), *Jeunesses. D'une crise à l'autre*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Aouani S., Orange S., Renard F. (2019). Les ressources de la proximité. Capital d'autochtonie et engagements locaux des jeunes femmes d'origine populaire et rurale. *Revue française des affaires sociales*, 2, 167-189.
- Avril C. (2018). Sous le *care*, le travail des femmes de milieux populaires. Pour une critique empirique d'une notion à succès (chapitre 15). Dans M. Maruani, *Je travaille, donc je suis. Perspectives féministes* (p. 205-216). Paris : La Découverte, coll. « Recherches »,
- Bernard S. (2012), La promotion interne dans la grande distribution : la fin d'un mythe ? *Revue française de sociologie*, 53, (2), 259-291.
- Bunel C., Francou, Q. (2018), Les aides parentales sources d'inégalités d'accès au permis de conduire. *Injep analyses et synthèses*, 13.
- Coquard B. (2019). *Ceux qui restent : faire sa vie dans les campagnes en déclin*. Paris : La Découverte, coll. « L'envers des faits ».

- Coquard B., Amsellem-Mainguy Y. (2022), « En avoir ou pas ». Ressources sociales des jeunes ruraux en contexte de crise sanitaire. Dans Y. Amsellem-Mainguy & L. Lardeux (coord.) *Jeunesses. D'une crise à l'autre*. Paris : Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).
- Couronne J. (2022). Jeunesse au travail, en finir avec les préjugés. *Droits et liberté*, 199.
- Dubar C., Nicourd S. (2017). *Les biographies en sociologie*. Paris : La Découverte.
- Lambert A. (2012). *Tous propriétaires ! Politiques urbaines et parcours d'accédants dans les lotissements périurbains, 1970-2010*. Thèse de doctorat. Paris : EHESS.
- Lechien M.-H., Jouilla V. & Mournetas L. (2013), L'isolement des jeunes femmes appartenant aux classes populaires rurales. L'exemple d'une animatrice de loisirs. *Agone*, 51(2), 131-151.
- Orange S., Renard F. (2022). *Des femmes qui tiennent la campagne*. Paris : La Dispute.
- Palheta H. (2017), Espoirs scolaires et déboires professionnels des filles d'origine populaire, dans S. BEAUD, G. MAUGER (dir.), *Une génération sacrifiée, Des jeunes des classes populaires dans la France désindustrialisée*. Paris : Editions Rue d'Ulm / Presses de l'ENS.
- Pinto V., Poullaouec T., Tremeau C. (2019), Les étudiants et leurs parents face à l'exercice d'activités rémunérées en cours d'études : quatre portraits de familles, *Revue française des affaires sociales*, 2, 99-118.
- Retiere J.-N., (2003). Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire. *Politix*, 16(63), 121-143.
- Waelli M., Fache P. (2013). La régulation de l'emploi dans les hypermarchés français : stratégies de mobilisation de la main-d'œuvre et rapports à l'activité aux caisses. *Travail et emploi*, 136, 35-47.

Première partie. Le territoire marque les trajectoires individuelles

> Des orientations sous influences territoriales

Des attachements à des territoires

Des trajectoires dans les QPV et les cités éducatives

L'influence des territorialités dans l'accompagnement pédagogique à l'orientation scolaire

*Alicia Buissonnet**

Introduction

Cet article s'inscrit en troisième année d'une recherche doctorale sur l'influence des territorialités dans la construction des projets et des choix d'orientation des élèves de 3^e issus de trois types de territoires : un de piémont alpin, un territoire rural isolé de moyenne montagne, un territoire urbain défavorisé.

Il existe une dimension symbolique du territoire que les individus portent en eux, se transmettent et partagent les uns avec les autres : les territorialités. Elles désignent les caractéristiques spécifiques, les pratiques socioculturelles adaptées au territoire et à son fonctionnement. Éclairer l'importance des représentations symboliques d'un territoire vécu chez ses habitants, ses acteurs, identifier une culture identitaire territoriale, favorise la compréhension du rapport des individus avec l'espace, et de l'influence opérée par les territorialités sur le comportement scolaire. L'orientation scolaire constitue un enjeu éducatif qui concerne le devenir des jeunes et celui de notre société par leur insertion professionnelle. Elle comporte un enjeu politique majeur de lutte contre les inégalités et le décrochage scolaire (Bernard, 2021). L'orientation touche l'élève au cœur de ses aspirations, de ses représentations des métiers, et lui permet de se constituer un projet d'avenir. La territorialité des élèves et de leurs parents provient d'un ancrage territorial fort, qui détermine une identité et influence l'élaboration de l'orientation. Le contexte territorial et le rôle des acteurs éducatifs sont importants. Le facteur contextuel relevant de l'institutionnel peut induire le processus d'orientation, notamment dans l'accompagnement pédagogique des élèves (Bressoux, 1994). La mise en place d'un accompagnement pédagogique concerté, réfléchi et appliqué, favoriserait la construction du projet d'orientation des élèves (Vouillot, 2010). Comment cet accompagnement se matérialise-t-il sur le territoire ? Est-il influencé par un contexte territorial et une territorialité donnée ? L'effet de territoire (Champollion, 2013) influence les représentations, les pratiques et les postures professionnelles. Nous souhaitons éclairer d'éventuelles relations entre les différents contextes territoriaux et l'accompagnement pédagogique à l'orientation des élèves tel qu'il est exercé. Diverses territorialités génèrent-elles des accompagnements à l'orientation différents, selon qu'ils s'exercent dans un village de montagne, un quartier défavorisé ou un établissement scolaire du piémont alpin ?

1. Contextes territoriaux et territorialités

Le territoire est une dimension socio-spatiale où l'espace est organisé selon des découpages politiques et administratifs (Champollion & Rothenburger, 2017). Cependant, en géographie, le territoire est un ensemble de lieux où, de manière individuelle ou collective, les habitants et les acteurs se construisent des repères au travers de leurs pratiques quotidiennes pour vivre ensemble. Le territoire est une construction sociale (Thémines, 2020). Ainsi par « territoires » nous n'entendons ni le territoire national, ni un découpage administratif, régional ou départemental, préférant à cette conception administrative celle de territorialité. La matérialisation des lieux et leur dimension symbolique peuvent rendre un territoire différent sur un même type d'espace. D'après Frémont (1976), les territoires peuvent se classer de deux manières distinctes : soit par les caractéristiques économiques et sociales, ou par les représentations, perceptions, images que les individus en ont, soit par les territorialités. La qualification d'un territoire dépend de la relation qu'entretient l'individu avec l'espace terrestre (Thémines, 2020). Les territorialités sont la représentation symbolique des lieux (Vanier, 2009), portée par une conscience collective et alimentée de valeurs, d'identifications, de significations, construites par les habitants eux-mêmes (Aldhuy, 2008). L'appropriation du territoire par ses habitants, leur capacité collective, leur sentiment d'appartenance, les relations qu'ils entretiennent (Champollion, 2013) font

*Doctorante en sciences de l'éducation et de la formation, laboratoire ECP, Université Lumière Lyon 2.

vivre ce territoire. Pouvons-nous parler de sentiment d'appartenance à l'espace et au territoire ? Se traduit-il également pour ses acteurs ou seulement ses habitants ? Existe-t-il un ancrage identitaire des lieux, une identité territoriale propre véhiculée également dans l'accompagnement à l'orientation des élèves ? Cette dimension symbolique pourrait être en éternelle mutation, avec une réactualisation de cette identité selon les différentes trajectoires individuelles et professionnelles (Di Méo, 2005). Une territorialité n'est donc pas figée dans le temps et l'espace.

L'orientation scolaire et les territorialités sont liées entre elles dans un contexte territorial particulier. Soit ici trois milieux ruraux isolés de moyenne montagne dans le massif du Vercors, avec trois établissements *sport étude* : la cité scolaire de Die avec un internat d'excellence, le collège de La-Chapelle-en-Vercors avec un internat d'excellence, la cité scolaire de Villard-de-Lans. Trois quartiers prioritaires de la politique de la ville au sein de l'agglomération de Grenoble : le collège réseau d'éducation prioritaire (REP) des quartiers La Luire et Viscose de la ville d'Échirolles, le collège REP de la ville de Fontaine, le collège REP de la cité éducative La Villeneuve au quartier Olympique de Grenoble. Les trois derniers territoires investigués sont trois vallées alpines situées aux pieds des montagnes des Bauges, de la chaîne de Belledonne et de la Lauzière : les collèges d'Aiguebelle, Pontcharra, Saint-Pierre-d'Albigny. Les neuf établissements enquêtés se situent dans l'académie de Grenoble au sein des départements de la Drôme (Die et La Chapelle-en-Vercors), de l'Isère (Villard-de-Lans, Échirolles, Fontaine, Grenoble, Pontcharra) et de la Savoie (Saint-Pierre-d'Albigny et Aiguebelle).

1.1. Le territoire rural isolé de moyenne montagne

Le massif du Vercors, à cheval sur les départements de la Drôme et de l'Isère, héberge trois établissements scolaires : la cité scolaire de Die, avec un internat d'excellence pour les sections sport-étude et des sections artistiques et sociales (activités physiques de pleine nature, arts du cirque, jeunes sapeurs-pompiers) ; le collège de La Chapelle-en-Vercors, qui possède un internat d'excellence et propose des sections sportives biathlon et équitation ; la cité scolaire de Villard-de-Lans, avec un internat pour les élèves inscrits uniquement en sport-étude. Le Vercors est connu pour avoir été un haut lieu de la Résistance pendant la Seconde Guerre mondiale. Ses routes d'accès sont limitées, d'où l'appellation de *forteresse* dans le langage commun.

La Chapelle-en-Vercors se situe en plein milieu du Vercors à environ 60 km des grandes villes les plus proches telles que Grenoble au nord et Valence à l'ouest. Le village fait partie du département de la Drôme et se compose de 685 habitants. Une des particularités de La Chapelle-en-Vercors est son accessibilité. Il faut emprunter des cols ou des gorges taillées à même la roche pour s'y rendre. La fin de la route s'ouvre comme une récompense face à des pâturages et des champs agricoles. Les sommets montagneux deviennent le seul point de repère avec le point culminant du Vercors : le Grand Veymont et son sommet à 2 341 m d'altitude. Le collège regroupe 227 élèves dont 52 élèves de 3^e. Pour maintenir sa présence sur le territoire, l'établissement ouvre l'internat aux élèves sportifs issus du territoire national. Le lycée de secteur se situe à plus d'une heure de route du village. Par conséquent, dès leur entrée en classe de 6^e, les jeunes savent qu'ils devront quitter leur territoire d'origine pour s'inscrire dans un lycée avec internat. Les habitants de La Chapelle-en-Vercors sont principalement issus du territoire depuis plusieurs générations. Les nouveaux arrivants sont des personnes venues s'installer dans le secteur agricole ou artisanal. La Chapelle en Vercors est victime de son enclavement et de son isolement, car la population se renouvelle très peu.

Die est une commune au sud du Vercors dans le département de la Drôme. Elle héberge 4 770 habitants, issus du territoire depuis plusieurs générations. Ils forment une population principalement agricole, liée à la culture viticole (AOC Clairette de Die), et de néo-ruraux, anciens cadres et professions intellectuelles supérieures venus des grandes villes se reconvertir dans le bio ou la naturopathie. Ces deux types de population se mélangent peu. Die est un territoire mystifié par ses néo-ruraux qui tentent d'organiser sur le territoire un service quotidien et de développer des projets d'éducation populaire à destination de l'ensemble des Diois. La cité scolaire s'organise autour de 718 élèves dont 100 élèves de 3^e. L'enseignement proposé au lycée est général. Est organisé également un BTS (Brevet de Technicien Supérieur) MEC (Management Économique de la Construction) au sein des locaux. Les villes les plus proches pour trouver des filières technologiques et professionnelles se situent entre 40 et 60 km de la cité scolaire (Crest ou Valence). La commune héberge un CFA (Centre de Formation d'Apprentis), qui permet aux élèves souhaitant prioriser la proximité géographique de s'inscrire en apprentissage pour se former en voie professionnelle.

Villard-de-Lans est une station de ski de moyenne montagne. Elle se situe à 40 km de Grenoble et 30 minutes en voiture de la première ville. Villard-de-Lans héberge 4 175 habitants hors saison et 40 000 habitants en saison, été comme hiver. Elle est considérée comme une petite ville à la montagne, car de nombreux services (alimentaires, médicaux, scolaires) sont mis en place. La cité scolaire accueille 1 092 élèves dont 169 élèves de 3^e. Elle propose également des sections sportives de tous types, dont une section pôle espoir ski. La population de la commune est très hétérogène. Nombreux sont les habitants dits *locaux* installés depuis plusieurs générations, ayant soit repris l'exploitation agricole familiale, soit se sont installés en entreprise individuelle en tant qu'artisans ou commerçants. La proximité avec Grenoble a atténué une forme d'exode rural visible sur d'autres types de territoire. Les néo-ruraux sont des cadres et des professions intellectuelles supérieures venus s'installer sur le *plateau*. D'après plusieurs témoignages d'habitants, ces deux populations ne se mélangent pas. Les premiers observent une forme d'entre-soi avec les autres autochtones du territoire. Les seconds pratiquent de nombreuses activités sportives essentiellement en famille sur leur temps libre.

1.2. Le territoire urbain défavorisé

Enquêter sur un territoire urbain défavorisé nous permet d'identifier ce que Van Zanten (2012) appelle la *ségrégation urbaine*. Nous faisons l'hypothèse d'une stigmatisation renforcée pour ces territoires, impactant l'accompagnement pédagogique des acteurs éducatifs du quartier dans et hors éducation nationale. Les trois collèges concernés par l'enquête sont inscrits en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) au sein de trois quartiers catégorisés *politique de la ville*, dans l'agglomération de la ville de Grenoble en Isère.

Le quartier Village olympique (VO) de Grenoble a été construit pour héberger les athlètes et leur équipe pendant les Jeux olympiques (J.O.) de 1968. À la fin des J.O., les appartements vides ont été proposés à une population locale dans le but d'élargir le centre-ville et rendre ainsi le secteur sud de Grenoble beaucoup plus attractif. Le quartier est surélevé au-dessus d'axes routiers principaux par des passerelles facilitant les déplacements à pied. Il possède de nombreux services de proximité : alimentaires, culturels, sportifs, sociaux, médicaux ainsi qu'un grand centre commercial *Grand Place* au sud du quartier et à la limite de la ville d'Échirolles. Celui-ci est une frontière symbolique, car les habitants du quartier, jeunes compris, ne s'aventurent pas au-delà. En effet tout est accessible, évitant ainsi aux *villageois* de se déplacer jusqu'au centre-ville de Grenoble. Le VO héberge 1 466 habitants, essentiellement de catégories socioprofessionnelles défavorisées, voire très défavorisées, avec un taux de chômage élevé. Les loyers des appartements sont soumis aux règles du logement social avec des superficies permettant d'accueillir des familles nombreuses. Le bâti se dégrade, de nombreux travaux de réhabilitation sont en cours. Le collège Olympique accueille 445 élèves dont 88 élèves de 3^e. Les lycées d'enseignement général, technologique et professionnel de secteur sont à 15 minutes en transports en commun.

Les quartiers La Luire et Viscose de la ville d'Échirolles au sud de Grenoble, se situent entre une grande zone commerciale et industrielle, le périphérique, et la rivière *Drac*. Le collège Pablo Picasso accueille 347 élèves dont 80 élèves de 3^e. Quand on traverse le quartier, on peut se trouver dans un secteur résidentiel et au milieu de grandes barres d'immeuble la rue suivante. Les différents témoignages recueillis identifient une stratégie de la part du public de la zone pavillonnaire pour contourner la carte scolaire (Van Zanten, 2012) afin de ne pas inscrire leurs enfants à Picasso. Certains parents scolarisent leurs enfants dans le privé, à une quinzaine de minutes en transports en commun. D'autres utilisent une adresse familiale ou professionnelle pour un autre collège. Un centre social voisin du collège permet une étroite collaboration dans l'accompagnement des jeunes à la scolarité. Les équipes travaillent ensemble dans l'aide aux devoirs, l'accompagnement des familles allophones, la recherche de stage d'entreprise, les activités périscolaires. Les quartiers La Luire et Viscose possèdent des établissements sportifs, médicaux, sociaux, socioculturels et plusieurs commerces pour faciliter la vie de quartier. Les déplacements urbains se font en bus principalement jusqu'au centre commercial *Grand Place*. D'après les témoignages des équipes éducatives, *Grand Place* est une limite géographique que les élèves ne franchissent pas. Tout est accessible et à proximité, réduisant ainsi les déplacements hors quartier. Le lycée général et technologique de secteur est à 10 minutes en transports en commun ou cinq minutes en voiture. Il en est de même pour les lycées professionnels.

Fontaine est une ville à l'ouest de Grenoble au pied du Vercors. Le quartier Portes-du-Vercors a les mêmes caractéristiques que le terrain d'enquête échirollois : un habitat hétérogène avec une population mixte. Le quartier où se situe le collège Gérard Philipe est résidentiel, composé de villas en première accessibilité à la propriété. Fontaine est une ville plus petite, avec la particularité qu'elle ne possède pas de centre-ville. Les

fontainois ont donc l'habitude de se déplacer jusqu'à Grenoble, à seulement 10 minutes en tramway. La ville est desservie par plusieurs modes de transports comme le tramway et les bus. Elle est également traversée par des « autoroutes à vélo », soit de larges pistes cyclables facilitant les modes de transports doux. Sa proximité avec l'hyper centre de Grenoble facilite la mobilité des habitants. Le collège accueille 444 élèves, dont une Section d'Enseignement général professionnel adapté (SEGPA), et 107 élèves en classe de 3^e. Un travail de coopération est mis en place depuis deux ans avec les équipes éducatives et culturelles municipales dans la prévention du harcèlement scolaire, l'accompagnement à la scolarité, l'accessibilité aux activités artistiques et la recherche de stage. Le lycée de secteur est un lycée polyvalent (enseignement général et technologique ainsi qu'enseignement professionnel) situé à 15 minutes en transports en commun.

Il existe de très grandes différenciations urbaines concernant la mobilité des habitants, malgré une caractéristique territoriale similaire.

1.3. Le territoire de piémont alpin

Le piémont alpin, comme son nom l'indique, est un territoire qui se situe au pied des montagnes. Il a la particularité d'héberger autant des populations dites péri-urbaines que des populations rurales, qui descendent dans la vallée pour travailler ou se former. Ces populations mixtes peuvent avoir des pratiques communes avec des cultures territoriales différentes. Qu'en est-il des élèves des établissements scolaires du second degré ? En effet, des élèves issus des territoires ruraux ont pu suivre une scolarité dans l'enseignement primaire au sein de leur village, avec une territorialité qui leur est propre. À l'âge d'entrée en sixième, ces élèves se déplacent en car, en train, en voiture avec un proche, pour aller au collège. Ils peuvent procéder à une acculturation de leur identité territoriale rurale pour s'adapter aux modes de fonctionnement et codes de la culture urbaine. Les trois collèges du piémont alpin se situent sur un territoire plus « neutre », non rattachés à un dispositif « politique de la ville » ou à des caractéristiques territoriales *a priori* particulières dans un contexte au demeurant complexe. Les villes de Pontcharra (Isère), Saint-Pierre-d'Albigny et Val-d'Arc (Savoie) sont à l'étude.

Pontcharra est une ville de 7 258 habitants, aux portes de la Savoie. Elle se situe aux pieds de la chaîne montagnarde de Belledonne, au carrefour d'axes routier et ferroviaire entre Chambéry (Savoie) et Grenoble (Isère). La commune possède une gare ferroviaire régulièrement desservie. Les trajets en direction de Grenoble durent 30 minutes, et 15 minutes pour Chambéry. Pontcharra a également une entrée d'autoroute pour les axes Grenoble/ Lyon/ Genève/ Annecy. La ville est attractive avec ses commerces, industries, équipements culturels et sportifs, empêchant l'apparition d'une cité dortoir. Le collège Marcel Chêne accueille 671 élèves, dont une SEGPA, et 170 élèves de 3^e. Le lycée de secteur général et technologique se trouve également à Pontcharra avec une section sport étude athlétisme. Les lycées professionnels les plus proches sont à Chambéry, à 15 minutes en train. L'établissement scolaire utilise le maillage territorial pour accompagner les élèves dans leur scolarité. Sont mis en place des partenariats avec les différentes entreprises du secteur, mais également une coopération avec les éducateurs du centre socioculturel de la ville.

Aiguebelle devient le 1^{er} janvier 2019 Val-d'Arc suite à sa fusion avec la commune de Randens. Située aux portes de la Maurienne et aux pieds des massifs de la Lauzière et des Hurtières, elle héberge 1 169 habitants. La commune est proche de l'axe routier principal : Albertville/ Chambéry/ Grenoble/ Italie. Les déplacements se font en car et en voiture. La commune possède une gare ferroviaire avec une ligne transportant les usagers vers Saint-Jean-de-Maurienne – Modane – Turin. La commune est composée de commerces (proximité et supermarchés), d'équipements sociaux, culturels, associatifs. Le collège La Lauzière est un établissement qui accueille 295 élèves dont 68 en classe de 3^e. Le lycée de secteur est un lycée polyvalent situé à Saint-Jean-de-Maurienne, à 30 km du collège. Au lieu de quitter le bassin pour se déplacer vers les zones urbaines (Chambéry, Albertville) pour se rendre au lycée, les élèves sont appelés à s'enfoncer de plus en plus dans la vallée pour continuer leur scolarité. Les villes de Chambéry et Albertville sont assez éloignées et très mal desservies. Par exemple Albertville se situe à 10 minutes à vol d'oiseau, mais aucun axe routier direct n'est mis en place. Un contournement par la combe de Savoie prolonge la durée du voyage de 30 minutes en voiture, soit une heure et demie aller-retour. Les lignes de bus sont irrégulières, surtout en période de vacances scolaires. Les jeunes de Val-d'Arc ont leurs habitudes, leurs pratiques sociales et culturelles à Saint-Jean-de-Maurienne où ils peuvent se rendre en train (20 minutes de trajet). Par conséquent, ils privilégient la proximité géographique dans leurs choix d'orientation.

Saint-Pierre-d'Albigny est une ville de 3 936 habitants située au pied du massif des Bauges. Elle est à mi-chemin entre Chambéry et Albertville. La ville est en plein cœur des cultures viticoles pour les appellations AOC Vins de Savoie. Le développement économique se concentre sur les commerces, une pépinière d'entreprises, un pôle santé, un pôle emploi, des équipements touristiques et de loisirs. La commune possède une gare ferroviaire régulièrement desservie et une entrée d'autoroute. Les axes les plus fréquentés sont les déplacements vers Albertville/Chambéry/Grenoble. Le collège Les Frontailles accueille 506 élèves dont 128 en classe de 3^e. Les lycées de secteurs sont à 25 km de la commune dans l'agglomération de Chambéry. Les déplacements se font en voiture, en train, ou avec la ligne des cars scolaires du département selon des horaires par conséquent très restreints. Les habitants sont à 20 minutes des plus proches zones urbaines tout en conservant un cadre de vie de petite ville au pied des Bauges, dans un territoire péri urbain avec une culture territoriale rurale.

2. Méthodologie

Cette recherche s'appuie donc majoritairement sur une étude comparative entre les impacts sur l'orientation de trois contextes territoriaux différents. L'objectif est de repérer de façon différenciée les influences respectives de ces contextes dans l'accompagnement à l'orientation. Enquêter auprès de trois collèges au sein de chaque territoire étudié enrichit la recherche en termes de contextes territoriaux, de données quantitatives et qualitatives, de pratiques pédagogiques exercées pour accompagner les élèves de 3^e à l'orientation.

Dans un premier temps, nous avons mené une observation ethnographique d'une durée minimum d'un mois sur chaque terrain d'enquête. Cette technique nous a permis d'obtenir une approche progressive de la découverte de milieu (Abric, 2011). Découvrir les particularités territoriales et la façon dont les individus s'en saisissent, les identifient, les partagent restait un de nos principaux objectifs. Pour éclairer la construction des pratiques spatiales urbaines et rurales nous avons souhaité entrer par l'espace, en mobilisant la géographie sociale avec l'identification des dimensions de mobilité, d'offres d'emploi, de formation, de composition des ménages, d'architecture, d'exploitation industrielle et agricole du territoire, de la place de la culture, de l'éducation, du socioculturel... des dispositifs politiques qui agissent sur leur territoire et leur influence sur les rapports sociaux : fabrique de ségrégation urbaine, de microcosmes ou d'entre-soi ? Nous nous sommes intéressés aux individus en essayant d'éclairer leur ancrage dans l'espace, en mettant en évidence leurs territorialités. Une appréhension de l'espace social des élèves concernés par l'enquête, de leurs pratiques spatiales et de leur espace vécu a établi un rapport à l'espace et à leur territoire.

En parallèle de l'observation ethnographique, nous avons conduit 148 entretiens qualitatifs, dont :

- 42 entretiens semi-directifs de 60 à 80 minutes avec les personnels de direction des établissements scolaires (principaux et proviseurs d'établissement, directeurs de SEGPA, Conseillers principaux d'éducation), les professeurs principaux, les secrétaires de direction, les psychologues de l'éducation nationale (ex-conseillers d'orientation), les directeurs d'équipements socioculturels à caractères sociaux, les travailleurs sociaux, les élus politiques à la jeunesse,
- 71 entretiens biographiques de 20 minutes des élèves des neuf établissements scolaires de l'enquête,
- 10 entretiens semi-directifs de 60 à 80 minutes avec les parents d'élèves de 3^e concernés par l'enquête.

Lors de nos observations ethnographiques, 35 entretiens informels de 20 à 80 minutes ont été conduits (habitants, employés de commerce, gendarmes, personnel communal, mission locale). Les entretiens étaient accompagnés d'un guide afin de cadrer l'échange. Les échanges avec les différents acteurs politiques, sociaux et éducatifs des terrains d'investigation favorisent le repérage des pratiques éducatives d'accompagnement au projet d'orientation des élèves. En effet, les facteurs scolaires et contextuels influencent les trajectoires d'orientation.

Nous avons terminé notre exploration en analysant un contenu autour des récits sur l'histoire de la communauté, qu'elle soit urbaine ou rurale, les traditions populaires locales, les codes, langages, modes de fonctionnement propres à une culture territoriale identifiée, afin de comprendre la dimension symbolique partagée et vécue par les habitants. Nous analysons la variable territoriale au sein des postures professionnelles. Nous croisons les données statistiques avec les parcours de vie, l'occasion aussi d'observer

que ce ne sont pas seulement les contraintes professionnelles qui déterminent le devenir, mais aussi les stratégies mises en place par les acteurs dans le cadre des mutations, qui modalisent bien souvent des devenirs imprévisibles voire des vocations entraînant une forme d'engagement militant dans certains territoires. Par conséquent, l'analyse de cette méthodologie se fait sous trois sous-systèmes : le contexte naturel du territoire, l'organisation de l'espace géographique, l'organisation des acteurs de terrain.

3. Un accompagnement pédagogique territorial spécifique

D'après l'analyse des données recueillies au sein des neuf établissements scolaires, l'accompagnement pédagogique, les gestes professionnels, sont directement liés aux territorialités, aux valeurs et à l'identité données par les professionnels à leur territoire scolaire. L'accompagnement pédagogique à l'orientation peut s'appuyer sur le contexte territorial. Les acteurs éducatifs adaptent leurs pratiques et leurs postures professionnelles selon les besoins et problématiques territoriales recensées, par exemple dans le fait de prévenir les formes d'autocensure territoriale dans les projets d'orientation. Dans les différents terrains d'enquête, le processus d'orientation procède à une coopération territoriale spécifique. L'ensemble des acteurs de l'environnement éducatif de l'élève sont concernés. La phase d'orientation se fait en équipe au niveau interne, en coopération avec un large réseau de partenaires éducatifs et sociaux extérieurs, et en impliquant fortement les familles. Cette coopération est liée principalement aux enjeux éducatifs et sociaux du territoire.

Au sein des trois types de territoires, nous avons pu observer des similitudes, mais également de très fortes disparités inter-régionales selon les pratiques professionnelles. Les trajectoires d'orientation peuvent être inégales selon l'appartenance sociale et culturelle (Jellab, 2022), mais également selon la représentation que les parents se font de la réussite scolaire. L'orientation scolaire, pour les professionnels, consiste avant tout à accompagner les élèves dans la réalisation de leur projet d'études quand ils en ont un. En effet, à 15 ans, il est difficile pour les jeunes de se projeter au-delà du lycée et de penser à un métier. La majorité des élèves de l'enquête vont par conséquent demander les filières générales et technologiques, afin d'avoir plus d'opportunités à la fin du lycée. Les acteurs de l'orientation luttent également contre une forme de sacralisation de la voie générale par les familles. De nombreuses familles nourrissent de très fortes représentations négatives pour la voie professionnelle, symbole pour eux de l'échec scolaire ou d'une relégation sociale. Les choix d'orientation sont faits principalement par proximité géographique. Est-ce lié à une forme d'autocensure territoriale ? Les jeunes ont-ils réellement peur de quitter leur territoire ? Ou à 15 ans n'est-ce pas normal de préférer se rendre sur un territoire qu'ils connaissent, qu'ils pratiquent ?

Concernant le territoire rural isolé de moyenne montagne, l'accompagnement pédagogique est fortement lié aux territorialités. Il existe un *capital d'autochtonie* (Checcaglini & Caro, 2021) principalement sur les collèges de Die et de La Chapelle-en-Vercors. Les élèves tendent vers des métiers ou des filières liés au territoire montagnard. À La Chapelle-en-Vercors, les professeurs d'éducation physique et sportive sont les professeurs principaux des classes de 3^e. Leur accompagnement à l'orientation est en lien direct avec leur relation au territoire. Nous pouvons identifier un investissement personnel de l'enseignant, au-delà de sa posture professionnelle, pour mieux accompagner les élèves à quitter le territoire ou se projeter. Ils n'hésitent pas à rencontrer les familles à leur domicile en fin de journée ou les week-ends pour discuter de manière informelle de l'orientation de leur enfant. Des stages d'activités de pleine nature sur plusieurs jours sont organisés pour échanger autour des projets d'études des élèves. À Die et Villard-de-Lans, les professionnels font face aux difficultés de quitter le territoire pour les élèves qui n'ont pas les compétences pour suivre la filière générale au sein de la cité scolaire. À Villard-de-Lans, par exemple, les élèves ont une très forte représentation négative de la ville la plus proche : Grenoble. C'est la 3^e année que l'équipe éducative met en place un projet culturel et artistique incitant les élèves à sortir du territoire et se rendre à Grenoble. Cela permet aux élèves d'appréhender leurs représentations et de découvrir la ville. Au sein de cette zone rurale de montagne, nous pouvons donc observer un attachement à leur territoire de vie lié à une difficulté de se projeter dans un avenir lointain, entraînant par conséquent une crainte de l'inconnu que représente l'urbain.

Cette difficulté de quitter le territoire se retrouve précisément au sein des territoires urbains défavorisés. Sortir du quartier est une des principales difficultés que les équipes éducatives peuvent rencontrer lors des vœux d'orientation des élèves. L'investissement personnel des professeurs principaux va au-delà de leur fonction et de leurs horaires de travail. Ils peuvent être à la fois enseignant, éducateur et assistant du travail social. Ce

n'est pas rare pour un professeur principal des collèges Olympique et Picasso de se rendre au domicile des élèves pour échanger avec les parents sur leurs doutes, leurs peurs et surtout leurs représentations. Pablo Picasso a mis en place un projet de délocalisation du collège. En effet, chaque trimestre, les instances du collège se déplacent dans les MJC ou centres sociaux des quartiers où résident les élèves. Cela favorise une proximité immédiate avec les familles et facilite les discussions. Au sein des collèges REP il existe une très forte coopération en lien avec une harmonisation territoriale. C'est donc tout naturellement que les questions d'orientation sont discutées entre professeurs principaux, éducateurs et animateurs jeunesse du territoire.

Au sein du territoire du piémont alpin, l'accompagnement est différent. Les acteurs vont se saisir du maillage territorial, des possibilités offertes selon les mobilités, permettant aux élèves de se former là où sont leurs futurs emplois. Les élèves choisissent une filière en fonction de l'employabilité du territoire. Est-ce lié à une autocensure ou plutôt une non-envie de quitter son territoire ? Les acteurs de l'orientation accompagnent les élèves dans un rapport de demande et de places disponibles. Les élèves ne sont pas effrayés par la mobilité dans un objectif de construction de projet professionnel. Les modalités pédagogiques sont en lien avec les pratiques spatiales des individus et de leur espace vécu (Frémont, 1976), une très forte coopération territoriale avec les différents acteurs professionnels du territoire, avec la mise en place de sessions de stage dès la classe de 4^e pour découvrir les différents métiers.

Conclusion

Faire des choix et des projets d'orientation peut être anxiogène et complexe pour des adolescents. Il est difficile à cet âge de se projeter et d'imaginer un métier d'avenir. L'accompagnement pédagogique de l'ensemble des acteurs est donc un réel enjeu pour permettre aux élèves d'obtenir une orientation concertée et choisie. Nous avons pu observer un lien direct entre les pratiques territoriales et l'accompagnement à l'orientation. Certains acteurs se sont retrouvés mutés dans des établissements scolaires, emportant avec eux leurs propres représentations, images, valeurs à destination du territoire d'exercice et de ses habitants. Ils sont aujourd'hui engagés dans une réelle mission d'émancipation et font face à une réalité de terrain difficile, marquée par les nombreuses réformes de ces dernières années, avec des difficultés de moyens humains, pédagogiques et financiers. Les postures, gestes, pratiques professionnelles s'adaptent aux besoins des élèves et selon les spécificités territoriales.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Aldhuy, J. (2008). Au-delà du territoire, la territorialité ? *Géodoc*, 55, 35-42.
- Bernard, P.-Y. (2021). Ce que le décrochage nous dit des parcours scolaires. *Revue française de pédagogie*, 211, 5-10.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Checaglini, A. & Caro, P. (2021). Métropolisation, mobilités et décrochage scolaire chez les jeunes. *Revue française de pédagogie*, 211, 23-35.
- Champollion, P. & Rothenburger, C. (12-15 octobre 2017). *Analyse comparative croisée des représentations du territoire et de son école chez les enseignants et des élèves ruraux et montagnards : impacts sur apprentissages et enseignements*. [Conférence]. Actes du colloque international « Diversité culturelle et citoyenneté », Corte.
- Champollion, P. (2013). *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. Paris : L'Harmattan.

- Di Méo, G. (2005). À l'écart des métropoles : l'émergence de nouvelles territorialités. *Revue géographique des Pyrénées et du sud-ouest. Sud-Ouest européen*, 19, 1-6.
- Frémont, A. (1976). *La région, espace vécu*. Paris : PUF.
- Jellab, A. (2022). L'éducation prioritaire à l'épreuve de la mixité sociale : un enjeu pour l'égalisation effective des chances. *Empan*, 125, 139-146.
- Thémines, J.-F. (2020). Images du métier et prise de parole d'enseignants. *Administration & Éducation*, 168, 41-47 ;
- Vanier, M. (2009). *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes : PUR, coll. « Espace et territoires ».
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir et la mixité. *Revue française de pédagogie*, 171, 59-67.

Intérêt des monographies et des analyses en nombres absolus dans la mise en évidence des structures des espaces scolaires locaux

Guillaume Dupuy*

Introduction

À l'occasion d'une étude longitudinale relative aux mobilités scolaires d'une cohorte de collégiens (Dupuy, 2017), la question de la définition des frontières territoriales de l'espace scolaire étudié s'est posée, de même que celle de la structure de cet espace. Comment, en effet, étudier les mobilités scolaires sans délimiter les frontières du territoire et de l'espace sociologique à l'intérieur duquel elles s'inscrivent ? Quelle définition proposer de l'espace scolaire local et quelles frontières territoriales lui attribuer ? Peut-on, par ailleurs, affiner une analyse de la structure de l'espace scolaire habituellement limitée à territoire très restreint et/ou à l'utilisation du seul indicateur des origines sociales des élèves ? À partir de la connaissance du recrutement géographique et social des élèves, de leurs performances et leur devenir scolaires, des attractivités différentielles des collèges auprès des familles et des personnels, cette contribution a pour objectif de répondre à ces questions en montrant combien le système de positions des collèges forme un tout cohérent à une échelle locale et combien l'implantation géographique des établissements scolaires influence très largement ce qui se vit en leur sein.

1. Des espaces scolaires inscrits dans le « local »

Des nombreux travaux centrés sur les modalités de fonctionnement et de régulation des « *marchés scolaires* », sur les stratégies de placement scolaire des familles et les politiques d'établissement menées dans un contexte officieusement concurrentiel, on peut retenir que dans l'enseignement secondaire, « *les concurrences entre établissements comme les choix éducatifs des familles ne se font [que très rarement] à l'échelle nationale ou même régionale* » (Felouzis, Maroy & Van Zanten, 2013). Compte tenu de l'importance pour les parents d'élèves de la proximité de l'établissement par rapport au domicile et/ou au lieu de travail (Léger, 2001) et de l'imbrication des dynamiques résidentielles et scolaires (Fack & Grenet, 2009), les études localisées doivent donc être privilégiées.

Dans la mesure où l'expression « *marchés scolaires* » recouvre des réalités variées selon les traditions nationales (Felouzis, 2011) et des acceptions diverses dans d'autres champs de recherche tels que l'économie ou la gestion, l'ensemble des établissements d'un territoire engagés dans des relations de concurrence afin de capter chaque année suffisamment d'élèves pour se pérenniser et/ou se développer, est nommé un espace local des collèges. Ce choix terminologique permet d'intégrer à l'analyse le mode d'inscription de l'institution dans l'espace tout en prenant acte des résultats des travaux les plus significatifs et les plus récents sur le sujet. En l'espèce, ces derniers font très majoritairement état de l'écart souvent abyssal qui sépare la réalité de l'objectif – proclamé par les représentants politiques de tous bords et les gestionnaires de l'institution scolaire – de garantir l'égalité des conditions d'enseignement sur l'ensemble du territoire national (Merle, 2012). En effet, la hiérarchisation sociale et académique des établissements d'enseignement secondaire est constatée partout où des recherches sont réalisées (Delvaux, 2006)¹. Quels que soient les terrains d'enquête, il est finalement toujours question des conséquences de l'existence de positions différenciées entre plusieurs collèges concurrents, de l'organisation de celles-ci les unes par rapport aux autres. Il est également toujours question des formes prises par les relations entretenues entre une institution scolaire très différenciée et des

* Institutions et dynamiques historiques de l'économie et de la société (IDHES), UMR 8533.

¹ Les mêmes problématiques se posent dans les enseignements maternel (Dannepond, 1979 ; Danic, 2001), élémentaire (Devaux, 1989) et universitaire (Bourdieu, 1989 ; Guignard-Hamon, 2005).

élèves aux dispositions tout aussi différenciées. Or, l'« *idée de différence, d'écart, est au fondement de la notion même d'espace, ensemble de positions distinctes et coexistantes, extérieures les unes aux autres, définies les unes par les autres, par leur extériorité mutuelle et par des relations de proximité, de voisinage ou d'éloignement et aussi par des relations d'ordre, comme au-dessus, au-dessous et entre* » (Bourdieu, 1994).

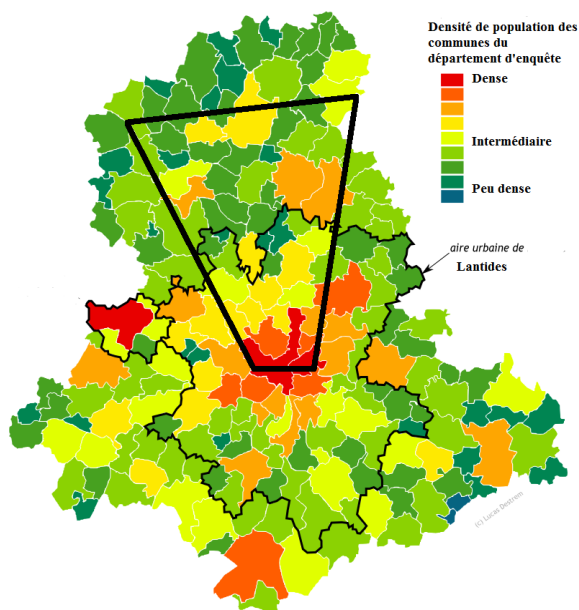
2. Les frontières territoriales des espaces scolaires locaux

Des différentes études réalisées au sujet des fonctionnements des espaces locaux de collèges, on peut retenir qu'aucune n'est basée sur une monographie de collège. Dans la description du fonctionnement des interdépendances entre collèges lillois, la définition des frontières de cet espace se limite à l'échelle de la commune (Barthon & Monfroy, 2005 ; 2006). Les frontières de l'espace étudié au sujet de la situation montpelliéraine correspondent quant-à elles à 43 collèges répartis dans un rayon de vingt kilomètres autour du centre ville de l'agglomération centre (Zoïa & Visier, 2007). De même que le raisonnement fait dans un contexte francilien à l'échelle de cinq communes limitrophes appartenant à un même bassin d'éducation (Oberti, 2007), cette définition des frontières de l'espace local des collèges permet d'analyser des collèges qui appartiennent à des territoires socialement contrastés et qui entretiennent des relations de concurrence. Pourtant, en se limitant à ce type de délimitation, on ne peut comprendre l'étendue du territoire sur lequel s'étend potentiellement le recrutement des élèves et, en conséquence, l'éloignement des collèges unis par des relations d'interdépendances compétitives (Delvaux & Van Zanten, 2006).

En analysant les origines géographiques des élèves des collèges privés les plus attractifs du centre de l'espace urbain étudié, on observe en effet que, pour eux, l'espace local des collèges s'étend bien au-delà des seuls établissements situés à proximité immédiate. Il s'étale même, pour celui qui occupe une position hégémonique, sur la quasi-totalité du territoire départemental. Les frontières de l'espace local des collèges sont donc toujours relatives à un établissement en particulier. À chaque collège correspond un espace local des établissements concurrents, bien que de nombreux collèges puissent appartenir à un seul et même espace ou à plusieurs espaces. Autrement dit, les frontières de l'espace local des collèges de chaque établissement coupent toujours celles de ses concurrents, de sorte que les territoires géographiques qui représentent les espaces de collèges concurrents se superposent toujours partiellement.

Puisque l'enquête est focalisée sur un collège privé sous contrat situé dans un quartier intermédiaire d'une ville moyenne, nous avons retenu, pour définir les frontières de l'espace local des collèges, les secteurs géographiques de recrutement des collèges publics liés aux lieux d'habitation des élèves inscrits au collège dans lequel est réalisée l'enquête, ainsi que les secteurs proches et *a priori* concernés par son offre de scolarisation même si, dans les faits, aucun élève n'en provient. Concrètement, cet espace correspond au centre-ville de la ville centre et à un territoire représentant un petit peu moins d'un quart du département, de sorte que certains élèves résident à plus de trente kilomètres du collège.

Carte 1 • Limites géographiques de l'espace local d'interdépendances compétitives du collège sur lequel est focalisée l'enquête



Source : anonymisation d'un fond de carte de la Haute-Vienne, choisi pour la relative centralité de la préfecture du département (Limoges) et de ses ressemblances en termes de population (densité, organisation spatiale).

3. Structure de l'espace scolaire local

3.1. Les sources et leur exploitation

L'exploitation secondaire réalisée concerne les données produites par le ministère de l'Éducation nationale et vise à détailler la structure de l'espace local des collèges plus précisément que ce qu'offre habituellement la littérature. Elles sont issues des bases statistiques Aide au pilotage et à l'autoévaluation des établissements (APAE), Indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires (IPES)² et Base centrale scolarité (BCS). Elles permettent de disposer d'indicateurs diversifiés concernant le recrutement social des élèves, leurs performances scolaires en fin de collège, leur devenir post-collégien, les attractivités différentielles des collèges auprès des familles et des personnels. Ces fichiers sont renseignés au sein des établissements à partir des déclarations recueillies dans les fiches administratives de chaque élève et directement par les services de l'Inspection académique pour ce qui est des moyens attribués aux établissements.

La fiabilité d'un certain nombre d'informations ne porte pas à équivoque car elles sont contrôlées par les personnels des inspections académiques qui n'ont pas, semble-t-il, d'intérêt à surestimer ou sous-estimer les chiffres produits. Si la fiabilité concernant les origines sociales des élèves est, en revanche, parfois contestée (Poulain, 2012), les arguments déployés pour relativiser la mauvaise qualité statistique des données recueillies paraissent suffisamment convaincants (Merle, 2013) pour que nous utilisions ces données au profit d'une analyse que seules des données localisées et assez diversifiées permettent de construire.

Afin de chiffrer et de donner un aperçu très rapide de la composition sociale et scolaire moyenne des collèges, quelques indicateurs ont été calculés. Le niveau social moyen APAE est calculé selon les modalités de calcul proposées par Zoïa et Visier (2007) à l'occasion de leurs travaux sur l'espace des collèges montpellierains. Pour chaque collège, cet indicateur indique, sur une échelle allant de 0 à 100, le recrutement social moyen des établissements. Il représente la moyenne des codes attribués à chacune des classes (ouvriers et inactifs (0) / employés, artisans, commerçants et agriculteurs (0,33) / cadres moyens (0,66) / cadres supérieurs et enseignants (1)) définies par les APAE.

² L'accès à ces deux bases de données a été permis par la collaboration de deux chefs d'établissement nous faisant confiance et intéressés par notre démarche de recherche. Ils nous ont offert une occasion unique d'enregistrer les fichiers statistiques relatifs à chaque établissement du département d'enquête.

Puisqu'à l'école tout ne se joue pas uniquement en fonction des origines sociales, un « indicateur élève BCS » a également été calculé à partir des informations plus détaillées disponibles dans la BCS. L'estimation chiffrée des dispositions scolaires probables des élèves est réalisée à partir de la connaissance de l'origine sociale, des potentiels « retard » ou « avance » scolaires et fréquentations de classes atypiques (SEGPA, UPI, etc.). Il a, bien que de manière imparfaite et potentiellement inexacte dans certains cas particuliers, pour fonction de préciser l'information parfois erronée apportée par l'origine sociale lorsqu'il s'agit de saisir les dispositions et les performances scolaires des élèves. Finalement, cet « indicateur élève BCS » est étalonné sur une échelle allant de 0 à 150. Pour chaque élève de l'échantillon, l'échelle de scores 2003 proposée par Camille Peugny est utilisée pour chiffrer la position des élèves sur une échelle allant de 0 à 100 en fonction de l'origine sociale enregistrée dans la BCS (Peugny, 2007). Cet indicateur chiffré d'origine sociale est ensuite pondéré en fonction de l'avance ou du retard scolaire et en fonction du type de classe fréquenté. L'indicateur d'origine sociale est multiplié par 1,5 pour les élèves en avance, par 0,5 pour un retard d'un an, par 0,2 pour un retard de deux ans. Il est également multiplié par 0,5 si l'élève fréquente une classe de relégation. Par exemple, les élèves de sixième scolairement à l'heure dont les chefs de famille sont catégorisés comme ouvrier agricole, technicien et profession libérale se voient respectivement attribuer des indicateurs de 0 ; 60,17 et 100. Les indicateurs d'élèves de mêmes origines sociales, mais ayant redoublé une fois auparavant, se voient quant à eux attribuer des indicateurs deux fois moindres, soit respectivement 0 ; 30,08 et 50. À partir des moyennes des indicateurs élèves de chaque établissement, on obtient ainsi pour chaque collège un indicateur des dispositions scolaires moyennes, du niveau scolaire moyen.

Le collège, sur lequel est focalisée l'enquête, est situé dans une commune nommée ici Lantides afin d'honorer l'engagement de conserver l'anonymat de tiers ayant répondu à nos questions à l'occasion de divers entretiens de recherche. Elle n'est pas la plus grande ville de la région mais fait partie des 36 villes françaises de plus de 100 000 habitants. De par sa taille et quelques caractéristiques structurantes, elle est comparée, dans les documents produits par l'INSEE, à des villes comme Brest, Angers, Le Mans, Tours, Grenoble ou Nîmes. Située au centre géographique du département, cette ville représente une capitale locale autour de laquelle s'organise largement l'activité socioéconomique départementale.

3.2. Corrélations entre indicateurs

Pour rendre intelligible la structure de l'espace local des établissements, doit-on hiérarchiser les collèges en fonction de leurs effectifs, des origines sociales des élèves qu'ils scolarisent, de leurs résultats scolaires, de leur devenir scolaire ? Doit-on classer les collèges au regard de leurs attractivités respectives auprès des personnels ou des familles après l'entrée en sixième ? Ces questions auraient pu poser problème si les corrélations observées n'avaient été aussi fortes entre les hiérarchies mises en évidence grâce à chacun de ces critères³. À titre indicatif, le coefficient de corrélation entre les indicateurs de recrutement social des collèges et les notes moyennes obtenues au brevet des collèges est de 0,9 (très significatif). Celui entre ces mêmes indicateurs et la proportion d'élèves en retard scolaire d'un an est de -0,78 tandis qu'il est de 0,71 pour ce qui est des probabilités d'obtenir le diplôme national du brevet (DNB) après être entré en sixième dans l'établissement. En croisant les séries de données, les mêmes corrélations sont observables. Le coefficient de corrélation entre la proportion d'élèves en retard scolaire d'un an et la probabilité d'obtenir le diplôme national du brevet (DNB) après être entré en sixième dans l'établissement est par exemple de -0,84. Ces corrélations statistiques très significatives justifient le choix de ne pas accorder une importance démesurée à la question des modalités de classement des collèges. Elles permettent également de constituer des groupes de collèges au regard de la similarité des implantations géographiques et des attractivités respectives des établissements, de la ressemblance de leurs recrutements sociaux, des performances scolaires des élèves aux épreuves standardisées ou encore du devenir scolaire des élèves à la sortie du collège. En donnant à lire des données moyennes de groupes d'établissements (tableaux 1 et 2, pages suivantes), la présentation permet de remettre les établissements dans leur contexte géographique et de rendre plus intelligibles les relations de proximité et de distance qui les unissent ou les opposent.

³ Cette corrélation est aussi observée aux niveaux national et international (Merle, 2012). À titre d'exemple, la corrélation entre les ségrégations académiques et sociales constatées dans les 41 pays de l'OCDE participants à l'enquête PISA de 2003 est très significative ($R = 0,73$).

3.3. Implantation géographique des établissements et structure de l'espace scolaire local

Sans surprise, la structure de l'espace local des collèges apparaît hiérarchisée. Elle est aussi caractérisée par l'existence de sous-espaces marqués par l'implantation géographique des collèges. Des positions hégémoniques aux positions les plus reléguées, on retrouve d'abord les collèges privés du centre-ville qui accueillent très majoritairement un public prédisposé à la réussite scolaire et issu de milieux sociaux favorisés. Les collèges publics du centre de Lantides et des communes périurbaines favorisées de la première couronne se distinguent également par l'occupation de positions très favorables dans l'espace local des collèges. Les élèves des collèges urbains sont majoritairement issus de milieux sociaux plus favorisés que ceux des établissements périurbains, mais ont de relativement moindres performances scolaires. Dans la mesure où l'univers des possibles ouvert aux familles est agrandi par la proximité géographique et l'offre de transports publics urbains, les collèges urbains sont également plus impliqués dans les relations de concurrence que se livrent, entre eux, les collèges publics locaux, que ne le sont les collèges périurbains. Se positionne ensuite le collège privé d'une ville périphérique, dont les caractéristiques se rapprochent tout à la fois des collèges privés urbains hégémoniques et des collèges ruraux avec lesquels il entre directement en concurrence pour la captation de son public. Viennent ensuite dans l'ordre les collèges intermédiaires de Lantides, situés dans des quartiers périphériques, mais non situés dans les quartiers urbains de relégation, les collèges de la seconde couronne de l'agglomération et les établissements ruraux, ainsi que les collèges relégués des quartiers populaires de l'agglomération urbaine.

En présentant ainsi des chiffres moyens, on facilite l'appréhension des proximités qui existent entre établissements ou l'observation des distances qui les séparent objectivement du point de vue de leur recrutement et de leur attractivité. Dans la mesure où toutes les recherches en sociologie de l'école mettent en évidence de telles différences, bien que souvent à une échelle géographique plus restreinte et à partir d'indicateurs moins diversifiés, faire un tel constat sur le terrain d'enquête ne constitue pas une surprise. Il complexifie néanmoins les schémas proposés dans les comptes rendus de recherches au sujet des cas lillois, parisiens et montpelliérains. Si les résultats convergent avec ceux présentés au sujet des collèges lillois (Barthon & Monfroy, 2006), en ce qu'on retrouve les distinctions entre le centre et la périphérie ainsi que les phénomènes de micro-espaces de concurrences, l'intégration dans l'analyse des collèges périurbains et ruraux, ainsi que des établissements refuges permet de décrire plus finement la structure de l'espace local des collèges. Elle offre l'occasion d'observer que les relations de concurrences sont, dans de tels contextes, étendues sur des territoires plus vastes que la seule échelle de la commune et de sa première couronne périurbaine.

Tableau 1 • Indicateurs de compositions sociale et scolaire des établissements selon leur implantation géographique

| Situation des établissements | Indicateur niveau social moyen APAE | Indicateur élèves BCS | Part des élèves boursiers des élèves du public | Note moyenne aux épreuves écrites du diplôme national du brevet | Taux d'accès de la 6 ^e à la 1 ^e scientifique | Part (en %) des élèves « à l'heure » | Part (en %) des élèves en retard scolaire |
|--|-------------------------------------|-----------------------|--|---|--|--------------------------------------|---|
| Privés du centre ville | 66,3 | 56,2 | - | 12 | 32 | 92,3 | 4,6 |
| Publics du centre ville et de quartiers pavillonnaires | 51,3 | 48,7 | 26,1 | 10,8 | 21 | 81,1 | 14,5 |
| Publics de la première couronne de Lantides | 48,3 | 41,7 | 14 | 11,7 | 20 | 90,5 | 7,7 |
| Privé ville périphérique du département | 47,5 | 41,2 | - | 11,5 | 20 | 84,8 | 14,3 |
| Publics et privés en positions intermédiaires | 35,6 | 31,3 | 35 | 10,5 | 11 | 82,7 | 15,7 |
| Publics et privés ruraux et de la deuxième couronne | 28 | 26,8 | 25,9 | 9,7 | 12 | 84 | 13,7 |
| Publics des quartiers populaires de Lantides | 11 | 14 | 67,6 | 7,1 | 4 | 64,3 | 34 |
| Publics et privés « refuges » de Lantides et partiellement hors espace | 67,9 | 67,1 | - | 11 | 12 | 84,1 | 2,3 |
| | 42,1 | 38,9 | 35,8 | 5,9 | 4 | 44,4 | 55,6 |

Lecture : pour l'année scolaire 2012-2013, l'indicateur de niveau social moyen des élèves inscrits dans les collèges privés de Lantides qui occupent des positions hégémoniques dans l'espace local des collèges est en moyenne de 66,3.

Sources : Dupuy, G. « Indicateurs de compositions sociale et scolaire des établissements selon leur implantation géographique », d'après les bases de données APAE 2012, BCS 2006, 2007, 2008 et 2009.

Tableau 2 • Indicateurs d'attractivité des établissements selon leur implantation géographique

| Situation des établissements | Solde des demandes de dérogations concernant les collèges publics | Remplissage et effectifs des collèges privés | Nombre d'élèves arrivés Cohorte 2007-2010 | Dotation horaire globale | Âge moyen des enseignants | Ancienneté moyenne des enseignants | Attractivité auprès des enseignants | Vœux de départs des enseignants |
|--|---|--|--|--------------------------|---------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| Privés du centre ville | - | Pleins, 562 à 643 élèves | 42 | - | - | - | - | - |
| Publics du centre ville et de quartiers pavillonnaires | 33 | - | 25 | 1,16 | 44,4 | 6,1 | 16,2 | 10 |
| Publics 1 ^e couronne | 3 | - | 13 | 1,1 | 43,8 | 6,7 | 14,5 | 5,9 |
| Privé ville périphérique du département | - | Remplissage inconnu 333 élèves | 21 | - | - | - | - | - |
| Publics et privés des quartiers intermédiaires | 41 | Non pleins, 273 à 298 élèves | 21 | 1,26 | 43,1 | 5,3 | 7,9 | 21,1 |
| Publics et privés ruraux et de la deuxième couronne | - 4 | Manque chronique d'élèves (135) | 10 | 1,21 | 39,1 | 5,6 | 2,2 | 22,4 |
| Publics des quartiers populaires de Lantides | - 23 | - | 19 hors SSS (dont migrants internationaux) | 1,54 | 38,6 | 5,3 | 5,1 | 24,7 |
| Publics et privés « refuges » et partiellement hors espace | - | - | 98 | - | - | - | - | - |
| | - | - | 11 | 2,09 | 32,6 | 0,8 | 0 | 33,3 |

Lecture : pour l'année scolaire 2011-2012, les collèges publics du centre ville et des quartiers pavillonnaires ont bénéficié en moyenne de 33 demandes de dérogation de plus pour une inscription que pour éviter le collège. Ceux des quartiers populaires ont repoussé 23 élèves de plus qu'ils n'en ont attirés.

Sources : Dupuy, G. « Indicateurs d'attractivité des établissements selon leur implantation géographique », d'après les bases de données APAE 2012, BCS 2006, 2007, 2008 et 2009, ainsi que d'après le dépouillement des archives de l'inspection académique du département.

En l'espèce, les six catégories d'établissements présentées rendent compte de la complexité accrue de la structure de l'espace local des collèges dans un contexte à la fois urbain, périurbain et rural par rapport aux situations exclusivement urbaines observées en Île-de-France (Oberti, 2007)⁴ et essentiellement urbaines analysées dans l'agglomération montpelliéraine (Visier & Zoïa, 2008)⁵. On retrouve, par rapport à cette dernière étude, les proximités de positions entre collèges publics périurbains et collèges privés de centre ville de même que les positions invariablement reléguées des collèges publics situés dans les quartiers populaires de la ville centre.

3.4. Affiner l'analyse en abandonnant les parts relatives au profit des nombres absolus

La richesse des sources utilisées invite, de plus, à ne pas passer trop vite sur le constat de la structure hiérarchisée de l'espace local des collèges. L'analyse localisée de la BCS permet en effet de détailler les origines sociales des élèves beaucoup plus précisément que ce que la littérature propose habituellement, donc d'affiner l'analyse et la description des structures de l'espace local des collèges. En comptabilisant en nombres réels les élèves scolarisés dans chaque collège et en les catégorisant en fonction de leurs origines sociales, l'abstraction de l'indicateur de niveau social moyen de recrutement ou des parts relatives des différentes catégories sociales laisse place à une vision beaucoup plus réaliste des caractéristiques des recrutements sociaux des établissements de l'espace local des collèges. Le tableau 3 ci-après vise à faciliter la lecture et à montrer les distances qui éloignent, en moyenne, les différents sous-espaces de l'espace local des collèges. Comme l'atteste, pour chaque catégorie sociale, la supériorité à la fois significative et systématique du rapport entre les effectifs moyens maximaux et minimaux d'élèves de chaque catégorie de collège et le même rapport appliqué à chaque établissement, la présentation par catégories d'établissements minimise les écarts réels. Le nombre d'élèves dont le responsable légal occupe une profession libérale ou de cadre dans le privé est, par exemple, en moyenne 42 fois supérieur dans les collèges privés lantidais occupant une position hégémonique que dans les collèges relégués des quartiers populaires du nord de Lantides.

En se focalisant sur des cas particuliers situés aux antipodes de l'espace local, cet écart abyssal est en réalité encore bien supérieur : le collège Saint-Paul scolarise en effet 197 élèves dont le responsable légal occupe une profession libérale, tandis que le collège La Rivière n'en compte aucun⁶. De même, le nombre d'élèves dont le responsable légal est ouvrier ou retraité employé/ouvrier est en moyenne 2,8 fois supérieur dans les collèges ruraux ou de la deuxième couronne périurbaine que dans les collèges privés lantidais occupant les positions hégémoniques, mais 12,1 fois supérieur dans le collège rural de Breteau comparativement à celui du collège Saint-Paul.

⁴ À partir d'une classification élaborée par Catherine Barthon, Marco Oberti classe les collèges des cinq communes de l'espace scolaire qu'il étudie (Neuilly-sur-Seine, Rueil-Malmaison, Nanterre, Suresnes et Puteaux) en quatre catégories dites « très favorisés », « favorisés », « intermédiaires ou mixtes » et « défavorisés ».

⁵ Laurent Visier et Genéviève Zoïa classent quant à eux les collèges en trois catégories selon le degré de mixité sociale qu'ils y observent.

⁶ Pour honorer notre engagement de conservation de l'anonymat de plusieurs agents avec lesquels nous nous sommes entretenus pour l'enquête, les noms d'établissements sont aussi modifiés.

Tableau 1 • Nombres moyens d'élèves scolarisés dans les collèges de chaque catégorie d'établissements en fonction de leurs origines sociales (cohorte BCS 2006)*

| Situation des collèges / Code CSP** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|--|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|
| Privés du centre ville | <u>53</u> | <u>126</u> | 25 | 0 | 17 | <u>50</u> | <u>83</u> | 49 | 11 |
| Publics du centre ville et quartiers pavillonnaires | 31 | 69 | <u>34</u> | 5 | <u>25</u> | 35 | 69 | <u>45</u> | 36 |
| Publics de 1 ^e couronne | 25 | 35 | 21 | 1 | 14 | 32 | 41 | 78 | 8 |
| Privé d'une ville périphérique du département | 67 | 39 | 8 | 3 | 0 | 18 | 32 | 64 | <u>3</u> |
| Publics et privés en positions intermédiaires | 19 | 23 | 11 | 0 | 12 | 17 | 55 | 63 | 34 |
| Publics et privés ruraux et de la deuxième couronne | 37 | 15 | 7 | 2 | 9 | 21 | 40 | <u>126</u> | 23 |
| Publics des quartiers populaires de Lantides | <u>5</u> | <u>3</u> | <u>1</u> | 1 | <u>5</u> | <u>6</u> | <u>27</u> | 92 | <u>57</u> |
| Publics et privés « refuges » partiellement hors espace | 43 | 97 | 23 | 4 | 15 | 22 | 27 | 14 | 11 |
| | 6 | 9 | 4 | 3 | 5 | 5 | 14 | 10 | 14 |
| Rapport entre les effectifs moyens des catégories de collèges où les élèves sont le plus nombreux et celles où ils sont le moins nombreux. | 10,6 | 42 | 34 | - | 5 | 8,3 | 3,1 | 2,8 | 19 |
| Rapport entre l'effectif du collège où les élèves sont les plus nombreux et de celui où ils sont les moins nombreux. | 62 | - (197) | - (45) | - (10) | - (29) | 24 | 7,7 | 12,1 | 37 |

* L'échantillon comprend les élèves inscrits dans les établissements de l'espace local des collèges aux rentrées 2006 pour un redoublement de la classe de sixième, en 2007 pour une cinquième, 2008 pour une quatrième, 2009 pour une troisième.

** Les catégories socioprofessionnelles sont celles utilisées par l'INSEE : 1. Agriculteurs exploitants, artisans, commerçants, chefs d'entreprise de moins de dix salariés, retraités chefs d'entreprise et agriculteurs exploitants. 2. Profession libérale, cadres administratifs et commercial d'entreprise, ingénieur, cadre technique d'entreprise. 3. Cadre de la fonction publique, professeur et assimilé. 4. Profession information, arts, spectacle. 5. Profession intermédiaire : instituteur et assimilé, santé et travail social, clergé, religieux, profession administrative de la fonction publique, retraité cadre et profession intermédiaire. 6. Profession intermédiaire : administrative et de commerce d'entreprise, technicien, contremaître, agent de maîtrise. 7. Employés : employé civil, agent de service de la fonction publique, policier et militaire, employé administratif d'entreprise, employé de commerce, personnel de service direct aux particuliers. 8. Ouvrier qualifié, ouvrier non qualifié, ouvrier agricole, retraité employé et ouvrier. 9. Chômeur n'ayant jamais travaillé, sans activité professionnelle, non renseigné.

Lecture : parmi les élèves ayant appartenu à la « cohorte BCS 2006 », 126 issus de la catégorie socioprofessionnelle « Professions libérales, cadres administratifs et commerciaux d'entreprise, ingénieurs, cadres techniques d'entreprises » ont en moyenne été scolarisés dans les collèges privés occupant les positions hégémoniques de l'espace local des collèges.

Source : Dupuy, G. « Nombres moyens d'élèves scolarisés dans les collèges de chaque catégorie d'établissements en fonction de leurs origines sociales (cohorte BCS 2006) », d'après les BCS 2006, 2007, 2008 et 2009.

Le passage de l'analyse de nombres relatifs à celle de nombres absolus s'avère ainsi particulièrement éclairant au sujet des différences de recrutement social des établissements. En effet, dans la mesure où les collèges qui scolarisent les plus fortes proportions d'élèves issus des catégories sociales intermédiaires et supérieures sont également ceux qui scolarisent en moyenne les effectifs les plus importants, la réflexion en parts relatives tend à minimiser les écarts considérables qui séparent les recrutements sociaux des différents établissements. Or ces écarts sont absolument faramineux entre les collèges qui occupent les positions les plus hégémoniques et celles les plus reléguées. En nombres absolus, la comparaison entre la composition sociale du collège Saint-Paul, qui occupe une position hégémonique, et celle du collège Bellevue, établissement le plus relégué, met en évidence l'amplitude de la distance objective qui sépare ces deux établissements. Le premier scolarise 97 élèves issus de milieux populaires de moins que le second. Dans le même temps, il accueille 221 élèves de plus dont le responsable appartient aux catégories sociales supérieures et 65 de plus dont ce dernier occupe une profession intermédiaire ou indépendante. C'est tout le sens des rapports exposés dans le tableau 3 entre l'effectif, pour chaque catégorie sociale, du collège où les élèves sont les plus nombreux et celui où ils sont les moins nombreux. Ils expriment les très grandes

différences qui distinguent les recrutements des différents établissements. Bien que le calcul soit mathématiquement inexact pour plusieurs catégories socioprofessionnelles⁷, les effectifs scolarisés dans les établissements de l'espace local des collèges varient approximativement, pour chaque catégorie sociale, de 1 à 7,7 à près de 1 à 200.

Conclusion

Finalement, la structure hiérarchisée de l'espace local des collèges et les positions que les établissements occupent aujourd'hui les uns par rapport aux autres sont, pour une très large part, déterminées par des facteurs indépendants d'eux, légués par l'histoire, la démographie et l'économie locale d'une part, par l'histoire scolaire nationale d'autre part. À la position géographique de chaque établissement correspond un recrutement social et scolaire singulier, une attractivité différentielle auprès de familles autant que des enseignants les plus expérimentés. La structure de l'espace local des collèges et l'ensemble des conséquences qu'elle a sur ce qui se vit au sein de chaque établissement ne peuvent ainsi se comprendre ni sans une définition préalable des frontières géographiques de cet espace ni sans intégrer à l'analyse les caractéristiques socioéconomiques des territoires correspondants.

Bibliographie

- Barthon, C., Monfroy, B. (2006). Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges : l'exemple de la ville de Lille. *Revue française de pédagogie*, 156, 29-38.
- Barthon, C., Monfroy, B. (2005). Illusion et réalité de la concurrence entre collèges en contexte urbain : l'exemple de la ville de Lille. *Société contemporaine*, 59-60, 43-65.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Le seuil.
- Dannepond, G. (1979). Pratique pédagogique et classes sociales. Étude comparée de 3 écoles maternelles. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 31-45.
- Danic, I. (2001). Les ajustements entre des écoles maternelles et leurs publics. Contribution à l'étude des relations famille-école. *Carrefours de l'éducation*, 11, 22-32.
- Delvaux, B. (2006). Compétition entre écoles et ségrégation des élèves dans six espaces locaux européens. *Revue française de pédagogie*, 156, 63-73.
- Delvaux, B., Van Zanten, A. (2006). Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. *Revue française de pédagogie* 156, 5-8.
- Devaux, J.M. (1989). L'exode scolaire. *Communication et langages*, 82, 21-31.
- Dupuy, G. (2017). *D'un collège à l'autre. Sociologie des mobilités scolaires en cours de cursus collégien*. Thèse de doctorat de sociologie, Université de Paris-Nanterre (dir. Lepoutre & Loirand).
- Fack, G., Grenet, J. (2009). Sectorisation des collèges et prix des logements à Paris. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 44-62.
- Felouzis, G. (2011). Les marchés scolaires et l'éducation comparée. *Education comparée*, 6, 7-28.

⁷ Certains collèges relégués ne scolarisant aucun élève issu des catégories sociales supérieures et intermédiaires, ce qui empêche la division par zéro et la définition d'un rapport mathématique. Cette impossibilité n'empêche en rien de faire le constat de l'écart important qui sépare de ce point de vue les collèges les uns des autres.

- Felouzis, G., Maroy, C., Van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Guignard-Hamon, C. (2005). Les étudiants et leurs universités en Île-de-France : un champ social contrasté. *Les cahiers de l'IAURIF*, 143, 67-75.
- Léger, A. (1983). *Enseignants du secondaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Léger, A. (2001). « On le met dans le privé ? » Les raisons du choix des familles. Dans *L'enseignement privé en Europe (II)* (p. 141-162). Caen : MRSH, coll. « Documents de la MRSH » (n° 13).
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris, La découverte.
- Merle, P. (2013). « La catégorie socio-professionnelle des parents dans les fiches administratives des élèves ». *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie* [En ligne], 8.
- Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris, Presses de Sciences Po.
- Peugny, C. (2007). *La mobilité sociale descendante. L'épreuve du déclassement*. Thèse de sociologie soutenue à l'Institut d'Etudes Politiques de Paris (Dir. Chenu, Alain).
- Poulain, C. (2012). *La catégorie socioprofessionnelle des parents doit-elle figurer dans les fiches administratives des élèves ?* Les Déchiffreurs de l'Education, Récupéré le 14 mars 2023 sur <https://www.cahiers-pedagogiques.com/blog/lesdechiffreurs/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/la-categorie-socioprofessionnelle-des-parents-doit-elle-figurer-dans-les-fiches-administratives-des-eleves.pdf>
- Visier, L., Zoïa, G. (2008). *La carte scolaire et le territoire urbain*. Paris : Presses universitaires de France.
- Zoïa, G., Visier, L. (2007). *La mixité sociale à l'école. Production et usages de l'offre scolaire dans « la ville à trois vitesses. Rapport final pour le PUCA*. Ministère de l'Écologie, du Développement et de l'Aménagement durables.

Des bacheliers « scientifiques » plus mobiles après la réforme des lycées ?

Margot Déage*

Introduction

En 2021, les élèves de terminale inauguraient le baccalauréat par spécialité. Cette réforme du lycée, introduite en 2018, impose aux lycéens de choisir trois enseignements de spécialité (EDS) parmi 18 à la fin de la seconde. En classe de terminale, ils ne se consacrent plus qu'à deux EDS pendant 44 % du temps de cours, le reste étant dédié à des enseignements de tronc commun. Les profils des bacheliers se diversifient : dans sa version précédente, le baccalauréat orientait les élèves dans trois séries différentes (scientifique, économique et sociale, littéraire), en 2021 on dénombre 52 combinaisons de spécialités dans l'académie de Toulouse. Les combinaisons scientifiques figuraient parmi les favorites : la combinaison mathématiques (Maths) et physique-chimie (PC) était la plus choisie (22,1 % des élèves vs 20 % à l'échelle nationale), PC et sciences de la vie et de la terre (SVT) arrivait en deuxième position (11,4 % vs 13,1 %), suivie par Maths et SVT (8,2 % vs 7,2 %) (Déage, 2022 ; Bluntz *et al.*, 2022).

L'objectif annoncé de cette réforme est de favoriser la réussite des lycéens dans le supérieur en leur permettant de se spécialiser plus tôt, alors que depuis les années 2000, le spectre des 50 % d'« abandon » en première année impose des logiques administratives de l'accès à l'enseignement supérieur (Ménard, 2018). Dans une perspective de rationalisation de la troisième massification de l'enseignement supérieur (Rossignol-Brunet *et al.*, 2022), la réforme propose de renforcer l'accompagnement des élèves dans la construction de leur projet d'orientation, leur proposant des séances dédiées qui complètent les informations mises à disposition sur la plateforme Parcoursup. Quel que soit leur lieu de scolarisation, les élèves de terminale ont accès à l'ensemble de l'offre disponible à l'échelle nationale.

Cet accès à l'information est censé pallier les « effets de territoire » qui marquent les parcours de formation du secondaire jusqu'à l'insertion professionnelle. L'offre de formation française se caractérise par une forte métropolisation et une importante polarisation exercée par les grandes aires urbaines, ce à tous les niveaux d'enseignement. En découlent des inégalités scolaires territoriales, avec des décrochages plus nombreux pour les jeunes vivant loin de leur établissement scolaire, particulièrement en Occitanie (Caro *et al.*, 2014), et une orientation plus fréquente vers les cursus professionnels en fin de troisième pour les élèves ruraux (Grelet & Vivent, 2011), qui s'appuient sur les ressources mises à disposition localement pour construire leur projet professionnel (Coquard, 2019 ; Orange & Renard, 2022).

L'académie de Toulouse, la plus étendue de France métropolitaine, présente d'importants écarts de densité et d'infrastructures. En 2021, elle comptait 28 538 bacheliers inscrits sur Parcoursup, dont 54,9 % étaient des bacheliers généraux. 47 % d'entre eux avaient choisi deux EDS scientifiques parmi : Maths, PC, SVT, numérique et sciences informatiques (NSI) et sciences de l'ingénieur (SI). La part des bacheliers « scientifiques » reste plus importante qu'à l'échelle nationale, dans une académie où l'offre de formation scientifique est particulièrement développée. Plus de la moitié de ces bacheliers « scientifiques », étaient rattachés au département de Haute-Garonne où ils avaient la possibilité de poursuivre dans le supérieur, quand ceux des autres départements étaient très souvent contraints à se déplacer.

La fin du secondaire est propice aux mobilités résidentielles, notamment pour les bacheliers qui vivent loin des grandes aires urbaines. Ainsi, l'incitation à faire des études supérieures favorise un exode rural de la jeunesse. Ce phénomène découle d'une construction historique de l'offre de formation que l'action publique cherche à déployer, à mesure que la demande étudiante s'accroît. En 1802, les lycées ont été créés avec l'objectif de préparer dans chaque département (Blanchard *et al.*, 2021), des lycéens privilégiés à l'épreuve

* Post-doctorante à l'Observatoire de la Vie Étudiante de l'université Toulouse Jean-Jaurès – Associée au CERTOP.

alors orale et littéraire du baccalauréat, dont l'obtention ouvrait les portes de l'université. Le baccalauréat se modernise en 1902, proposant des épreuves écrites en sciences et en langues vivantes. L'examen, ouvert séparément aux filles depuis 1880, devient mixte en 1924. Au cours du XX^e siècle, Paris occupe une place prépondérante dans la formation universitaire, accompagné de quelques grands centres régionaux, dont Toulouse. La première massification du public étudiant, à la fin des années 1960, conduit à l'émergence de 40 villes universitaires (Filâtre & Grossetti, 2003) et à la création d'une filière technologique en 1969. L'année suivante, le baccalauréat général est divisé en cinq sections (A, B, C, D, E) dont les trois dernières sont scientifiques : mathématique et physique (C), biologie et chimie (D), sciences de l'ingénieur (E). Dès lors, le choix des sections conditionne l'orientation dans le supérieur (Berthelot, 1987). À la fin des années 1980, les pouvoirs publics affichent une volonté de former 80 % d'une génération au baccalauréat avec la création de la voie professionnelle. Les municipalités des villes moyennes, alors encouragées par le Plan Université 2000, s'engagent à introduire des antennes de formation pour les premiers cycles généralistes (DEUG) et technologiques (IUT). En 1995, les sections sont remplacées par trois séries, littéraire, économique et sociale et scientifique. La série scientifique devient le premier choix des bacheliers, suite à la fusion des sections scientifiques, souvent perçue comme la « voie royale » d'accès aux formations les plus sélectives du supérieur, même celles qui ne sont pas scientifiques. La demande pour le supérieur est telle que des dispositifs numériques d'appariement sont mis en place, d'abord avec un portail d'affectation pour les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), puis un portail généraliste Admission Post Bac (APB).

L'algorithme d'APB organisait une sectorisation forte et peu transparente des affectations, quand Parcoursup permet un assouplissement de cette logique, bien que des quotas d'admission d'élèves locaux soient toujours définis par les rectorats. On sait que la distance spatiale réduit l'ambition des bacheliers les plus modestes, qui, à niveau scolaire équivalent avec les plus favorisés, demandent moins souvent des cursus sélectifs, tels que les CPGE et les écoles d'ingénieurs (Fabre & Pawlowski, 2019), ou favorisent les CPGE de proximité quand les plus favorisés visent celles qui ont les meilleurs taux nationaux de réussite aux concours d'entrée aux grandes écoles (Michaut *et al.*, 2021). L'éloignement de la formation, qui pousse trois étudiants non franciliens sur quatre à décohabiter, est coûteux et expose à une dégradation des conditions de vie (Belghith & Beswick, 2016). Les bacheliers ruraux les plus modestes tendraient donc à être moins *mobiles* (Blanchard, 2021), à la fois dans l'espace territorial – ils se déplaceraient moins loin de leur commune de résidence – et dans l'espace social, cette limitation spatiale les empêchant d'accéder aux voies les plus prestigieuses de l'ascension sociale. Seulement, les nouveaux bacheliers « scientifiques » sont sélectionnés, à partir de la fin de la seconde, encore plus strictement que ne l'étaient ceux par série, sur le plan scolaire, mais aussi social et genré (Déage, 2022). Par conséquent, la part d'entre eux à disposer des ressources d'accès à la mobilité devrait être plus importante.

Les bacheliers spécialistes de deux sciences seraient-ils plus mobiles que ne l'étaient les bacheliers de la série S ? Tout d'abord, je présenterai les données et les méthodes employées pour cette analyse. Ensuite, je montrerai l'évolution des inégalités sociales et territoriales face aux sciences. Enfin, j'analyserai l'évolution des principaux déterminants de la mobilité spatiale des bacheliers scientifiques, avant et après la réforme.

1. Données et méthodes

Encadré 1 • Une recherche inscrite dans le PIA3 ACRODA

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un post-doctorat CNRS financé de septembre 2021 à août 2022, par le Programme d'Investissements d'Avenir (PIA 3) pour une Ambition Commune vers une ORIENTATION coconstruite à Dimension Académique (ACORDA). Il se décline dans un programme en 12 actions qui vise notamment à lutter contre les ségrégations de genre dans les trajectoires scientifiques, au regard de l'origine sociale et territoriale. Dix universités et grandes écoles de Midi-Pyrénées prennent part à ce programme porté par l'Université Fédérale, et soutenu par l'académie de Toulouse et des acteurs de l'orientation.

J'ai travaillé avec l'équipe d'évaluation externe, composée de Philippe Lemistre et de Marianne Blanchard, rattachée au laboratoire CERTOP. Le rectorat de Toulouse a mis à ma disposition les bases de données Parcoursup de l'académie de Toulouse de 2018 et de 2021 (SIES, MESR), enrichies des spécialités de première abandonnées disponibles dans les bases élèves (Sysca, D2P, MENJ). Ce travail visait à proposer un état des lieux des inégalités vis-à-vis des formations scientifiques au début de la mise en œuvre d'un programme voué à se déployer et à œuvrer de 2019 à 2029.

Je me focalise sur l'analyse de la mobilité des bacheliers « scientifiques » ayant accepté une formation sur Parcoursup en 2018 et 2021. Nous avons choisi de comparer la première édition du nouveau baccalauréat de 2021, à 2018 qui nous a semblé être l'année la moins perturbée, au regard des importants mouvements de contestation de 2019 ou de la pandémie de COVID19 en 2020.

Pour étudier la mobilité des bacheliers, j'ai choisi de calculer les temps de trajet routier les plus courts de la formation acceptée sur Parcoursup à partir du lycée de scolarisation. Pour garder des distances relativement comparables, j'ai exclu les bacheliers ayant accepté des formations dans les communautés d'outre-mer ou à l'étranger. L'estimation de ce temps de trajet permet de mettre en lumière l'accessibilité des lieux de formation (Pihan, 1998, Caro *et al.*, 2014), en prenant en compte les contraintes d'accès, liées à la variété, la longueur et la pénibilité des réseaux routiers disponibles sur les territoires, une indication qui ne transparait pas dans une simple variable kilométrique. Les choix des points de départ et d'arrivée présentent certaines limites, notamment parce qu'ils ne permettent pas de prendre en compte le trajet depuis le domicile, ou encore les étudiants de première année qui ne se trouvent pas nécessairement dans la formation acceptée sur Parcoursup l'année suivante (Rossignol-Brunet, 2021).

J'ai eu recours à l'application Metric-OSRM conçue par l'Insee, afin de créer un distancier correspondant au temps de parcours le plus court entre les chefs-lieux géolocalisés à l'aide des codes commune d'Eurostat. Metric mesure ainsi « les parcours par la route en heures creuses, déterminés en fonction du réseau routier (BD TOPO de l'IGN), des vitesses moyennes selon la nature des routes, de la densité de population (carroyée sur la base d'un kilomètre) aux nœuds routiers et du calcul de la pente routière à l'aide des altitudes des extrémités de chaque tronçon ainsi qu'un coefficient de sinuosité routière (vol d'oiseau/distance routière) » (Caro *et al.*, 2021). Cette méthode rend les temps de trajet comparables, mais sous-estime la durée des déplacements qui ont lieu en heures pleines. L'usage des codes postaux contraint à invisibiliser les mobilités intra-urbaines réduites à zéro minute.

2. De nouvelles inégalités inscrites dans les territoires

La part des bacheliers scientifiques a diminué de 8 points de 2018 à 2021 (57,3 à 48,6 %, -8,7 points). On constate néanmoins d'importantes disparités territoriales dans l'orientation vers un baccalauréat scientifique. La Haute-Garonne est le seul département où plus de la moitié (51,7 % en 2021 vs 59,9 % en 2018, -8,2 points) des bacheliers généraux continuent à se spécialiser en sciences. L'Aveyron se maintient, 49,7 % de bacheliers scientifiques en 2021, soit une perte de 8,3 points par rapport à 2018. L'Ariège devient, derrière le Lot, le département où la part des bacheliers choisissant deux sciences est la plus faible (42,6 % vs 54,9 % soit -12,3 points), où ils sont plus attirés qu'ailleurs vers des combinaisons inédites, alliant lettres ou arts et sciences ou sciences humaines.

Tableau 1 • Répartition des bacheliers « scientifiques » par département

| | 2018 | | | 2021 | | |
|-----------------|----------|--|--|----------|--|--|
| | Effectif | % des bacheliers scientifiques de l'académie | % des bacheliers généraux du département | Effectif | % des bacheliers scientifiques de l'académie | % des bacheliers généraux du département |
| Lot | 284 | 3,9 | 49,9 | 272 | 4,0 | 43,5 |
| Ariège | 293 | 4,0 | 54,9 | 258 | 3,8 | 42,6 |
| Gers | 470 | 6,4 | 58,7 | 364 | 5,4 | 47,3 |
| Tarn-et-Garonne | 518 | 7,1 | 53,1 | 472 | 7,0 | 45,0 |
| Hautes-Pyrénées | 522 | 7,2 | 52,6 | 458 | 6,8 | 44,6 |
| Aveyron | 583 | 8,0 | 58,0 | 548 | 8,1 | 49,7 |
| Tarn | 856 | 11,7 | 54,9 | 775 | 11,5 | 46,0 |
| Haute-Garonne | 3 771 | 51,7 | 59,9 | 3 610 | 53,4 | 51,2 |
| Ensemble | 7 297 | 100,0 | 57,3 | 6 757 | 100,0 | 48,6 |

Lecture : en 2018, les 284 bacheliers scientifiques du Lot représentaient 3,9 % des bacheliers scientifiques de l'académie et 49,9 % des bacheliers généraux du département.

Champ : bacheliers scientifiques de l'académie de Toulouse ayant accepté une formation (hors étranger et COM).

Source : Parcoursup 2018 et 2021, MESR.

Dans l'académie, l'accès au baccalauréat scientifique est plus restreint en termes d'origine sociale et de genre depuis la réforme. Ces profils s'orientent davantage vers des cursus scientifiques sélectifs.

2.1. Accroissement de la distance sociale aux sciences loin des pôles

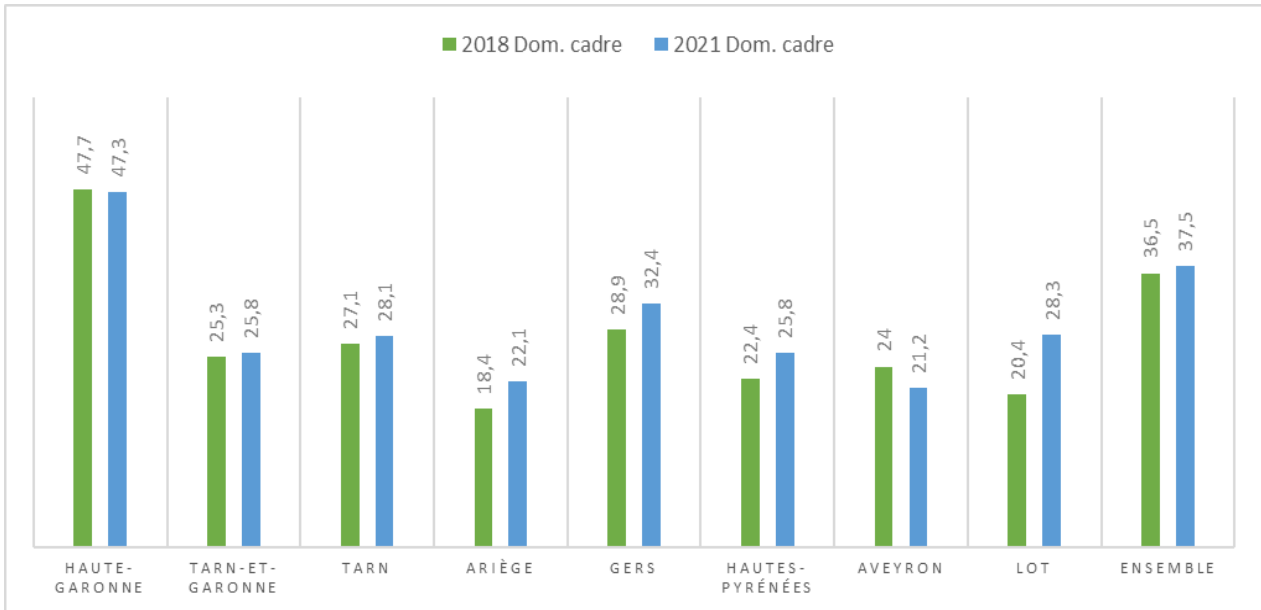
Encadré 2 • Mesure de l'origine sociale avec la PCS Ménage

Pour mesurer l'origine sociale je m'appuie sur la PCS Ménage définie par l'Insee (Amossé & Cayouette-Remblière, 2022), qui a pour avantage de prendre simultanément en compte la profession des deux parents, ou le fait que la famille soit monoparentale. Initialement découpée en sept catégories, je l'ai réduite à cinq en combinant les « ménages à dominante employée » avec les « ménages à dominante ouvrière », ainsi que les « ménages monoactifs d'un employé ou d'un ouvrier » avec les « ménages inactifs » :

1. Ménages à dominante cadre (Dom. cadre)
2. Ménages à dominante intermédiaire (Dom. intermédiaire)
3. Ménages à dominante petit indépendant (Dom. petit indépendant)
4. Ménages à dominante employée + Ménages à dominante ouvrière (Dom. employée et ouvrière)
5. Ménages monoactifs d'un employé ou d'un ouvrier + Ménages inactifs (Dom. monoactive [emp/ouv] et inactive)

Dans l'académie, la part des élèves issus de ménages à dominante cadre augmente légèrement après la réforme (37,7 % vs 36,5 %, -1,2 point), comme on peut le lire dans le graphique 1. La part d'enfants de cadres diminue dans les départements où les spécialités scientifiques ont été choisies par plus de la moitié des élèves : la Haute-Garonne (47,3 % vs 47,7 %, -0,5 point) et l'Aveyron (21,2 % vs 24 %, -2,8 points). En revanche, la part de bacheliers scientifiques issus de ménages à dominante cadre augmente de manière plus importante dans les départements où cette spécialisation est la plus rare, en particulier le Lot (28,3 % vs 20,4 %, soit +8,3 points) et l'Ariège (22,1 % vs 18,4 %, soit -3,7 points).

Graphique 1 • Évolution de la part des bacheliers scientifiques issus de ménages à dominante cadre par département

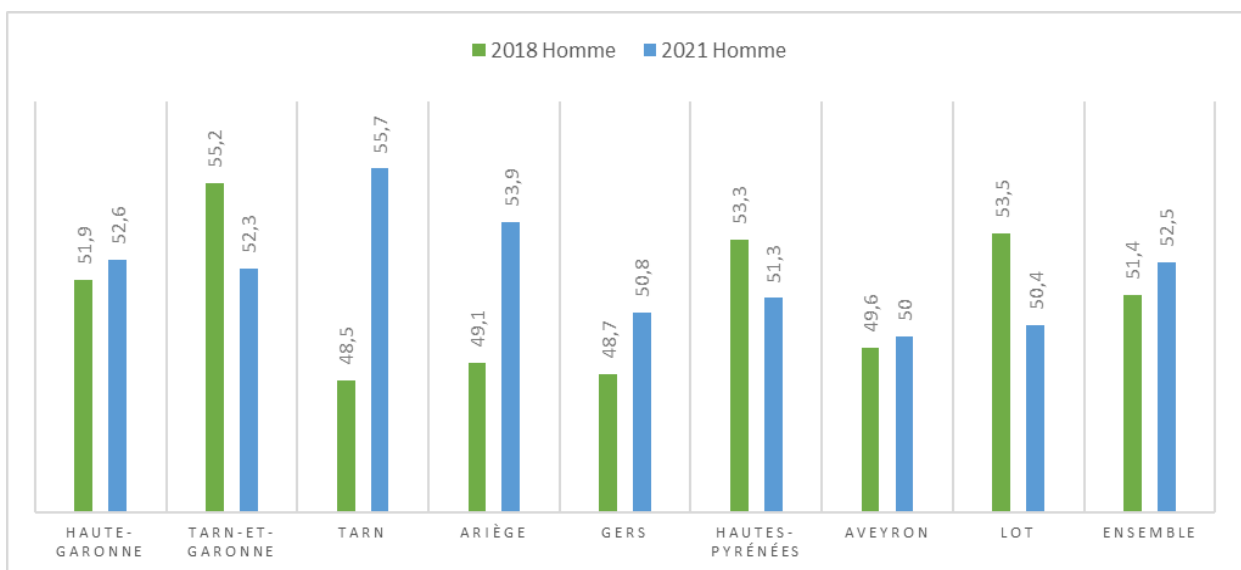


Lecture : en 2018, 47,7 % des bacheliers scientifiques étaient issus de ménages à dominante cadre en Haute-Garonne.
 Champ : bacheliers scientifiques de l'académie de Toulouse ayant accepté une formation (hors étranger et COM).
 Source : Parcoursup 2018 et 2021, MESR.

2.2. Les sciences se masculinisent dans tous les territoires

Les filles renoncent plus précocement aux disciplines scientifiques depuis la réforme (Déage, 2022). À l'échelle de l'académie, le graphique 2 montre que la part de garçons en sciences – déjà majoritaires avant la réforme – augmente (52,5 % vs 51,4 %, +0,9 point). Ils deviennent majoritaires dans tous les départements, y compris là où ils ne l'étaient pas avant la réforme, dans le Tarn (55,7 % vs 48,5 %, +7,3 points), l'Ariège (53,9 % vs 49,1 %, +4,8 points) et le Gers (50,8 % vs 48,7 %, +2,1 points).

Graphique 2 • Évolution de la part des hommes en sciences par département

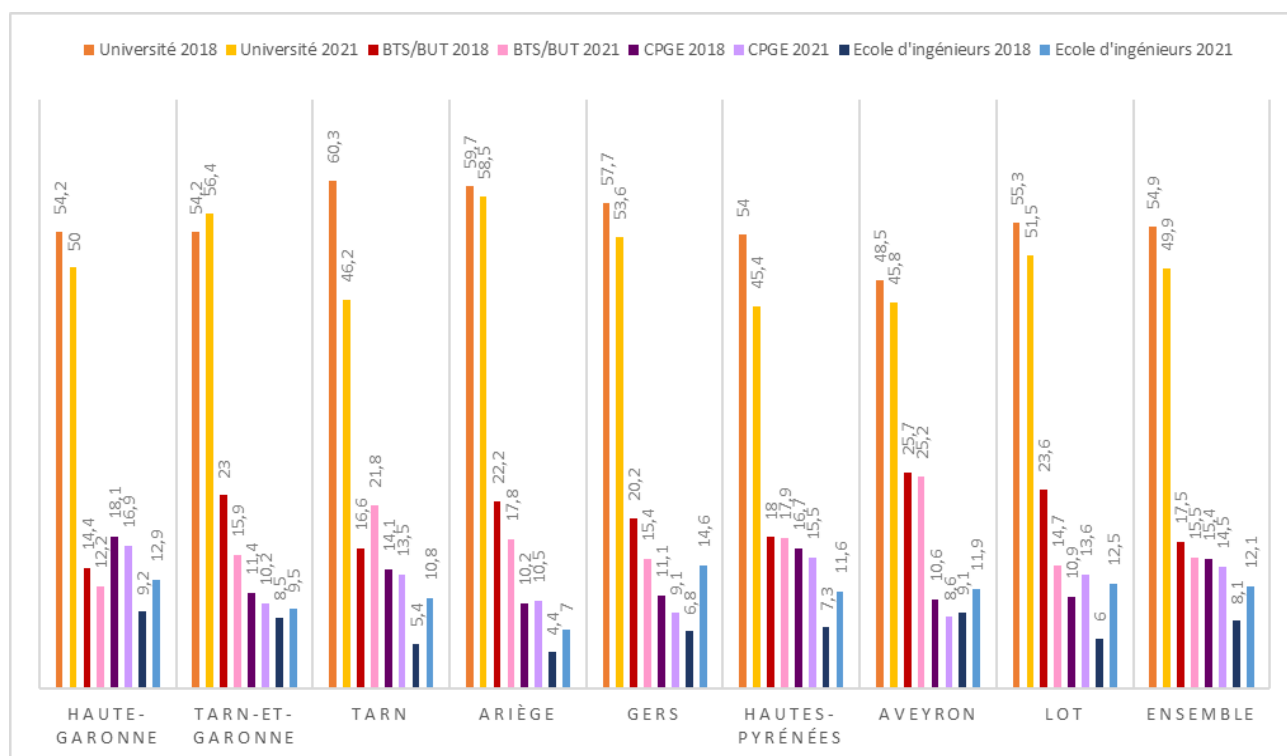


Lecture : en 2018, 51,9 % des bacheliers scientifiques étaient des hommes en Haute-Garonne.
 Champ : bacheliers scientifiques de l'académie de Toulouse ayant accepté une formation (hors étranger et COM).
 Source : Parcoursup 2018 et 2021, MESR.

2.3. Une préférence plus affirmée pour les cursus scientifiques sélectifs

Après la réforme, la préférence s'accroît pour les écoles d'ingénieurs, la seule filière qui connaît une augmentation des acceptations sur Parcoursup. L'attrait pour l'université décline dans toute l'académie (49,9 % vs 54,9 %, -5 points), hormis dans le Tarn-et-Garonne, le département qui concentre le plus de bacheliers d'origine sociale modeste. Le choix BTS et BUT croît uniquement dans le Tarn, alors que les formations courtes perdent 3 points dans l'académie (15,5 % vs 17,5 %). Quant aux CPGE, elles progressent légèrement dans l'Ariège et le Lot, quand elles perdent 0,9 point en Midi-Pyrénées (14,5 % vs 15,5 %). Notons que ces tendances sont en partie dues à l'intégration de nouvelles formations sur Parcoursup depuis sa première version de 2018, notamment les instituts d'études politiques, les écoles de commerce et de nombreuses écoles privées, dont certaines écoles d'ingénieurs.

Graphique 3 • Évolution des choix de filière par département



Lecture : en 2018, 54,3 % des bacheliers scientifiques de Haute-Garonne acceptaient une formation à l'université.

Champ : bacheliers scientifiques de l'académie de Toulouse ayant accepté une formation (hors étranger et COM).

Source : Parcoursup 2018 et 2021, MESR.

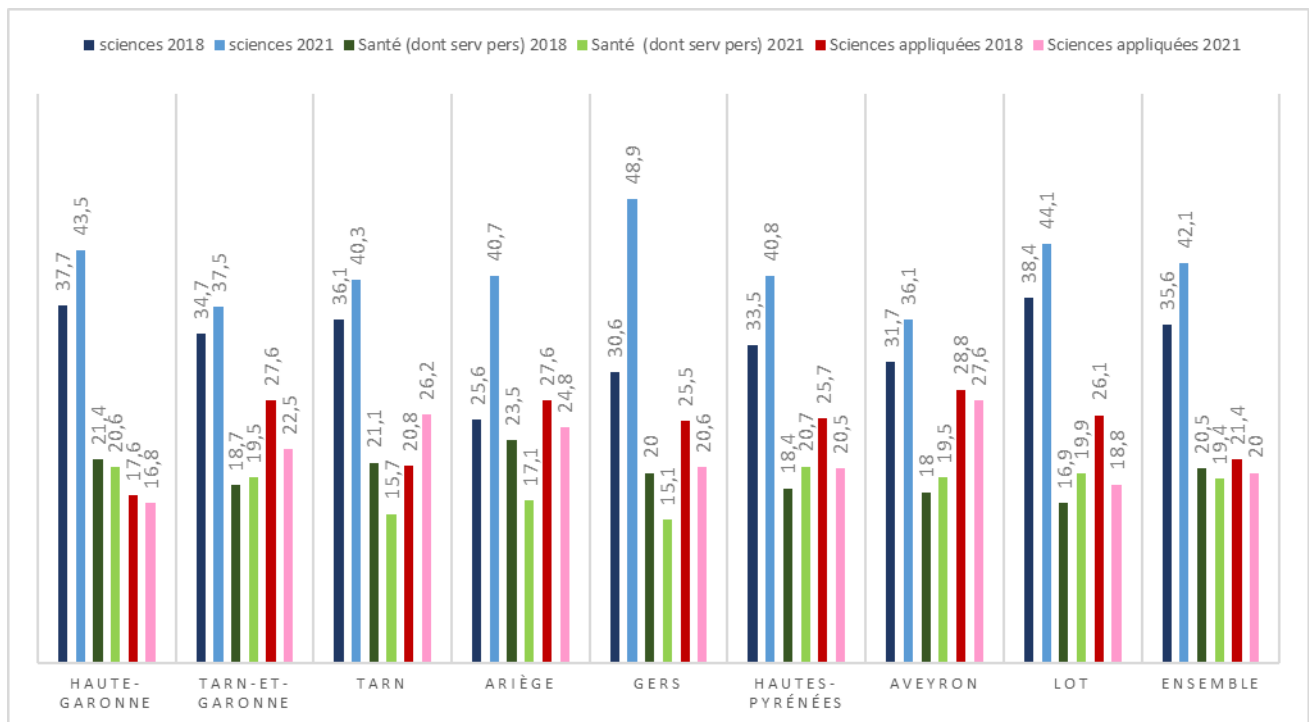
Encadré 3 • Regroupement des formations par secteur disciplinaire

Pour analyser les mobilités en fonction du choix disciplinaire, j'ai repris la variable proposée par Marianne Blanchard et Philippe Lemistre pour étudier le devenir des bacheliers scientifiques sur APB (2022, p. 85). Elle permet de classer les formations par secteur disciplinaire (sciences, sciences appliquées, santé, SHS et DEG) transversal à tous les types de formation (BTS, BUT, licence, etc.) :

- **Sciences** : BTS et BUT production biologie, chimie et physique, licence mathématiques, physique, chimie, sciences et vie de la terre, formation en ingénierie, CPGE scientifiques,
- **Sciences appliquées** : BTS et BUT production industrielle, maintenance, hygiène, sécurité, qualité et logistique, BTS agricole, BTS maritime, mention complémentaire de technicien, BPJEPS, licence STAPS, licences technologiques, informatiques et mathématiques appliquées,
- **Santé (dont services à la personne)** : BTS services sanitaires, paramédicaux et d'aide à la personne, DE, formations diplômantes aux écoles paramédicales, PASS,
- **SHS** : BTS et DUT services social, licences en sciences humaines et sociales, licences arts, lettres et langues, DEUST, DN MADE, Diplômes des métiers d'art, CPGE littéraire, École des Chartes,
- **DEG** : BTS et DUT services, commerce, notariat, comptabilité, gestion et management, DCG, licence de droit, économie et gestion, sciences politiques, Écoles de commerce, CPGE économiques et commerciales.

Du côté des spécialités, les sciences qui attiraient déjà la part la plus importante de bacheliers scientifiques avant la réforme sont davantage choisies après (42,1 % vs 35,6 %, +6,5 points) dans l'académie et dans tous les départements. La part des orientations en santé diminue légèrement dans l'académie (19,4 % vs 20,5 %, -9 points), à l'exception des départements où la proportion de la part bachelière a crû ou stagné, comme le Tarn-et-Garonne, les Hautes-Pyrénées, l'Aveyron ou le Lot. Enfin, les sciences appliquées sont moins choisies dans tous les départements (20 % vs 21,4 %, -1,4 point), à l'exception du Tarn.

Graphique 4 • Évolution des choix de spécialité par département



Lecture : en 2018, 37,7 % des bacheliers scientifiques de Haute-Garonne acceptaient une formation scientifique.

Champ : bacheliers scientifiques de l'académie de Toulouse ayant accepté une formation (hors étranger et COM).

Source : Parcoursup 2018 et 2021, MESR.

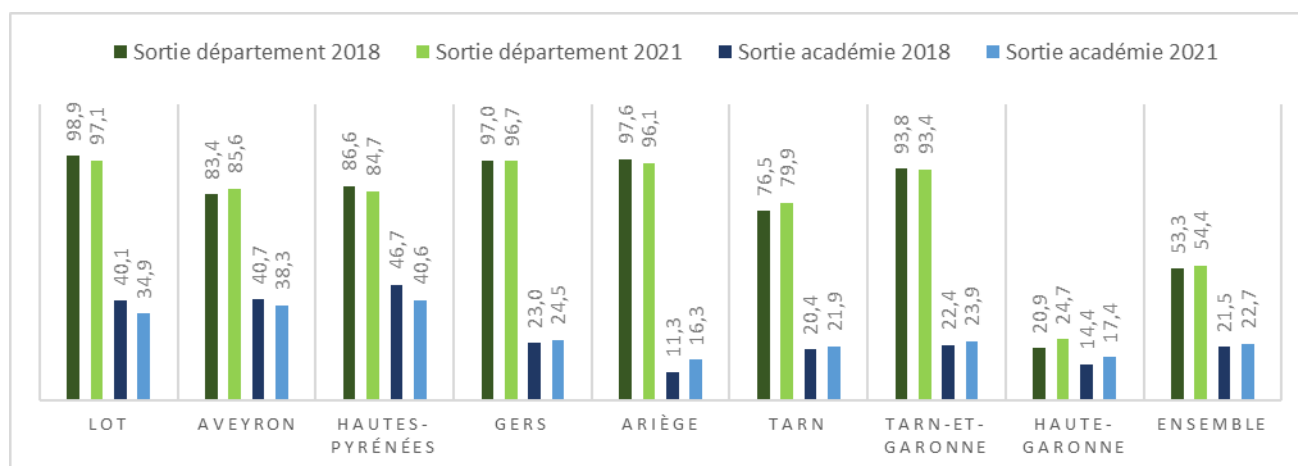
3. Évolution des déterminants de la mobilité

L'académie de Toulouse parvient globalement à retenir ses bacheliers. Dans le graphique 5, nous observons que sa capacité de rétention des profils scientifiques diminue toutefois avec la réforme. En 2021, 22,7 % des bacheliers ont quitté l'académie, contre 21,5 % (+1,2 point). Les durées de trajets les plus importantes dépassaient les 12 heures pour des formations dans le Nord-Ouest et le Nord-Est de la France.

Les sorties d'académie tendent à diminuer dans les départements les plus excentrés, où elles restent les plus fréquentes : dans les Hautes-Pyrénées (40,6 % vs 46,7 %, -6,1 points) où plus d'un quart des bacheliers scientifiques se dirigent vers l'académie de Bordeaux, dans l'Aveyron (38,3 % vs 40,7 %, -2,4 points) où l'orientation vers l'académie de Montpellier ou celle de Clermont-Ferrand concerne respectivement environ un bachelier sur dix, et dans le Lot (34,9 % vs 40,1 %, -6,2 points) où l'académie de Limoges attire un bachelier sur cinq.

La mobilité entre les départements concerne plus de la moitié des bacheliers de l'académie. La Haute-Garonne est le département où l'on change le moins de département, les déplacements concernant moins d'un quart des bacheliers, et c'est aussi celui qui attire le plus les étudiants venus des autres départements. Plus de neuf élèves sur dix sont contraints de se déplacer dans les départements où la formation scientifique est la moins développée : le Lot, le Gers, l'Ariège et le Tarn-et-Garonne.

Graphique 5 • Évolution des sorties du département de scolarisation par département

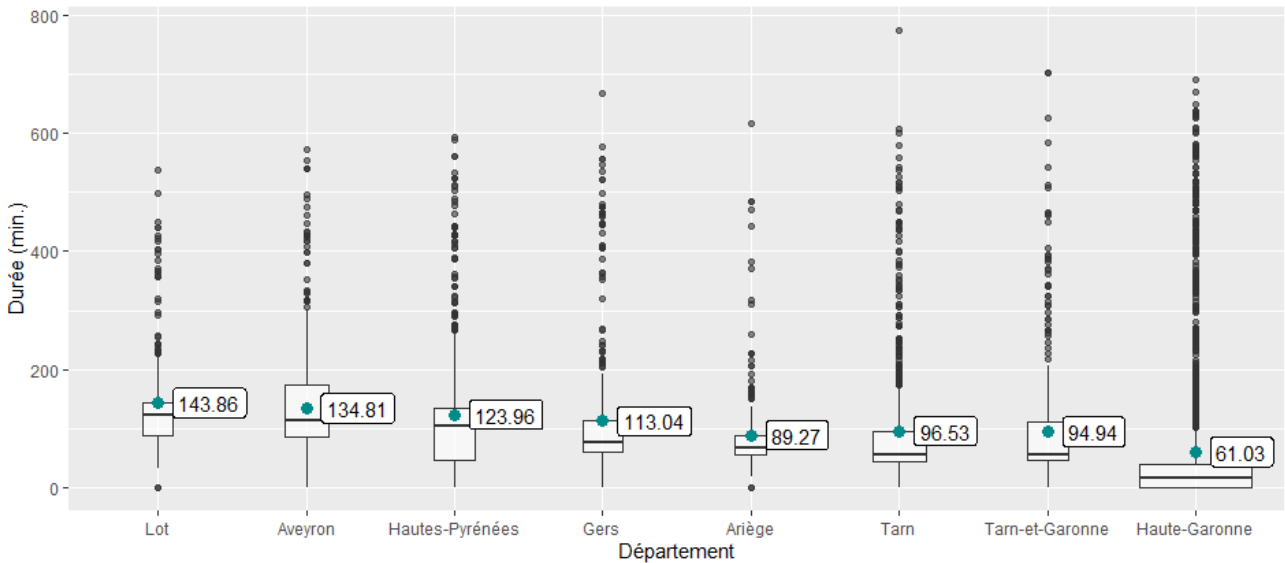


Lecture : en 2018, 98,9 % des bacheliers scientifiques du Lot acceptaient une formation en dehors de leur département.

Champ : bacheliers scientifiques de l'académie de Toulouse ayant accepté une formation (hors étranger et COM).

Source : Parcoursup 2018 et 2021, MESR.

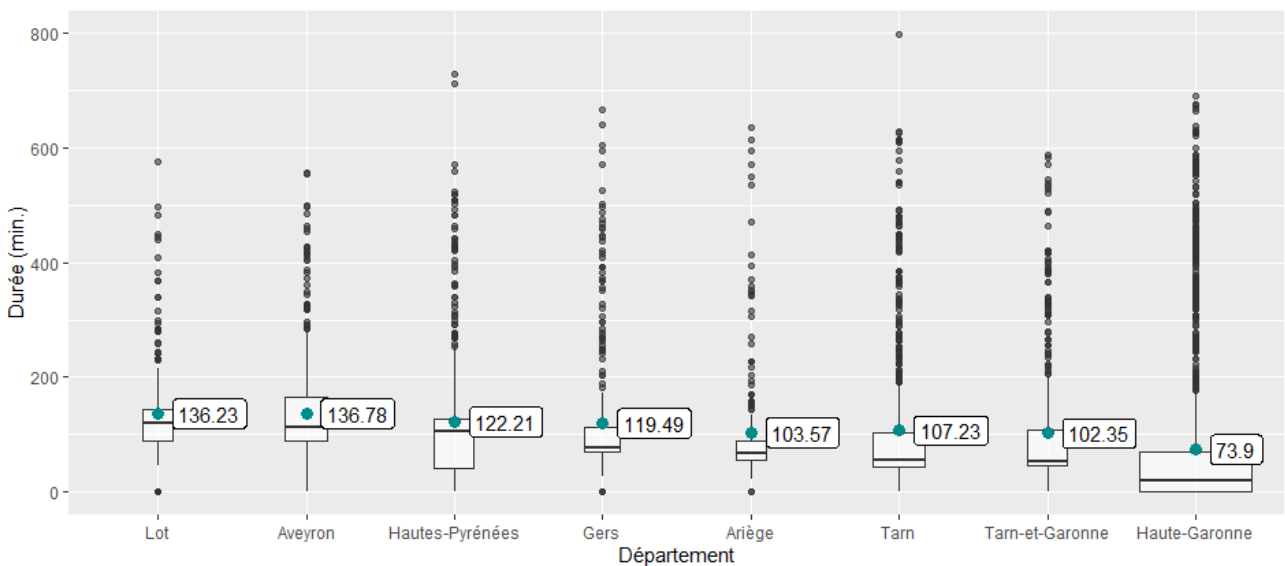
De manière générale, la distance parcourue par les bacheliers scientifiques augmente dans l'académie. La moitié des bacheliers du département acceptaient des formations à plus de 46 minutes de route en 2018, quand la durée de trajet médiane s'élève à 52 minutes en 2021 (+7'). Quant au temps de parcours moyen, il passe d'1h26 à 1h34 (+8'). Les graphiques 6 et 7 permettent d'observer l'évolution de la dispersion de ces parcours qui s'allongent en moyenne dans tous les départements, à l'exception du Lot, de l'Aveyron et des Hautes-Pyrénées où ils excédaient déjà les 2 h avant la réforme.

Graphique 6 • Dispersion des temps de trajet du lycée à la formation selon le département en 2018

Lecture : en 2018, les bacheliers scientifiques du Lot acceptent des formations à 2h24 de route de leur lycée en moyenne.

Champ : bacheliers scientifiques de l'académie de Toulouse ayant accepté une formation (hors étranger et COM).

Source : Parcoursup 2018, MESR. Calcul du temps de trajet avec le distancier Metric-OSRM de l'Insee.

Graphique 7 • Dispersion des temps de trajet du lycée à la formation selon le département en 2021

Lecture : en 2021, les bacheliers du Lot acceptent des formations à 2h16 de route de leur lycée en moyenne

Champ : bacheliers scientifiques de l'académie de Toulouse ayant accepté une formation (hors étranger et COM).

Source : Parcoursup 2021, MESR. Calcul du temps de trajet avec le distancier Metric-OSRM de l'Insee.

À partir d'un modèle de régression linéaire multiple construit pour l'académie dans sa globalité et pour chacun des départements (Tableau 2), nous pouvons comparer l'évolution des temps de trajet de la formation secondaire à la formation supérieure, de l'origine sociale, d'une scolarisation publique ou privée, de la filière et de la spécialité, en considérant toutes les variables intégrées « égales par ailleurs ». Dans les départements où les effectifs sont les plus faibles, les résultats sont très peu significatifs. Nous observons néanmoins que la formation choisie détermine le plus fortement les distances à parcourir, en premier lieu, la filière et en second la spécialité. À l'échelle académique, la distance spatiale est renforcée d'une distance sociale dans l'accès à la formation.

Tableau 2 • Régression linéaire multiple : temps de trajet entre le lycée et la formation acceptée par les bacheliers scientifiques sur Parcoursup

| Variable Ref. | Année | Haute-Garonne | | Tarn-et-Garonne | | Tarn | | Ariège | | Gers | | Hautes-Pyrénées | | Aveyron | | Lot | | Académie de Toulouse | |
|---|--------------------------------|----------------|----------------|-----------------|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------------|----------------|
| | | 2018 | 2021 | 2018 | 2021 | 2018 | 2021 | 2018 | 2021 | 2018 | 2021 | 2018 | 2021 | 2018 | 2021 | 2018 | 2021 | 2018 | 2021 |
| Durée en minutes | | 22,56* | 2,23 | 72,06* | 87,95* | 57,82* | 87,48* | 57,62* | 79,97* | 45,98* | 117,47* | 67,91* | 104,49* | 94,40* | 142,82* | 137,60* | 128,88* | 45,83* | 54,16* |
| Sexe Homme | Femme | 2,05 | 7,16 | -1,71 | -13,94 | 17,64* | -2,00 | 9,59 | 13,34 | 15,37 | -1,67 | 25,00* | 4,77 | 3,26 | -12,26 | -10,90 | 18,37 | 8,00* | 5,94 |
| PCS ménage Ménages à dominante monoactive (emp/ouv) et inactive | Dominante employée et ouvrière | 7,95 | 20,03* | -4,77 | 12,10 | -9,89 | -14,00 | 2,19 | -12,70 | 24,06 | -11,09 | 19,32 | 27,13 | 10,93 | -11,27 | -15,99 | 2,19 | 8,89 | 13,52* |
| | Dominante petit indépendant | 2,51 | 36,13* | -0,32 | 24,84 | -3,18 | -8,28 | 12,45 | -25,53 | 42,54 | 16,90 | 55,55* | 27,19 | 21,43 | -19,97 | -17,76 | -2,40 | 20,93* | 23,26* |
| | Dominante intermédiaire | 10,19 | 21,51* | -0,57 | 29,72 | -4,44 | -9,55 | 21,48 | 10,04 | 19,77 | -7,39 | 26,89 | 37,50 | 32,52* | 1,15 | -16,79 | -15,15 | 9,14 | 12,99* |
| | Dominante cadre | 0,16 | 36,28* | 16,34 | 44,54* | 7,72 | 4,55 | 18,55 | -14,79 | 25,55 | -14,94 | 46,60* | 38,07 | 35,50* | 0,31 | -8,26 | -3,86 | -1,51 | 16,48* |
| Contrat Lycée Public | Privé | 22,85* | 13,81* | 6,81 | -0,16 | 12,62 | 32,61* | -0,28 | 24,81 | 58,66* | 32,13* | 5,51 | 33,77* | 5,33 | 13,26 | 11,26 | -12,26 | 25,11* | 21,11* |
| Maths Term. Non sp. Maths | Sp. Maths | 4,50 | -3,24 | -0,36 | -16,96 | -10,30 | -24,97* | -0,86 | 7,32 | 1,80 | -20,44 | 1,01 | -3,74 | -5,19 | 11,33 | 13,95 | 13,25 | 2,69 | -9,25* |
| Filière sup. Université | BTS & BUT | 38,81* | 36,76* | 38,05* | 52,15* | 23,78* | 48,54* | 28,36* | 29,35 | 19,78 | 19,09 | 18,36 | -12,10 | 27,11* | -0,07 | 19,94 | -5,26 | 35,24* | 33,76* |
| | CPGE | 33,35* | 56,28* | 4,43 | 34,55 | 37,68* | 44,03* | 5,76 | 48,58* | 27,68 | 23,72 | 17,82 | -28,57 | 41,90* | -14,13 | 34,87 | 12,83 | 28,58* | 37,19* |
| | Ecole d'ingénieurs | 145,75* | 119,15* | 112,41* | 46,66* | 130,26* | 142,42* | 159,55* | 125,77* | 113,46* | 80,46* | 99,15* | -2,66 | 76,06* | 38,22* | 140,80* | 52,72* | 130,72* | 98,66* |
| | Autres | 39,54* | 84,93* | 7,71 | -0,47 | 79,43* | 49,35* | 66,09* | 48,08 | 60,20* | 20,57 | 32,43 | 4,16 | 25,56 | 20,25 | 6,68 | -19,69 | 43,37* | 58,89* |
| Spécialité sup. Sciences | Santé (dont serv pers) | 0,16 | -7,52 | 26,48 | -4,97 | 37,99* | 12,48 | 4,12 | -30,40 | -4,48 | -18,58 | 44,70* | -8,05 | 39,65* | -3,45 | 14,09 | -26,37 | 10,46* | -14,12* |
| | Sciences Appliquées | -4,41 | 5,83 | -23,18 | -30,82 | 9,83 | 0,09 | 0,33 | -13,62 | 9,33 | 5,62 | -27,85 | -48,23* | -43,74* | -35,60* | -9,46 | -27,70 | -6,14 | -5,41 |
| | SHS | 44,77* | 56,50* | 43,77* | 10,83 | 26,62* | 20,60 | -4,84 | 34,62 | 49,79* | 14,78 | 19,65 | 27,48 | 43,98 | 5,25 | 38,30* | -2,38 | 38,52* | 35,84* |
| | DEG | -6,48 | 7,71 | -17,24 | -22,25 | 2,15 | -9,21 | -12,69 | -31,06 | -21,26 | 24,22 | -35,36* | -34,61 | -34,68* | -11,52 | -7,32 | -0,68 | -14,54* | -2,65 |

* Estimation significative au seuil de $p > 0,05$

Lecture : dans l'académie de Toulouse, en 2021, la distance entre le lycée et la formation du supérieur acceptée est estimée 16 minutes de plus pour les bacheliers scientifiques issus de ménages à dominante cadre par rapport à ceux issus de familles à dominante monoactive ou inactive où cette distance est estimée à 54 minutes, soit 1h11, une fois l'effet de toutes les autres variables intégrées dans le modèle neutralisé.

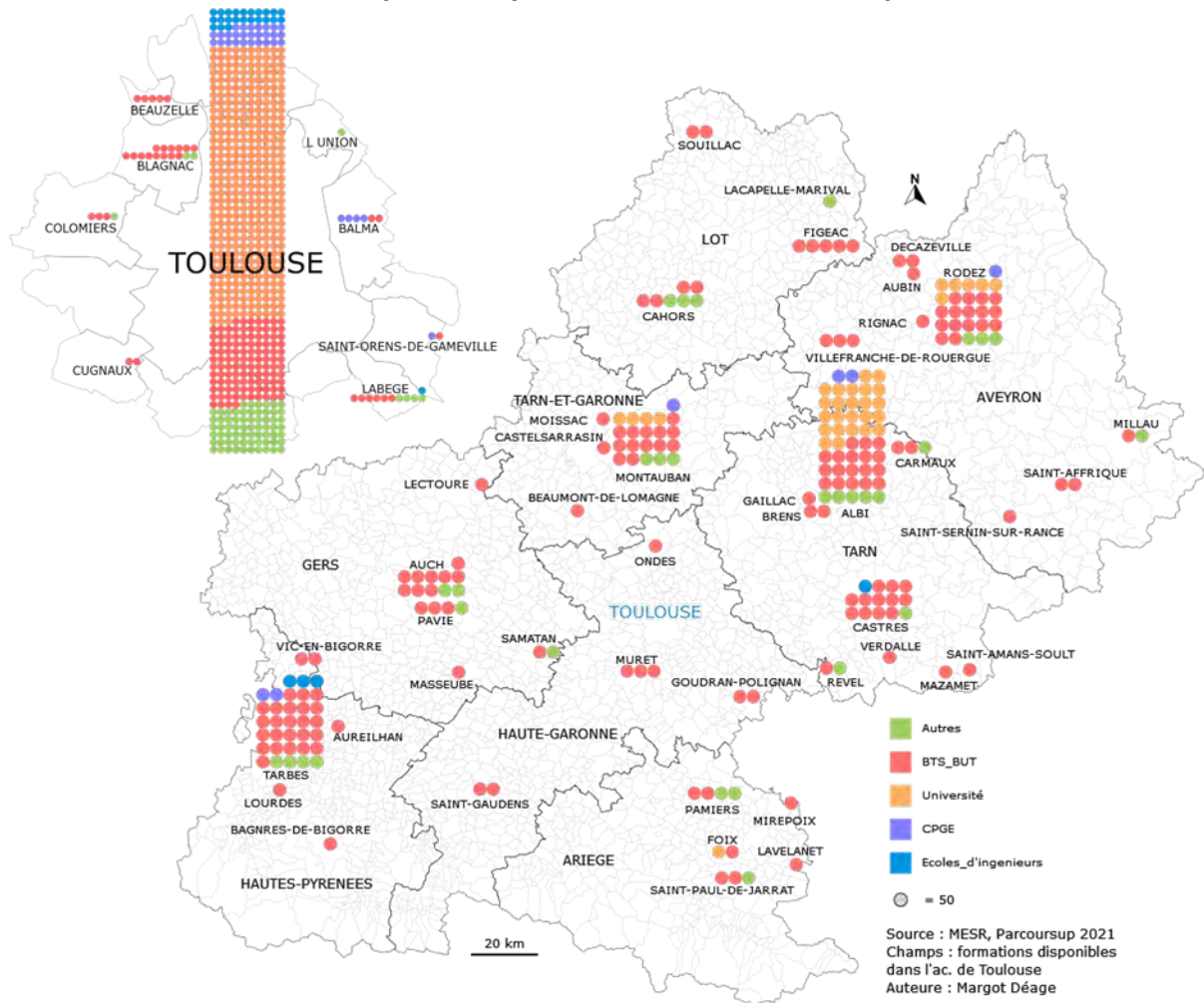
Champ : bacheliers scientifiques de l'académie de Toulouse ayant accepté une formation (hors étranger et COM).

Source : Parcoursup 2018 et 2021, MESR. Calcul du temps de trajet routier le plus court avec le distancier Metric-OSRM de l'Insee.

3.1. La filière de formation reste le premier facteur de mobilité

La mobilité des bacheliers est le plus fortement déterminée par le choix de la filière de formation, inégalement réparties sur le territoire. En 2017, l'Ariège, l'Aveyron, le Gers et le Tarn-et-Garonne accueillait conjointement 4 % des étudiants du territoire (D2P, 2022). Un tiers d'entre eux était en Section de Technicien supérieur, un autre tiers dans les antennes universitaires et un cinquième en écoles paramédicales et sociales. Les Hautes-Pyrénées et le Tarn se partagent 12 % des étudiants. La Haute-Garonne, qui concentre quant à elle les écoles et les universités dans le pôle toulousain, accueille 84 % des étudiants du territoire. Les décideurs midi-pyrénéens se sont attelés à proposer des formations locales : Albi et Carmaux, dans le Tarn, ont par exemple signé un partenariat avec l'école Polytechnique des Mines en 1991 (Manifet, 2004).

Carte 1 • Nombre de places en première année de formation par filières en 2021



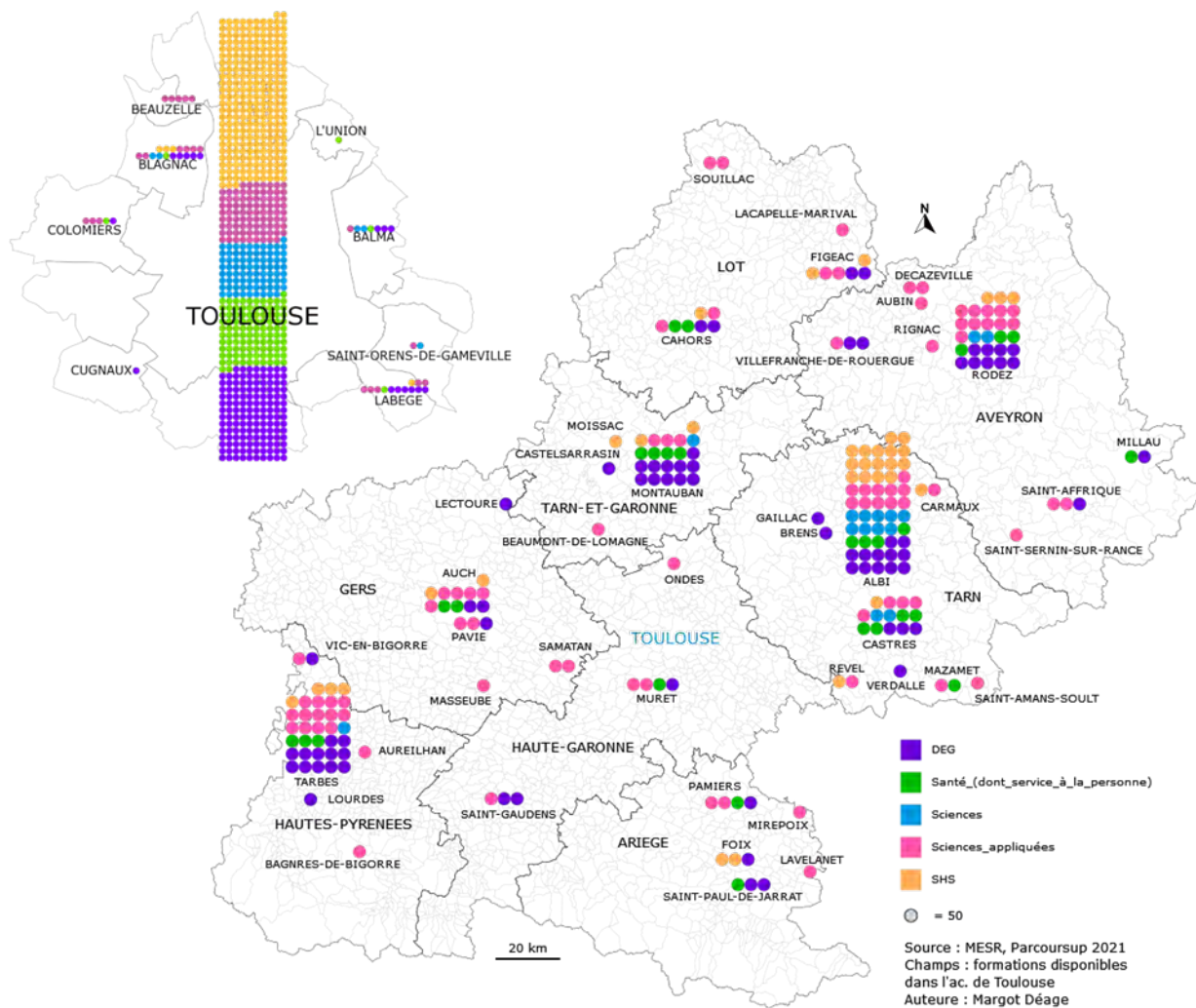
Lecture : en 2021, à Ondes, entre 50 et 99 places de BTS et BUT étaient ouvertes aux bacheliers sur Parcoursup.

En 2020, plus de la moitié des bacheliers midi-pyrénéens qui choisissent une école d'ingénieurs doivent aller étudier à plus d'1h43 de leur lycée, quand la distance médiane est réduite à 41 minutes pour l'université, 48 pour les CPGE et 1h10 pour les BTS et BUT. Les cursus sélectifs signalent une reconnaissance institutionnelle des capacités du bachelier qui lui permet d'envisager la mobilité (Perret, 2007). Entre 2018 et 2021, les durées moyennes de trajets augmentent vers toutes les filières, à l'exception des écoles d'ingénieurs (2h46 vs 3h09, -23'). Ces distances se réduisent plus particulièrement dans l'Aveyron, le Tarn-et-Garonne et le Lot.

3.2. La spécialité de formation reste le second facteur de mobilité

L'académie de Toulouse dispose d'une offre développée de formations scientifiques. En 2021, des places en première année de formation scientifique sont proposées dans les départements de Haute-Garonne (4 245), du Tarn (539), de l'Aveyron (101), des Hautes-Pyrénées (66) et du Tarn-et-Garonne (35). Mais paradoxalement elles sont la deuxième spécialité, après les sciences humaines (3 sortants pour 10 bacheliers), qui incite le plus les bacheliers scientifiques à quitter le territoire, une tendance accrue après la réforme (24,7 % vs 20,9 %, +4,2 points). Les sciences appliquées réduisent significativement les temps de trajet par rapport à l'université dans les départements les plus excentrés : les Hautes-Pyrénées et l'Aveyron.

Carte 2 • Nombre de places en première année de formation par spécialités en 2021



Lecture : en 2021, à Ondes, entre 50 et 99 places en sciences appliquées étaient ouvertes aux bacheliers sur Parcoursup.

3.3. Le poids de l'origine sociale et scolaire est renforcé

Dans le modèle, à l'échelle midi-pyrénéenne où les effectifs sont importants, la réforme du baccalauréat donne un poids significatif à l'origine sociale sur les mobilités. En 2018, seule l'appartenance à un ménage à dominante de petit indépendant, comprenant les agriculteurs, renforçait la mobilité. Le poids du sexe, qui entraînait des déplacements significativement plus longs pour les filles en 2018, n'est plus significatif en 2021, probablement parce que les nouvelles bachelières scientifiques bifurquent moins en SHS à l'entrée dans le supérieur.

Sur le plan scolaire, les bacheliers inscrits dans les lycées privés se déplacent significativement plus loin en 2021, en particulier dans les Hautes-Pyrénées, le Gers, le Tarn et la Haute-Garonne. L'EDS Maths quant à lui retient davantage sur le territoire, en particulier dans le Tarn où les bacheliers peuvent accéder sur place à des CPGE et des écoles d'ingénieurs.

Conclusion

Après la réforme, la mobilité des bacheliers scientifiques s'accroît. Cela semble provenir à la fois du fait qu'ils sont davantage sélectionnés scolairement et socialement, et qu'ils sont de plus en plus nombreux à aspirer aux cursus sélectifs en moyenne les plus éloignés de leur lycée. L'académie continue de retenir toutefois la plupart de ses bacheliers scientifiques, avec une offre de formation importante en sciences, principalement à Toulouse et Albi, en santé à Toulouse, et sciences appliquées à Tarbes, Rodez et Albi.

La formation choisie est le principal déterminant de la mobilité. Les cursus sélectifs invitent à des déplacements plus importants, en particulier les écoles d'ingénieurs, de plus en plus attractives dans l'ensemble des départements. Le poids de l'origine sociale et de la scolarisation dans le privé sur la mobilité s'accroît significativement après la réforme, quand le sexe n'est plus significatif.

Pour mieux comprendre les mobilités étudiantes, ces résultats devraient être mis en rapport avec les politiques d'accueil dans les territoires, comme la mise à disposition de logements.

Bibliographie

- Amossé, T., & Cayouette-Remblière, J. (2022). Une nouvelle nomenclature, la PCS Ménage. *Économie et Statistique/Economics and Statistics*, 532-33, 135-153. DOI : 10.24187/ecostat.2022.532.2074
- Belghith, F., & Beswick, C. (2016). Conditions de logement, indépendance et accès aux soins. Dans *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France*, n° 11. Observatoire de la vie étudiante, MESRI, SIES.
- Berthelot, J.-M. (1987). De la terminale aux études post-bac. *Revue française de pédagogie*, 81(1), 5-15. DOI : 10.3406/rfp.1987.1463
- Blanchard, M., Cardon-Quint, C., Frouillou, L., & Huitric, S. (2021). Introduction. *Formation Emploi*, 155, 7-24, DOI : 10.4000/formationemploi.9824.
- Blanchard, M., & Lemistre, P. (2022). L'orientation des bacheliers scientifiques saisie à travers la base APB : quelle place pour les licences universitaires ? *Éducation et formations*, 103, 82-103.
- Bluntz, C., Boulet, P., & Perrin, T. (2022). Parcoursup et le nouveau baccalauréat général. *Note d'information du SIES*, 22.1, MESRI-SIES.
- Caro, P., Checcaglini, A., & Lepetit, A. (2014). L'accessibilité aux établissements scolaires : les injustices spatiales en cartes, un levier pour les politiques de lutte contre le décrochage ? Dans T. Aguilera et al., *Les cartes de l'action publique : Pouvoirs, territoires, résistances* (p. 321-342). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

- Coquard, B. (2019). *Ceux qui restent : Faire sa vie dans les campagnes en déclin*. Paris : La Découverte.
- Déage, M. (2022). Un accès inégal aux études scientifiques pour les bacheliers, Marseille : Cereq, coll. « Working Paper » (n° 17).
- Fabre, J., & Pawlowski, E. (2019). Aller étudier ailleurs après le baccalauréat : entre effets de la géographie et de l'offre de formation, *INSEE Première*, 1727.
- Filatre D., Grossetti M. (2003). La construction de la carte scientifique et l'émergence des nouveaux sites. Dans M. Grossetti et P. Losego (dir.), *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche* (p.21-44), Paris : L'Harmattan, coll. « Géographies en Liberté »,
- Filatre D., Grossetti M. (2003). Que deviendront les nouveaux établissements d'enseignement supérieur et de recherche en France ? Dans Grossetti M. et Losego P. (dir.), *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche* (p.289-318), Paris : L'Harmattan, coll. « Géographies en Liberté »,
- Grelet, Y., & Vivent, C. (2011). *La course d'orientation des jeunes ruraux*. Marseille : Céreq, coll. « Cereq Bref » (n° 292).
- Manifet, C. (2004). *Gouverner par l'action : le cas des politiques universitaires de La Rochelle, Albi et Rodez*. [Thèse de sociologie]. Université de Toulouse – Le Mirail.
- Ménard, B. (2018). Le décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capacités. *Formation Emploi*, (142), 119-141. DOI : 10.4000/formationemploi.5684
- Michaut, C., Lanéelle, X. & Dutercq, Y. (2021). Les stratégies socio-spatiales des candidats aux classes préparatoires aux grandes écoles. *Formation Emploi*, 155, 97-116. DOI : 10.4000/formationemploi.9464
- Orange, S., & Renard, F. (2022). *Des femmes qui tiennent la campagne*. Paris : La Dispute.
- Perret, C. (2007). Quitter sa région pour entrer à l'université : quels sont les facteurs explicatifs de la mobilité géographique des bacheliers ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 313-342. DOI : 10.4000/osp.1441
- Pihan, J. (1998). Les étudiants et leurs parents : cohabitation familiale et temps de déplacement. *Espace Populations Sociétés*, 16(2), 181-198, DOI : 10.3406/espos.1998.1834
- Rosignol-Brunet, M. (2021). *Faire ses humanités : Aspirations et entrée en études des admis en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines* [Thèse de sociologie]. Université Toulouse-Jean Jaurès.
- Rosignol-Brunet, M., Frouillou, L., Couto, M.-P., & Bugeja-Bloch, F. (2022). Ce que masquent les « nouveaux publics étudiants » : Les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français. *Lien social et Politiques*, 89, 57-82. DOI : 10.7202/1094548ar.

Dépenses d'enseignement dans les collèges privés et publics et indice de positionnement social : une analyse spatiale et longitudinale

*Mathieu Bunel**, *Marion Monnet***

Introduction¹

En France, depuis 1963, date d'instauration de la carte scolaire, l'affectation des élèves dans un collège est fonction de son lieu de résidence. Ainsi, chaque élève est affecté à un collège public à proximité de son domicile. Par essence, cette méthode d'affectation reproduit au sein des collèges la ségrégation résidentielle. La possibilité d'obtenir des dérogations à cette affectation administrative, l'assouplissement de la carte scolaire de 2007, et la liberté de scolariser son enfant dans un collège privé affaiblissent nettement cette correspondance stricte (Merle, 2011 ; Oberti *et al.*, 2019).

Ces stratégies d'évitement de la carte scolaire sont en outre très marquées socialement. Touahir & Maugis (2021) montrent que si 70 % des élèves issus d'un milieu défavorisé fréquentent leur collège d'affectation, c'est le cas pour seulement la moitié des élèves issus d'un milieu très favorisé, qui contournent la carte scolaire principalement en s'inscrivant dans le secteur privé (environ 40 % contre 13 % pour les élèves défavorisés). Cela contribue à renforcer la ségrégation scolaire et sociale entre collèges, au-delà de celle générée par la simple ségrégation résidentielle. Des études récentes montrent ainsi que des établissements proches géographiquement, qui partagent donc le même environnement social, ont des niveaux de mixité sociale très différents (Grenet & Souidi, 2018 ; Botton & Souidi 2022). Or cette hétérogénéité de l'environnement social et scolaire des élèves, c'est-à-dire la diversité des pairs fréquentés, affecte fortement leur réussite scolaire (Brodaty 2010 ; Epple & Romano 2011 ; Sacerdote, 2011 ; Fougère *et al.*, 2019).

Si la composition sociale de l'établissement est un des déterminants majeurs des stratégies d'évitement de la carte scolaire pour les familles, il convient également d'intégrer la dimension « qualité » de l'offre éducative et de sa répartition entre divers établissements, aspect qui est relativement moins étudié. Les rares travaux disponibles suggèrent une inégale répartition des ressources éducatives entre établissements du secondaire, inégalités qui sont en outre fortement corrélées à la composition sociale de l'établissement. Benhenda (2019, 2020) montre ainsi que les enseignants des élèves très favorisés sont plus expérimentés, plus diplômés et restent plus longtemps dans leur établissement que ceux des autres élèves.

Dans un premier temps, l'enjeu de ce travail est de prolonger les résultats des travaux sur la ségrégation sociale observée dans les collèges français à l'aide d'une analyse spatiale fine, visant à définir une zone de référence pour chaque collège. Cette méthode permet de proposer une mesure relative de la ségrégation sociale pour différents types d'établissements.

Dans un deuxième temps, nous documentons les écarts de dépenses publiques par élève (approximées par la masse salariale enseignante par élève) observés entre les collèges privés et publics sur l'ensemble du territoire national. Nous croisons cette donnée avec l'indice de positionnement social, qui reflète la concentration plus ou moins forte d'élèves issus d'un milieu défavorisé. Cela nous permettra d'avoir un premier aperçu de la relation entre une mesure de l'offre éducative et la ségrégation sociale.

* Université de Bourgogne, chercheur associé à EconomiX

** Université de Bourgogne, chercheur Iredu.

¹ Nous remercions Ivan Ledezma de l'Université de Bourgogne et la Région Bourgogne pour leur soutien administratif et financier (projet DylIn) qui a permis de mener à bien ce travail. Les points de vue et les éventuelles erreurs n'incombent qu'à leurs auteurs.

1. Cadre institutionnel

1.1. L'affectation des élèves au collège

À l'issue du cycle primaire, les élèves sont affectés à leur collège dit « de secteur » selon le principe de la carte scolaire. Les conseils départementaux sont chargés de la définir en découpant le territoire en différents secteurs, tous les élèves résidant dans un même secteur étant affectés au collège public de cette zone. Les familles ont néanmoins la possibilité de déroger à cette règle d'affectation, soit en demandant une dérogation pour scolariser leur enfant dans un autre établissement public (procédure facilitée depuis l'assouplissement de la carte scolaire de 2007), soit en scolarisant leur enfant dans un établissement privé. Ces derniers ne sont pas soumis à la carte scolaire mais ont pour obligation d'accueillir tous les enfants sans distinction d'origine ou de religion². Touahir & Maugis (2021) estiment qu'à la rentrée 2018, 65 % des élèves fréquentent leur collège public d'affectation, 13 % sont scolarisés dans un autre collège public, et 22 % dans un collège privé. Si lors de sa mise en place en 1963 la carte scolaire n'avait d'autre objectif que la répartition des élèves (aux effectifs croissants) dans les établissements scolaires, elle est progressivement devenue un dispositif au cœur des débats sur la mixité sociale. En effet, la manière dont sont délimités les secteurs peut renforcer ou au contraire atténuer les effets de la ségrégation sociale générée par la ségrégation résidentielle (Botton & Souidi, 2022 ; Botton, 2023).

1.2. La rémunération des enseignants

Les enseignants titulaires des établissements publics et privés sous contrat sont tous deux rémunérés par l'État selon les mêmes grilles de rémunération (Defresne, 2016). Elle est composée d'une rémunération principale, qui comprend les trois éléments suivants :

- la rémunération (ou traitement) indiciaire, obtenue en multipliant le nombre de points d'indice correspondant au corps³ de l'enseignant et à son grade⁴ dans le corps par la valeur du point ;
- l'indemnité de résidence, qui représente entre 0 % et 3 % de la rémunération indiciaire selon la zone d'exercice de l'enseignant ;
- le supplément familial de traitement, qui contient une part fixe et une part variable selon le nombre d'enfants.

À cela s'ajoutent des primes et des indemnités selon les fonctions que l'enseignant exerce. Par exemple, depuis février 2022, les enseignants reçoivent 157 euros nets par mois au titre de la prime d'attractivité⁵. Les règles d'attribution des diverses primes et indemnités sont identiques dans les secteurs public et privé à l'exception des primes et indemnités suivantes :

- la prime d'entrée (1 282 euros nets) et la prime d'installation (1 787 euros nets) qui ne sont versées qu'aux enseignants du secteur public l'année de leur titularisation ;
- la prime pour les enseignants en réseau d'éducation prioritaire (REP) et en REP+, établissements qui n'existent pas dans le secteur privé. Ces primes s'élèvent à 1 482 euros nets/an pour les REP, contre 4 371 euros nets/an en REP+ auxquels s'ajoute une part modulable pouvant aller jusqu'à 600 euros supplémentaires.

² Cette obligation concerne surtout les établissements privés sous contrat, très largement subventionnés par l'État, qui représentent la vaste majorité des établissements privés.

³ Le corps d'un enseignant dépend de s'il est certifié (détenteur du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES), certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive (CAPEPS), certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET) ou concours d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel (CAPLP)) ou agrégé.

⁴ Le grade évolue en fonction de l'ancienneté dans le corps.

⁵ Les travaux de Clotfelter *et al.* (2008) sur données américaines montrent que ces aides financières ont tendance à stabiliser les équipes pédagogiques alors que ceux de Prost (2013) sur données françaises indiquent que cet effet n'est pas significatif.

2. Données mobilisées

Ce travail s'appuie sur trois bases de données principales : la base issue de l'Annuaire de l'Éducation nationale, la base Scolarité produite par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) et les fichiers Déclarations annuelles des données sociales (DADS) constitués par l'Institut national de statistique et des études économiques (Insee).

L'Annuaire de l'Éducation nationale fournit des données exhaustives sur l'ensemble des collèges publics et privés en activité, situés en métropole et en outre-mer. Cette base permet de décrire les établissements selon leur nature (public/privé), leur appartenance à un réseau d'éducation prioritaire (REP/REP+), leur effectif et les principales options offertes aux élèves (classe européenne, section internationale, LV1 et LV2...) ainsi que de les géolocaliser à l'adresse.

Cette base est appariée à trois fichiers administratifs :

- le fichier constitué par la DEPP qui restitue pour l'année 2021 l'indice de positionnement social (IPS) calculé à partir de la méthode proposée par Rocher (2016) en fonction des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des deux parents.
- les bases Scolarité qui permettent de reconstituer l'IPS de chaque collège en fonction de la PCS de la personne de référence de l'élève sur l'ensemble de la période 2004-2021. Cette information n'est pas égale à celle disponible dans le fichier précédent puisqu'elle ne porte que sur un seul parent.
- les fichiers salariés exhaustifs des déclarations sociales des données sociales (DADS) de l'Insee qui permet de détailler de 2004 à 2021, pour chaque collège, la composition du personnel en fonction de son âge, son genre, sa catégorie socioprofessionnelle, sa rémunération et son ancienneté. Contrairement au fichiers SIASP, les données DADS n'offrent pas la possibilité de distinguer les enseignants certifiés et agrégés.

La base collège utilisée contient initialement 6 600 établissements publics et privés localisés sur l'ensemble du territoire métropolitain hors Corse. Le nombre d'élèves par établissement est disponible sur la période 2004 à 2020. Sont scolarisés dans ces collèges pour l'année 2020 près de 3,2 millions d'élèves dont 64 % scolarisés dans un établissement public hors réseau prioritaire, 10 % dans un établissement REP, 4 % dans un établissement REP+ et 22 % dans un établissement privé.

La base Scolarité permet de reconstruire l'IPS des collèges et de suivre son évolution dans le temps. Le contrôle réalisé pour l'année 2021 indique qu'en utilisant un seul référent parental pour calculer l'IPS, on sous-estime légèrement l'IPS construit par la DEPP à l'aide des informations portant sur les deux parents. La valeur moyenne de l'IPS passe de 104 à 100. Ces deux indices restent toutefois très proches puisque leur coefficient de corrélation est de plus de 0,97. Il est donc acceptable de supposer que l'utilisation de l'IPS issu de la base Scolarité n'affecte que très marginalement la valeur et la variance des IPS des collèges.

Le taux d'appariement entre les fichiers DADS et la base collège est très bon puisqu'il s'élève à 93 %. Au final, ne sont conservés que les établissements localisés en métropole hors Corse disposant d'au moins 5 enseignants à temps plein, présents sur l'ensemble de la période 2015 à 2020, pour lesquels il n'y a pas d'information manquante sur le nombre d'élèves inscrits.

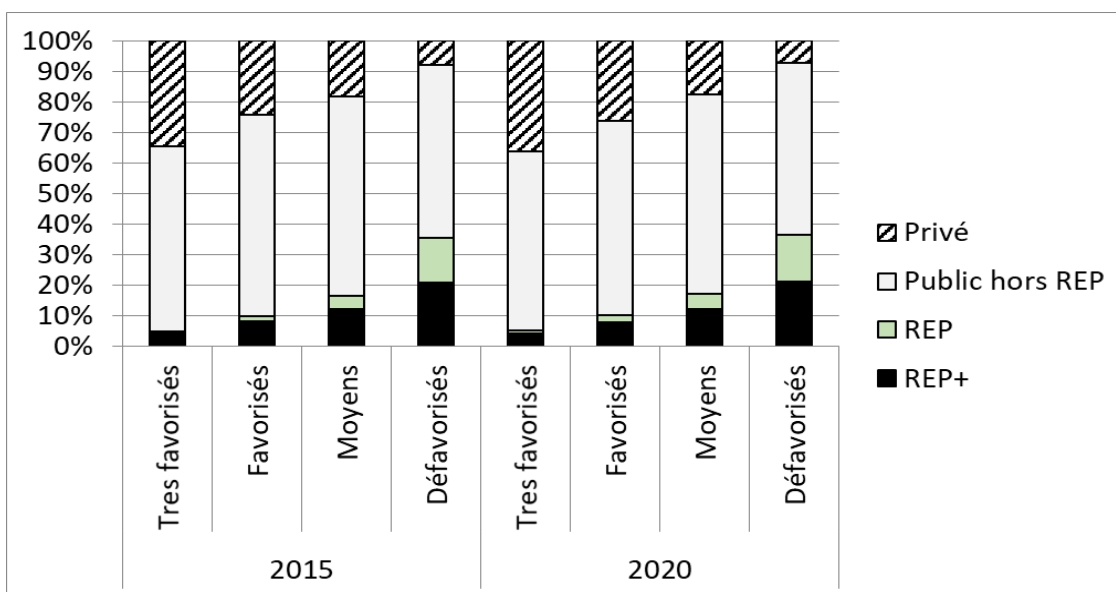
La base de données ainsi constituée comprend 5 878 établissements dont 4 814 publics et 1 064 privés dans lesquels sont employés 294 mille salariés, dont 256 mille enseignants, et dans lesquels sont scolarisés 2,9 millions d'élèves. Le tableau A2 en annexe expose les principales statistiques descriptives.

3. Composition sociale des établissements

La ségrégation scolaire fait l'objet d'un grand nombre d'études mobilisant le plus souvent soit des catégories sociales plus ou moins fines, soit des indicateurs synthétiques de type IPS ou indice d'entropie (Rocher, 2016 ; Givord *et al.*, 2016 ; Boutchenik *et al.*, 2019). Nous reprenons ici les catégories et les indices proposés dans la littérature (3.1) puis nous proposons une analyse spatiale permettant de quantifier le niveau de ségrégation relatif des établissements (3.2).

3.1. Répartition des collèges selon l'origine sociale des parents

Graphique 1 • Type d'établissements fréquentés par les élèves selon la catégorie socio-professionnelle de leur parent de référence

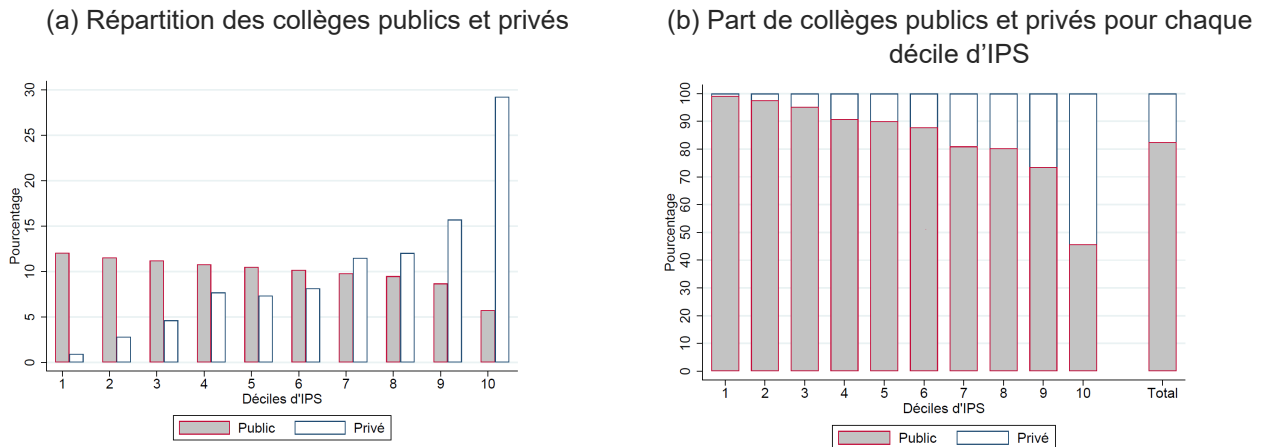


Source : Base scolarité DEPP, 2015 et 2020, données issues du réseau Quêtelet

Le graphique 1 montre que la répartition des types d'établissements fréquentés par les élèves varie fortement selon leur origine sociale. En 2020, les élèves issus de milieux très favorisés sont quatre fois plus souvent scolarisés dans un collège privé que les élèves issus de milieu défavorisé (34 % contre 8 %). L'inverse est également vrai. Les collèges des réseaux REP et REP+ sont fréquentés sept fois plus souvent par les élèves défavorisés (36 %) que par les élèves très favorisés (5 %). Cette ségrégation s'est légèrement renforcée depuis 2015, notamment avec une hausse de la fréquentation des collèges privés par les élèves très favorisés et favorisés.

Afin de caractériser chaque établissement en fonction de l'origine sociale de ses élèves, la DEPP propose l'utilisation d'un indice de position sociale (IPS) calculé à partir de la catégorie sociale des parents en 16 catégories (Rocher, 2016). Les graphiques 2a et 2b illustrent la répartition des collèges selon les déciles d'IPS et confirment largement le constat précédent selon lequel les élèves de milieux favorisés sont surreprésentés dans les établissements privés. Le premier (dernier) décile représente les 10 % d'établissements scolarisant la plus forte (faible) proportion d'élèves défavorisés. Parmi les collèges privés, 30 % font partie du dernier décile contre seulement 7 % parmi les établissements du public, dont la répartition est plus équilibrée entre les différents déciles. À l'inverse, à peine 1 % des établissements du privé figurent parmi les 10 % des collèges les plus défavorisés alors que 13 % des collèges publics font partie de ce premier décile. Le graphique 2b montre encore plus clairement la surreprésentation des collèges privés dans les déciles d'IPS les plus favorisés. Plus de 55 % des établissements du dixième décile relèvent de l'enseignement privé, qui ne représente à l'inverse qu'une partie infime des établissements des premiers déciles. Le tableau A1 en annexe précise le lien entre les IPS et la catégorie sociale des élèves. À l'instar de l'analyse de Givord *et al.* (2016) on constate que l'IPS d'un établissement varie peu au cours du temps.

Graphique 2 • Répartition des collèges publics et privés selon leur décile d'IPS



Source : Base Scolarité, 2020.

3.2. Répartition relative de l'origine sociale des parents selon les collèges

Cette inégale répartition des élèves par établissement peut provenir de deux phénomènes qui ont tendance à se cumuler : i) un effet localisation géographique, qui explique la ségrégation scolaire par la ségrégation urbaine ; ii) un effet d'évitement du collège d'affectation, provenant du choix de scolarisation des parents.

En effet un IPS élevé (faible) observé pour un établissement est déterminé tout d'abord par son implantation sur un territoire fortement ségrégué où se concentrent les familles de milieu favorisé (défavorisé). Cet IPS peut également provenir de la capacité de cet établissement à attirer les élèves très favorisés (défavorisés). Afin de distinguer ce qui relève de la ségrégation résidentielle ou des stratégies des parents, nous proposons de recourir aux indices d'entropie normalisés.

Givord *et al.* (2016) exposent les propriétés de plusieurs indices permettant de mesurer la ségrégation sociale. Ils préconisent de recourir à l'indice d'entropie qui est moins sensible aux variations et qui est décomposable par sous-groupes. Lorsque l'on dispose d'une classification sociale en quatre catégories (Très favorisées /Favorisées /Moyennes /Défavorisées) l'indice d'entropie d'un établissement k se calcule simplement à l'aide de l'équation suivante :

$$h(k) = \sum_{m=1}^4 q_m^k \ln(1/q_m^k)$$

Avec q_m^k la proportion d'élèves appartenant à la catégorie sociale m présents dans l'établissement k . Par définition, cet indice est égal à 0 lorsqu'une seule catégorie sociale est présente dans l'établissement, c'est-à-dire lorsque la ségrégation est maximale, et il croit ensuite au fur et à mesure que ces groupes s'équilibrent. Lorsque l'on étudie 4 groupes, cet indice ne peut être supérieur à 1,386. Comme le soulignent Givord *et al.* (2016), il est peu pertinent de comparer directement ces indices, soit dans le temps soit entre établissements, car ils dépendent de la composition sociale de la zone de référence de ces établissements (pour les établissements publics, il s'agit de la carte scolaire) et de son évolution. Afin de neutraliser l'effet de ce phénomène, il est pertinent de normaliser cet indice de la façon suivante :

$$H(k) = 1 - \frac{h(k)}{h(P)}$$

Où :

$$h(P) = \sum_{m=1}^4 q_m^{ref} \ln(1/q_m^{ref})$$

avec q_m^{ref} la proportion d'élèves appartenant à la catégorie sociale m présents dans la zone de référence de l'établissement k . L'indice normalisé s'interprète facilement. Si cet indice est positif (négatif) cela signifie que l'établissement est plus (moins) ségrégué que sa zone de référence.

Le choix de la zone de référence est alors central. Si l'on souhaite prendre en compte l'effet de la ségrégation résidentielle des élèves, l'académie est une échelle trop large qui est peu pertinente⁶ et peut être affectée par les effets de frontière⁷. L'enjeu de notre analyse est de proposer une approche spatialisée visant à définir et à tester plusieurs zones de référence plus ou moins étendues afin de quantifier l'écart entre la composition sociale d'un collège et celle qu'il devrait avoir étant donné son environnement social. Présentons rapidement notre démarche.

L'adresse spécifiée dans les fichiers de la DEPP offre la possibilité de localiser précisément chaque collège public et privé. L'utilisation d'*OpenstreetMap*⁸ est mobilisée afin de constituer une matrice de distances entre tous ces établissements, distances qui peuvent être calculées soit en kilomètre, soit en temps en supposant que l'élève se déplace en voiture ou à pied. À partir de ces informations, il est alors possible de caractériser l'origine sociale des élèves localisés dans la zone de référence de l'établissement en retenant différents seuils. Afin de vérifier la sensibilité de nos résultats au seuil retenu, plusieurs zones de référence ont été testées :

- un rayon d'une demi-heure à pied ;
- un rayon de 10 km en voiture ;
- un nombre fixe de 10 collèges les plus proches.

À titre de comparaison, nous avons également calculé les indices en retenant l'académie comme zone de référence⁹.

Le **tableau 2** montre que près de deux établissements sur cinq ont la même structure sociale que leur zone de référence lorsqu'on limite celle-ci à un rayon de 30 minutes à pied. Cette proportion n'est plus que d'un établissement sur six lorsque cette zone est fixée à 10 km. Ces situations correspondent à des collèges ruraux pour lesquels un seul établissement est situé à une distance raisonnable du lieu de résidence des élèves. Nous écartons ces établissements dans la suite du tableau.

Les dernières colonnes du **tableau 2** indiquent que l'indice d'entropie normalisé moyen de l'ensemble des établissements a tendance à fortement diminuer lorsque la zone de référence devient plus étroite. Il est presque divisé par deux par rapport à celui obtenu en mobilisant l'académie comme zone de référence. On constate que pour les collèges publics hors REP, cet indice est proche de 0 (0,007). Cette valeur signifie que les stratégies de contournement de la carte scolaire jouent peu pour ces collèges puisque leur composition sociale reflète quasi fidèlement la composition sociale de leur environnement.

La situation est bien différente pour les établissements classés REP et REP+, qui se caractérisent par un indice d'entropie nettement plus élevé, notamment pour le second (0,067 et 0,151). Ces indices changent peu avec la zone de référence. Ce résultat permet de montrer qu'au-delà d'un environnement social dégradé s'ajoute une stratégie de contournement de ces établissements qui exacerbe la ségrégation¹⁰.

⁶ Givord *et al.* (2016) utilisent l'académie. Cette échelle permet de calculer facilement la répartition des élèves par groupes sociaux au niveau de l'environnement de référence puisque chaque établissement dépend d'une académie. Ce choix résulte également de l'objectif des auteurs qui est de décomposer l'indice d'entropie agrégé en sous-groupes.

⁷ Lorsque l'on attribue la même composition sociale pour tous les établissements appartenant à une même entité géographique administrative (p.e l'académie), on suppose que cette composition est la même pour les établissements au centre de cette entité et pour les établissements situés à la frontière de cette entité. Cette hypothèse est peu probable puisque l'environnement social des établissements situés à la frontière d'une académie est déterminé aussi par l'académie limitrophe.

⁸ <https://www.openstreetmap.fr/>

⁹ Notons que nous n'avons pas pu retenir la carte scolaire comme zone de référence car l'adresse des élèves n'est pas disponible dans la base scolarité. Botton (2023) propose une méthode originale permettant de reconstituer cette carte.

¹⁰ Botton (2023) montre que le découpage non-homogène des cartes scolaires peut également amplifier ce phénomène. Il identifie à l'aide d'une méthode originale plusieurs frontières discriminantes qui renforcent la ségrégation.

Tableau 2 • Indice d'entropie normalisé en fonction des types d'établissement et des déciles d'IPS

| Décile | établissements | % établissement ayant la même structure sociale que leur zone de référence (l'indice normalisé est nul)* | | | Indice d'entropie normalisé moyen pour les établissements ayant au moins un voisin | | | | |
|--------------------------|----------------|--|---------------|---------------|--|------------------------------|--------------|---------------|--------------|
| | | Rayon 10 km | Rayon 1 heure | Rayon de 30' | Académie | 10 collèges les plus proches | Rayon 10 km | Rayon 1 heure | Rayon de 30' |
| Collèges privés | | | | | | | | | |
| 1-4 | 169 | 8,9 % | 18,9 % | 18,9 % | 0,201 | 0,160 | 0,148 | 0,130 | 0,112 |
| 5-6 | 166 | 11,6 % | 21,5 % | 27,6 % | 0,135 | 0,088 | 0,066 | 0,057 | 0,055 |
| 7 | 124 | 4,2 % | 12,5 % | 17,4 % | 0,084 | 0,045 | 0,032 | 0,029 | 0,032 |
| 8 | 127 | 2,3 % | 9,7 % | 17,1 % | 0,071 | 0,049 | 0,044 | 0,042 | 0,038 |
| 9 | 166 | 2,0 % | 7,2 % | 15,6 % | 0,050 | 0,045 | 0,045 | 0,044 | 0,042 |
| 10 | 313 | 0,2 % | 2,3 % | 8,1 % | 0,209 | 0,190 | 0,214 | 0,203 | 0,184 |
| Total | 1 065 | 3,3 % | 9,0 % | 15,2 % | 0,131 | 0,108 | 0,111 | 0,106 | 0,098 |
| Collèges publics | | | | | | | | | |
| 1-2 | 357 | 21,5 % | 34,5 % | 46,1 % | 0,114 | 0,081 | 0,063 | 0,052 | 0,047 |
| 3 | 459 | 37,0 % | 48,9 % | 59,5 % | 0,098 | 0,063 | 0,037 | 0,029 | 0,021 |
| 4 | 493 | 36,4 % | 51,4 % | 59,9 % | 0,079 | 0,049 | 0,027 | 0,023 | 0,013 |
| 5 | 502 | 30,3 % | 47,1 % | 57,7 % | 0,060 | 0,039 | 0,021 | 0,015 | 0,007 |
| 6 | 483 | 23,4 % | 43,8 % | 55,6 % | 0,042 | 0,027 | 0,011 | 0,004 | -0,006 |
| 7 | 867 | 22,4 % | 41,9 % | 57,0 % | 0,034 | 0,022 | 0,011 | -0,001 | -0,006 |
| 8 | 456 | 12,1 % | 34,2 % | 51,8 % | 0,022 | 0,019 | 0,016 | 0,003 | -0,009 |
| 9 | 418 | 5,1 % | 28,6 % | 46,2 % | 0,029 | 0,019 | 0,025 | 0,006 | -0,011 |
| 10 | 276 | 3,8 % | 16,6 % | 27,0 % | 0,133 | 0,052 | 0,101 | 0,070 | 0,017 |
| Total | 3 911 | 23,2 % | 40,5 % | 53,2 % | 0,064 | 0,040 | 0,030 | 0,020 | 0,007 |
| Collèges REP | | | | | | | | | |
| | 635 | 0,3 % | 2,1 % | 10,8 % | 0,108 | 0,090 | 0,097 | 0,087 | 0,067 |
| Collèges Rep plus | | | | | | | | | |
| | 269 | 6,0 % | 11,1 % | 23,9 % | 0,216 | 0,202 | 0,221 | 0,202 | 0,151 |
| Ensemble | | | | | | | | | |
| Total | 5 880 | 15,7 % | 28,3 % | 39,3 % | 0,092 | 0,068 | 0,069 | 0,064 | 0,053 |

Source : Base Scolarité, 2020.

Nous avons testé si ce phénomène évoluait au cours du temps afin de vérifier si la réforme de l'éducation prioritaire de 2015 avait modifié le positionnement relatif des établissements. Les résultats obtenus à ce stade semblent indiquer que tel n'est pas le cas.

4. Répartition de la dépense d'enseignement

L'enjeu de cette seconde partie est de préciser s'il existe un lien entre la composition sociale des collèges et l'ampleur de leurs ressources humaines et financières. On peut en effet supposer que ces deux dimensions sont d'une part prise en compte par les familles dans le choix du collège de leur enfant et, d'autre part, affectent la réussite scolaire des élèves.

Dans cette section, nous approximations les dépenses d'enseignement par la somme des salaires bruts (primes comprises) versés aux 256,4 mille salariés titulaires et contractuels (168,8 dans le public et 87,6 dans le privé) enseignant dans un collège. D'après les fichiers DADS, en 2020, cette somme est d'environ 8,6 milliards d'euros (tableau 3). Entre 2015 et 2020, cette masse salariale a augmenté en moyenne de 4,5 %. Toutefois, cette progression a été très variable selon les établissements. L'évolution des dépenses a été nettement plus forte dans les collèges REP+ (+16,7 %) que pour les autres collèges (+3,8 %) à cause de la forte revalorisation des primes versées à leurs enseignants.

Comme il existe des écarts substantiels concernant le nombre d'élèves moyen par enseignant en équivalent temps plein selon les établissements (voir tableau A2 en annexe) il est pertinent de raisonner en termes de masse salariale enseignante par élève (MSEPE).

Les collèges privés se caractérisent par un nombre d'élèves par enseignant plus faible que celui observé dans le public hors REP (13,1 contre 14,5). Cet écart était peu attendu, contrairement à celui également observé entre les collèges du réseau d'éducation prioritaire et les autres collèges publics. En 2020, le nombre d'élèves par enseignant est de 11,4 pour les REP+ et 13,1 pour les REP contre 14,5 pour les autres collèges publics.

L'enjeu de cette section est d'analyser dans quelle mesure les dépenses MSEPE varient selon l'IPS en raisonnant ou non « toutes choses égales par ailleurs » (4.1) puis d'en déduire une dépense moyenne par élève selon l'origine sociale des parents (4.2).

Tableau 3 • Masse salariale des enseignants et évolution entre 2015 et 2020

| | Masse salariale des enseignants (MSE) en milliard d'euros en 2020 | Augmentation des dépenses en MSE entre 2015 et 2020 | | Nb d'élèves par enseignant en 2020 |
|------------------------|---|---|--------|------------------------------------|
| | | En millions d'euros constants | En % | |
| REP+ | 0,49 | 81,6 | 16,7 % | 11.4 |
| REP | 0,99 | 74,1 | 7,5 % | 13.1 |
| Public hors REP | 5,37 | 145,2 | 2,7 % | 14.5 |
| Privé | 1,76 | 90,5 | 5,1 % | 13.2 |
| Total | 8,61 | 391,5 | 4,5 % | 14.0 |

Source : Dads, 2020, CASD.

4.1. Évolution de ces dépenses selon l'IPS

Les graphiques 3a et 3b montrent que la MSEPE varie sensiblement selon l'IPS de l'établissement. Dans le secteur public, le profil de répartition de cette masse est plutôt redistributif, avec des dépenses plus élevées pour les établissements des premiers déciles d'IPS, alors qu'elle est plutôt anti-redistributive dans le secteur privé.

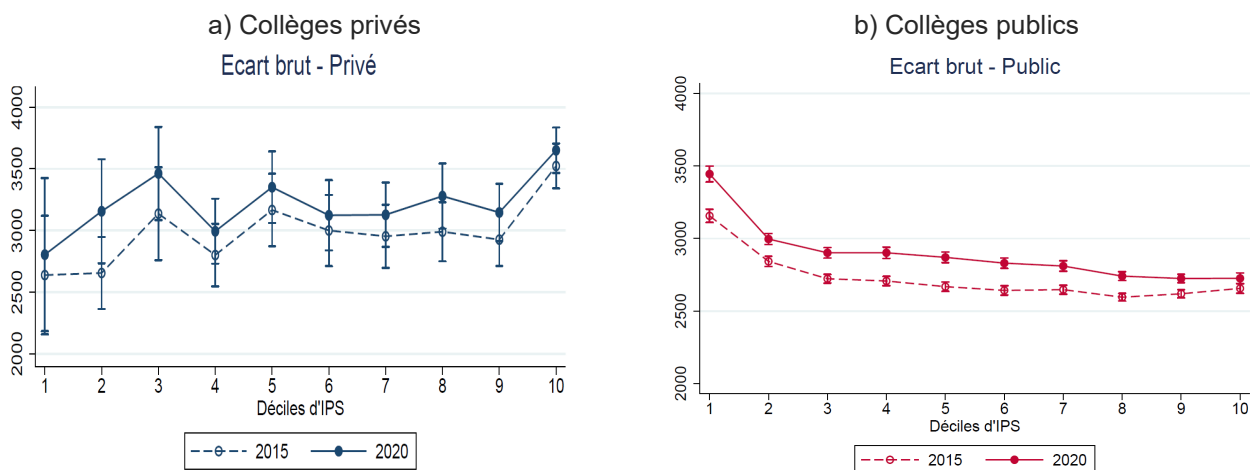
Notons que le profil redistributif du public s'est renforcé entre 2015 et 2020. En 2015, les établissements figurant parmi les 10 % les plus défavorisés avaient une dépense par élève de l'ordre de 3 000 euros, dépense qui décroît progressivement pour atteindre 2 500 euros pour les établissements figurant parmi les 10 % les plus favorisés. En 2020, les dépenses des établissements du premier décile ont progressé de l'ordre de 10 % en euros constants alors que pour les autres établissements on observe peu de différences.

La structure des dépenses dans les collèges privés se caractérise par un profil bien différent du public, avec des dépenses de 36 % supérieures dans le dernier décile par rapport au premier (3 400 euros/élèves vs. 2 500). Cette distribution a peu évolué au cours de la période 2015 à 2020.

Le graphique 4 propose de comparer, à décile donné, la MSEPE entre les collèges publics et privés. Des écarts notables et significatifs émergent. En 2020, l'écart est de l'ordre de 700 euros par élève en faveur des collèges publics pour le premier décile. À partir du 5^e décile, la MSEPE est systématiquement supérieure dans les collèges privés relativement aux collèges publics avec des écarts de dépenses allant jusqu'à 1 000 euros pour les établissements du dernier décile.

Il s'agit à ce stade de comparaisons qui ne tiennent pas compte de la structure des établissements, qui est relativement différente entre le public et le privé comme le montrent les statistiques du tableau A2 en annexe¹¹. Les collèges publics incluent les établissements des réseaux d'éducation prioritaires (REP et REP+), qui représentent près d'un établissement public sur 5, ainsi que les classes SEGPA (27,5 % des établissements). Ces deux dispositifs accueillent un public particulièrement défavorisé et des moyens supplémentaires leur sont alloués (sous forme de primes en REP et REP+ ou d'effectifs réduits en SEGPA), expliquant ainsi le profil redistributif du graphique 3b. L'âge médian du corps enseignant est légèrement plus élevé dans le privé (45 ans vs. 43,5), reflétant soit des différences d'ancienneté (et donc de rémunération) soit une entrée plus tardive des salariés dans cette profession.

Graphique 3 • Masse salariale enseignante par élève selon le décile d'IPS



Source : Dads, 2020, CASD.

Afin de voir dans quelle mesure ces différentes caractéristiques des établissements publics et privés contribuent à expliquer les écarts de MSEPE nous raisonnons « toutes choses égales par ailleurs », en régressant la MSEPE sur les indicatrices de déciles d'IPS, sur ces indicatrices croisées avec l'indicatrice « collège privé » ainsi que sur toutes les autres caractéristiques observables reportées dans le tableau A2¹².

La rémunération des enseignants dépendant en grande partie de leur ancienneté, la MSEPE augmente avec l'âge médian des enseignants (+28 euros par élève dans le public contre +98 euros par élève dans le privé pour une année d'âge médian supplémentaire). On retrouve également l'effet des ressources supplémentaires allouées aux établissements REP et REP+ dans le public avec respectivement 347 euros et 1 016 euros supplémentaires par élève relativement aux établissements publics hors éducation prioritaire. Nous utilisons ces estimations pour prédire la MSEPE « nette » de l'effet de ces différentes caractéristiques

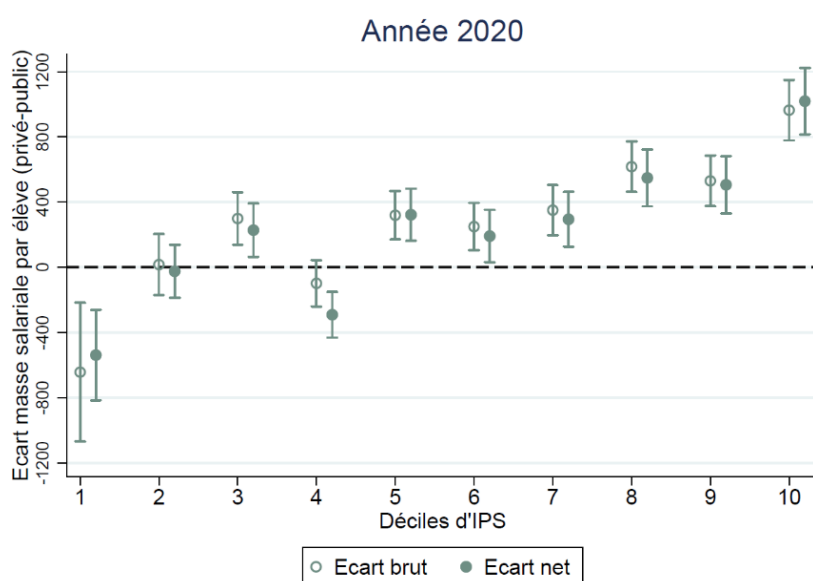
¹¹ L'analyse de Defresne (2016) permet de préciser ces écarts en intégrant un nombre de variables de contrôle plus important. D'après cette étude en 2014 l'écart s'explique à plus de 78 % par une plus faible part d'agrégés, une part plus importante d'enseignants contractuels bénéficiant d'une grille de rémunération moins favorable, un recours plus fréquent au temps partiel et enfin une moindre l'ancienneté des enseignants du privé.

¹² Les résultats de la régression linéaire sont reportés dans le tableau A3 en annexe.

observables, puis reportons l'écart de MSEPE nette entre le privé et le public pour chacun des déciles d'IPS (ronds pleins dans le graphique 4).

La prise en compte de ces caractéristiques ne change quasiment rien aux écarts de dépenses par élèves entre le privé et le public : toutes choses égales par ailleurs, les établissements publics du premier décile ont une MSEPE supérieure d'environ 600 euros par rapport au privé, alors que parmi les 10 % des établissements les plus favorisés, les établissements privés ont une MSEPE supérieure de près de 1 000 euros. Ces différences reflètent un effet « taille des classes » qui varie selon le type d'établissement comme montré dans le tableau 3. Les effectifs par classe en REP et REP+, établissements surreprésentés dans les premiers déciles d'IPS, sont inférieurs à ceux du privé ce qui explique, conjointement avec les primes REP et REP+, une MSEPE plus importante. A l'inverse, pour les établissements du privé surreprésentés dans les déciles d'IPS les plus élevés, les effectifs sont inférieurs à ceux du secteur public hors éducation prioritaire ce qui entraîne également une MSEPE plus élevée.

Graphique 4 • Différence de masse salariale enseignante par élève entre les secteurs privé et le public en 2020



Source : Dads, 2020, CASD.

4.2. Évolution de ces dépenses selon la catégorie sociale des parents

Ce dernier point vise à mettre en relation les informations issues des fichiers DADS (*via* le CASD) et la base Scolarité (accessible *via* le réseau Quételet) afin de fournir une approximation de l'ampleur des dépenses moyennes par élève selon l'origine sociale de leurs parents. Pour ce faire nous avons apparié les informations agrégées de ces deux fichiers en fonction de la nature des établissements (privé / public hors REP / REP / REP+) et des déciles d'IPS¹³. Cette stratégie permet de répartir les dépenses par élève en fonction de leur origine sociale et du type d'établissement fréquenté.

D'après le tableau 4, les dépenses par élève sont très égalitaires en France. L'ampleur de ces dépenses est en moyenne de l'ordre de 3 000 euros et elles varient très peu selon l'origine sociale des parents. En revanche, la source de ces dépenses est très hétérogène. Elle provient à 41,3 % (1 282,8/3 104,5-1) du secteur privé pour les élèves « très favorisés » contre 7,5 % pour les élèves « défavorisés ». Inversement, elle provient à 5,9 % des dispositifs REP et REP+ pour les élèves « très favorisés » contre 41,3 % pour les élèves « défavorisés ». La réforme de 2015 a peu modifié ces proportions.

¹³ Une demande d'appariement sur le réseau CASD est en cours.

Ainsi, globalement, le profil des dépenses n'est ni redistributif ni anti-redistributif, alors que l'État s'est engagé en 2015 dans une revalorisation massive des primes dans les collèges REP+. Or nos résultats montrent que cette politique redistributive a été annulée par la structure des dépenses des collèges privés.

Tableau 4 • Masse salariale des enseignants par élève (MSEPE) en euros constants selon l'origine sociale des parents

| | Très favorisés | Favorisés | Moyens | Défavorisés | Total |
|--------------|----------------|-----------|-----------|-------------|-----------|
| 2020 | | | | | |
| Total | 3 104,5 € | 3 058,8 € | 3 056,4 € | 3 132,7 € | 3 079,6 € |
| Privé | 1 282,8 € | 898,6 € | 595,3 € | 236,1 € | 744,9 € |
| Pub hors REP | 1 637,8 € | 1 785,2 € | 1 839,4 € | 1 603,2 € | 1 749,1 € |
| REP et REP+ | 184,0 € | 375,0 € | 621,7 € | 1 293,4 € | 585,6 € |
| 2015 | | | | | |
| Total | 3 060,8 € | 2 988,2 € | 2 985,9 € | 3 043,0 € | 3 011,5 € |
| Privé | 1 216,8 € | 814,2 € | 600,2 € | 258,6 € | 721,9 € |
| Pub hors REP | 1 677,5 € | 1 827,8 € | 1 819,5 € | 1 586,8 € | 1 755,1 € |
| REP et REP+ | 166,4 € | 346,1 € | 566,1 € | 1 197,6 € | 534,6 € |
| Écart | | | | | |
| Total | 43,7 € | 70,6 € | 70,5 € | 89,7 € | 68,1 € |
| Privé | 66,0 € | 84,4 € | -4,9 € | -22,5 € | 23,0 € |
| Pub hors REP | -39,8 € | -42,6 € | 19,9 € | 16,4 € | - 5,9 € |
| REP et REP+ | 17,6 € | 28,9 € | 55,5 € | 95,7 € | 51,0 € |

Source : Dads, 2015 et 2020, CASD. Scolarité 2015, 2020, Quételet.

5. Discussion et prolongements

Ce travail, encore préliminaire, permet de proposer une première quantification des dépenses d'enseignement par élève selon leur origine sociale appréhendée par l'IPS du collège ou par les catégories sociales des élèves.

Les données mobilisées dans ce travail permettent de constater la persistance de la ségrégation sociale, et de montrer que celle-ci ne provient pas uniquement de la ségrégation résidentielle. L'originalité de notre travail est de mettre en relation ces différences avec les dépenses d'enseignement par élève.

Nos résultats interrogent sur l'effectivité de la stratégie éducative qui vise « à donner plus à ceux qui ont moins ». En effet depuis 1981 et l'instauration des dispositifs ZEP, remplacé ensuite par divers dispositifs (REP/ECLAIR/RAR/REP), le ministère de l'Éducation tente d'accroître les dépenses en direction des élèves défavorisés en réduisant la taille des classes et en augmentant les rémunérations des enseignants intervenant dans les collèges qu'ils fréquentent. Dans les collèges publics, cette politique a effectivement permis de générer un profil redistributif mais uniquement pour le premier décile d'IPS¹⁴. Pour les autres déciles l'écart reste faible voire nul.

En outre, nos résultats montrent que cette politique a été fortement annihilée par la présence de collèges privés, dont le profil de dépenses par élève est largement anti-redistributif. Pris dans son ensemble, le système éducatif français n'est pas redistributif mais se caractérise au contraire par un profil très égalitaire.

Cette égalité peut être discutée en termes d'équité. Il faudrait en outre s'assurer qu'un euro dépensé dans le secteur privé en direction des élèves « très favorisés » provoque les mêmes effets sur la réussite scolaire des élèves que cette même somme dépensée dans un collège REP+ en direction des élèves

¹⁴ L'effet sur la réussite des élèves reste controversé (Caille *et al.*, 2016).

« défavorisés », dépense qui est souvent présentée, dans ce second cas, comme un moyen de compenser un environnement social moins favorable.

Bibliographie

- Benhenda, A. (2020). *Tous des bons profs, un choix de société*. Paris: Fayard.
- Benhenda, A. (2019). Teaching Staff Characteristics and Spendings per Student in French Disadvantaged Schools. *Working paper*, <http://piketky.pse.ens.fr/files/Benhenda2019.pdf>.
- Botton, H. & Y., Souidi (2022). Le collège d'à côté. *La vie des idées*, 15 novembre 2022. URL : <https://laviedesidees.fr/Le-college-d-a-cote.htm>.
- Botton, H. (2023). L'école, la carte et les territoires. *La vie des idées*, 7 février 2023. <https://laviedesidees.fr/L-ecole-la-carte-et-les-territoires.html>
- Boutchenik, B., P. Givord, O. Monso, (2021). Ségrégation urbaine et choix du collège : quelles contributions à la ségrégation scolaire ? *Revue économique*, 72(5), 717-747.
- Boutchenik, B., S. Maillard. (2019). Élèves hétérogènes, pairs hétérogènes. *Éducation & formations*, 100, 53-72.
- Brodady, T. (2010). Les effets de Pairs dans l'Éducation : une Revue de Littérature. *Revue d'économie politique*, 120, 739-775.
- Caille, J., Davezies, L. & Garrouste, M. (2016). Les résultats scolaires des collégiens bénéficient-ils des réseaux ambition réussite : Une analyse par régression sur discontinuité. *Revue économique*, 67, 639-666.
- Clotfelter, C. T., E. Glennie, H. F. Ladd, et J. L. Vigdor (2008). Would higher salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina. *Journal of Public Economics*, 92, 1352–1370.
- Defresne M. (2016). Les enseignants du public sont-ils mieux payés que ceux du privé ? *Éducation et formations*, 92, 35-56.
- Epple, D. & R. Romano, (2011). Chapter 20 - Peer Effects in Education: A Survey of the Theory and Evidence. In J. Benhabib, A. Bisin, M. Jackson (eds), *Handbook of Social Economics. Vol 1* (p. 1053-1163). Amsterdam : North-Holland.
- Fougère, D., Givord, P. et Pirus, C. (2019) Les camarades influencent-ils la réussite et le parcours des élèves ? Les effets de pairs dans l'enseignement primaire et secondaire. *Éducation et formations*, 100, 23-52.
- Givord, P. Monso, O., Guillermin M. & Murat F. (2016). Comment mesurer la ségrégation dans le système éducatif : une étude de la composition spatiale des collèges français. *Éducation et formations*, 91, 21-51.
- Grenet, J. & Y. Souidi (2018). Secteurs multi-collèges à Paris : quel bilan après trois ans ? *Note IPP n°62*.
- Merle P. (2011). La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? *Sociologie*, 2(1), 37-50.
- Oberti M. & Savina Y. (2019). Urban and School Segregation in Paris: The Complexity of Contextual Effects on School Achievement: The Case of Middle Schools in the Paris Metropolitan Area. *Urban Studies*, 56 (15), 3117-3412.

- Prost, C. (2013). Teacher mobility: Can financial incentives help disadvantaged schools to retain their teachers? *Annales d'économie et de statistique*, 111-112, 171-191.
- Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Éducation & formations*, 90, 5-27.
- Sacerdote, B. (2011). Peer Effects in Education: How Might They Work, How Big Are They and How Much Do We Know Thus Far? In E. A. Hanushek, S. Machin et L. Woessmann (dir.), *Handbook of Economics of Education*. Vol. 3 (p. 249-277). Amsterdam : Elsevier.
- Touahir, M. & S. Maugis (2021). Quels élèves fréquentent le même collège public que celui de leurs voisins les plus proches ? *Éducation & formations*, 102, 209-233.

Annexes

Tableau A1 • Caractéristiques des élèves selon la nature des établissements et de leur répartition par déciles d'IPS

| Déciles | Nb d'élèves | | IPS | | | Catégorie sociale du parent référent des élèves | | | |
|----------------------------------|------------------|----------------|---------------|--------------|---------------|---|---------------|---------------|---------------|
| | N | % | Moy | P10 | P90 | Très favorisés | Favorisés | Moyens | Défavorisés |
| Collèges privés | | | | | | | | | |
| 1-4 | 44 088 | 8,6 % | 93,55 | 85,40 | 99,00 | 9,1 % | 10,8 % | 63,1 % | 16,9 % |
| 5-6 | 59 621 | 11,7 % | 103,22 | 100,40 | 105,90 | 14,8 % | 14,9 % | 61,0 % | 9,3 % |
| 7 | 57 128 | 11,2 % | 108,41 | 106,70 | 110,30 | 20,0 % | 16,4 % | 55,9 % | 7,7 % |
| 8 | 62 214 | 12,2 % | 113,08 | 110,95 | 114,95 | 24,8 % | 17,4 % | 51,9 % | 5,9 % |
| 9 | 88 395 | 17,3 % | 119,35 | 116,10 | 123,00 | 33,4 % | 18,1 % | 43,7 % | 4,8 % |
| 10 | 199 846 | 39,1 % | 135,04 | 125,30 | 147,75 | 59,4 % | 13,0 % | 25,2 % | 2,4 % |
| Total | 511 292 | 17,5 % | 115,32 | 96,80 | 137,70 | 40,1 % | 15,1 % | 39,8 % | 4,9 % |
| Collèges publics hors REP | | | | | | | | | |
| 1-2 | 161 132 | 8,3 % | 86,85 | 82,20 | 90,70 | 9,2 % | 9,2 % | 54,5 % | 27,2 % |
| 3 | 207 929 | 10,6 % | 93,73 | 91,70 | 95,60 | 11,6 % | 11,2 % | 58,1 % | 19,1 % |
| 4 | 218 772 | 11,2 % | 97,88 | 96,40 | 99,40 | 14,1 % | 12,1 % | 57,1 % | 16,8 % |
| 5 | 233 148 | 11,9 % | 101,34 | 100,00 | 102,60 | 16,4 % | 13,3 % | 55,8 % | 14,6 % |
| 6 | 234 475 | 12,0 % | 104,62 | 103,30 | 106,00 | 19,2 % | 13,9 % | 54,2 % | 12,7 % |
| 7 | 236 597 | 12,1 % | 108,41 | 106,70 | 109,90 | 22,9 % | 14,6 % | 51,9 % | 10,6 % |
| 8 | 248 177 | 12,7 % | 112,91 | 110,90 | 114,90 | 28,5 % | 14,3 % | 48,0 % | 9,1 % |
| 9 | 243 011 | 12,4 % | 119,14 | 116,00 | 122,90 | 37,2 % | 13,5 % | 42,0 % | 7,2 % |
| 10 | 169 473 | 8,7 % | 131,18 | 125,10 | 140,10 | 54,6 % | 9,8 % | 30,5 % | 5,0 % |
| Total | 1 952 714 | 67,0 % | 105,30 | 91,60 | 120,90 | 22,7 % | 12,7 % | 51,0 % | 13,5 % |
| Collèges Rep | | | | | | | | | |
| | 321 325 | 11,0 % | 85,10 | 75,80 | 94,30 | 3,8 % | 5,4 % | 47,3 % | 43,5 % |
| Collèges Rep plus | | | | | | | | | |
| | 130 206 | 4,5 % | 72,21 | 63,50 | 80,80 | 9,0 % | 9,0 % | 53,4 % | 28,7 % |
| Ensembles des collèges | | | | | | | | | |
| 1 | 305 626 | 10,5 % | 75,58 | 66,80 | 82,40 | 4,8 % | 6,2 % | 49,1 % | 40,0 % |
| 2 | 277 690 | 9,5 % | 87,56 | 84,30 | 90,5 | 9,3 % | 9,7 % | 55,5 % | 25,5 % |
| 3 | 233 150 | 8,0 % | 93,66 | 91,70 | 95,50 | 11,8 % | 11,2 % | 57,6 % | 19,5 % |
| 4 | 222 898 | 7,6 % | 97,84 | 96,30 | 99,30 | 14,1 % | 12,0 % | 57,2 % | 16,8 % |
| 5 | 277 236 | 9,5 % | 101,34 | 100,00 | 102,60 | 16,2 % | 13,3 % | 56,2 % | 14,3 % |
| 6 | 294 096 | 10,1 % | 104,65 | 103,30 | 106,00 | 18,8 % | 14,1 % | 55,0 % | 12,2 % |
| 7 | 293 725 | 10,1 % | 108,42 | 106,70 | 110,10 | 22,4 % | 14,9 % | 52,6 % | 10,1 % |
| 8 | 310 391 | 10,6 % | 112,95 | 110,90 | 114,90 | 27,6 % | 15,0 % | 49,0 % | 8,4 % |
| 9 | 331 406 | 11,4 % | 119,20 | 116,10 | 122,90 | 35,6 % | 15,5 % | 42,7 % | 6,2 % |
| 10 | 369 319 | 12,7 % | 133,22 | 125,20 | 145,10 | 58,0 % | 12,1 % | 26,8 % | 3,2 % |
| Total | 2 915 537 | 100,0 % | 103,42 | 83,40 | 124,00 | 24,0 % | 12,5 % | 48,7 % | 14,9 % |

Source : Base Scolarité, 2020

Tableau A2 • Caractéristiques des établissements en 2020

| Variable | Total | Public | Privé | p-value |
|--|--------------|--------------|--------------|---------|
| Rémunération annuelle brute moyenne des enseignants (en €) | 39 949 | 40 423 | 37 802 | 0,00 |
| Masse salariale/élève (en €) | 2 990,27 | 2 917,97 | 3 317,36 | 0,00 |
| Nombre d'élèves par enseignant | 14,0 | 14,2 | 13,2 | 0,00 |
| Age médian des enseignants | 44,02 ans | 43,58 ans | 46,01 ans | 0,00 |
| % d'arrivées | 0,10 | 0,10 | 0,09 | 0,00 |
| % de départs | 0,08 | 0,08 | 0,08 | 0,05 |
| % de femmes enseignantes | 0,65 | 0,64 | 0,70 | 0,00 |
| REP | 0,11 | 0,13 | 0,00 | 0,00 |
| REP + | 0,05 | 0,06 | 0,00 | 0,00 |
| Segpa | 0,23 | 0,27 | 0,04 | 0,00 |
| Taille de l'établissement | | | | |
| < 300 élèves | 0,17 | 0,15 | 0,28 | 0,00 |
| <i>Entre 300 et 449 élèves</i> | 0,25 | 0,25 | 0,22 | 0,03 |
| <i>Entre 450 et 599 élèves</i> | 0,29 | 0,30 | 0,21 | 0,00 |
| > 600 élèves | 0,30 | 0,30 | 0,29 | 0,63 |
| Taille de l'unité urbaine | | | | |
| <i>Agglomération parisienne</i> | 0,15 | 0,15 | 0,13 | 0,04 |
| <i>Hors unité urbaine</i> | 0,12 | 0,13 | 0,06 | 0,00 |
| <i>Petite unité urbaine</i> | 0,30 | 0,29 | 0,33 | 0,02 |
| <i>Grande unité urbaine</i> | 0,44 | 0,43 | 0,49 | 0,00 |
| Nb collèges | 5 878 | 4 814 | 1 064 | |

Source : Base Scolarité, 2020, DADS, CASD.

Tableau A3 • Résultats de la régression linéaire MSE par élève sur les caractéristiques des établissements

| | Ensemble | Privé | Public |
|--|----------------------|---------------------|----------------------|
| Décile d'IPS (D1 réf.) | | | |
| D2 | -53,10** (26,67) | 235,5 (354,8) | -35,57 (25,45) |
| D3 | -66,04** (31,55) | 595,9 (363,7) | -37,87 (29,52) |
| D4 | -39,28 (33,43) | 69,62 (330,2) | -8,030 (30,63) |
| D5 | -66,80* (34,62) | 490,3 (340,3) | -14,01 (31,00) |
| D6 | -68,78** (34,77) | 199,3 (336,5) | -13,12 (30,73) |
| D7 | -93,49*** (35,85) | 234,1 (333,1) | -21,29 (31,34) |
| D8 | -102,6*** (36,09) | 369,9 (334,4) | -21,11 (30,90) |
| D9 | -98,50*** (37,79) | 220,9 (327,5) | -1,962 (31,49) |
| D10 | -102,2** (43,80) | 699,5** (333,9) | 21,77 (34,44) |
| Privé*D1 | -338,4 (263,0) | | |
| Privé*D2 | 30,65 (181,3) | | |
| Privé*D3 | 295,0 (181,5) | | |
| Privé*D4 | -141,8 (121,3) | | |
| Privé*D5 | 308,3** (146,5) | | |
| Privé*D6 | 145,1 (141,1) | | |
| Privé*D7 | 319,0** (132,7) | | |
| Privé*D8 | 508,8*** (134,6) | | |
| Privé*D9 | 439,8*** (119,6) | | |
| Privé*D10 | 949,3*** (87,33) | | |
| <i>Caractéristiques des établissements</i> | | | |
| Taille (Réf. = Inférieur à 300 élèves) | | | |
| Entre 300 et 449 | -310,2*** (35,83) | -254,4** (123,7) | -359,0*** (23,26) |
| Entre 450 et 599 | -438,1*** (38,03) | -143,8 (135,3) | -550,3*** (23,94) |
| Supérieur à 600 | -509,5*** (42,05) | 186,9 (146,4) | -717,2*** (24,79) |
| =1 si SEGPA | 274,5*** (17,40) | | 312,2*** (11,28) |
| =1 si REP | 360,1*** (22,85) | | 346,5*** (21,48) |
| = 1 si REP+ | 1,051*** (38,42) | | 1,016*** (36,33) |

Tableau A3 (suite) • Résultats de la régression linéaire MSE par élève sur les caractéristiques des établissements

| | Ensemble | Privé | Public |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|
| <i>Caractéristiques des enseignants</i> | | | |
| Age médian enseignants | 45,99*** (2,972) | 97,95*** (12,57) | 28,34*** (1,746) |
| Pourcentage d'enseignants nouvellement arrivés | 977,7*** (151,0) | 1,363** (681,9) | 765,4*** (99,73) |
| Pourcentage d'enseignants ayant quitté l'établissement | -800,3*** (174,2) | -425,7 (681,8) | -1,023*** (114,4) |
| Pourcentage de femmes enseignantes | -492,4*** (116,2) | -1,361*** (455,5) | -186,7*** (63,65) |
| Effets fixes région | Oui | Oui | Oui |
| Effets fixes taille unité urbaine | Oui | Oui | Oui |
| Constante | 1,492*** (141,3) | -713,8 (643,2) | 2,140*** (89,02) |
| Nb. observations | 5,835 | 1,052 | 4,783 |
| R-squared | 0,264 | 0,162 | 0,562 |

Source : Base Scolarité, 2020, DADS, CASD.

Première partie. Le territoire marque les trajectoires individuelles

Des orientations sous influences territoriales

> Des attachements à des territoires

Des trajectoires dans les QPV et les cités éducatives

Des filles qui ne « bougent pas ». La production scolaire de l'attachement territorial

*Perrine Agnoux**

Introduction

Les études récentes sur les jeunes femmes résidant dans les espaces ruraux ont pointé l'injonction forte à la mobilité qui est faite à la majorité d'entre elles, en particulier dans les classes moyennes et supérieures (Amsellem-Mainguy, 2021, p. 135). Les marchés du travail ruraux étant particulièrement défavorables aux femmes (Arrighi, 2004 ; Kula & Gueguen, 2018) et les départs des filles pour études relativement plus nombreux que les garçons (Guéraud & Jedlicki, 2021), un déséquilibre important du sexe-ratio s'observe pour ces tranches d'âge dans la majorité des espaces ruraux européens (Leibert & Wiest, 2016)¹. Pour la minorité qui reste s'installer dans les territoires ruraux, leur contribution considérable et encore mal reconnue à l'économie locale a également été observée (Amsellem-Mainguy, 2021 ; Orange & Renard, 2022). Ces travaux, qui soulignent que ces jeunes « femmes qui tiennent la campagne » sont l'objet de mécanismes d'assignation spatiale, ont toutefois peu étudié ce processus de socialisation. En reposant principalement sur des entretiens avec les jeunes femmes, à un moment spécifique de leur cycle de vie, ces enquêtes qui documentent les conditions de vie de ces jeunes femmes ont peu observé le rôle des différentes instances dans la construction de l'attachement territorial. Les poids de l'école et de la famille ne transparaissent qu'a posteriori dans les récits des jeunes femmes.

À partir d'une enquête ethnographique menée dans un département rural (encadré 1), cette communication analyse les effets de la scolarité en lycée professionnel, à l'interface de la famille et du marché du travail, sur le rapport à l'espace de celles qui restent. Dans une première partie, je montre comment cette socialisation scolaire s'appuie sur une socialisation familiale à la proximité qu'elle vient refaçonner. Dans une seconde partie, j'observe la production scolaire d'une sédentarité apparemment paradoxale : alors que les enseignantes déplorent régulièrement la sédentarité voire le caractère « casanier » de leurs élèves, le lycée professionnel participe pleinement à l'intériorisation d'un champ des possibles géographiquement restreint.

* ATER Sciences Po Toulouse.

¹ Dans le département enquêté, on compte moins de 8 femmes pour 10 hommes parmi les 18-24 ans (Insee, Recensement de la population – 2016).

Encadré 1 • Le lycée professionnel, une porte d'entrée pour rencontrer celles qui restent

L'enquête ethnographique a été menée dans le cadre d'un travail de thèse portant sur l'entrée dans la vie adulte des jeunes femmes dans les espaces ruraux. J'ai résidé près de deux ans dans un département historiquement agricole, à l'écart des grandes agglomérations et particulièrement vieillissant.

En raison d'une offre locale de formation professionnelle et d'emploi fortement orientée autour des services à la personne*, l'entrée par la voie scolaire a d'abord constitué un canal pour rencontrer les filles de classes populaires qui restent vivre dans le département. J'ai rencontré et suivi 54 sortantes de baccalauréats professionnels sanitaires et sociaux, âgées de 18 à 25 ans : le baccalauréat Accompagnement, soins et services à la personne de l'Éducation nationale (bac pro ASSP) et le baccalauréat Services aux personnes et aux territoires de l'enseignement agricole (bac pro SAPAT). Ces filières, qui regroupent près de la moitié des bacheliers professionnelles du département**, préparent les adolescentes à exercer des métiers du soin et du service à la personne, en particulier auprès des personnes âgées, présentés comme en pénurie de main-d'œuvre. Parmi les 54 enquêtées, 12 suivent ou ont suivi avec succès de petites études supérieures dans des filières de proximité (Orange, 2009), en lien avec les possibilités d'emploi locales. La majorité travaille comme aides-soignantes, agentes des services hospitaliers ou aides à domicile, le plus souvent auprès de personnes âgées (24/39 en emploi). 9 sont en formation, 6 inactives ou en recherche d'emploi.

D'autre part, les lycées professionnels ont constitué un terrain d'enquête pour étudier la socialisation et la construction de l'espace des possibles des jeunes femmes. Dans cette optique, l'enquête s'est prioritairement concentrée sur les liens avec les sphères professionnelle et universitaire et sur l'accompagnement des élèves dans la formulation de « projets » post-bac. Après avoir assisté aux journées portes ouvertes des cinq établissements du département qui proposent ces formations, j'ai pu nouer des relations d'enquête privilégiées dans trois établissements (un lycée agricole public, un lycée public et un lycée privé de l'Éducation nationale). J'y ai collecté des documents (fiches de renseignement, vœux Parcoursup) et observé des moments consacrés à l'orientation et l'insertion professionnelle des élèves : conseils de classe, interventions extérieures, forums d'orientation, journées portes ouvertes d'écoles de formation, etc. Je me suis également entretenue avec des professionnelles du secteur médico-social et des enseignantes, le plus souvent de façon informelle (huit entretiens enregistrés).

* Les deux hôpitaux des villes principales sont les plus gros employeurs du département. 29 % des femmes actives exercent dans le secteur médico-social. (Insee, Recensement de la population – 2016).

** 46 % des lycéennes qui préparent un baccalauréat professionnel dans des établissements de l'Éducation nationale du département sont dans ces filières en 2017 (Base centrale scolarité, DEPP).

1. Une socialisation scolaire adossée à la socialisation familiale

Dans une première partie, je souligne comment la socialisation scolaire prend appui sur la socialisation familiale des adolescentes, en favorisant leur attachement territorial. Cette socialisation familiale est ici largement étudiée *a posteriori* et à travers les récits des jeunes femmes². Leur implication dans des systèmes d'entraide locaux et leur travail de *care*³ sont redéployés dans le cadre scolaire, ce qui implique d'instaurer une certaine distance avec leurs obligations domestiques.

1.1. Des filles fortement impliquées dans des solidarités familiales de proximité

Les récits d'enfance des jeunes femmes marquent l'hétérogénéité interne aux classes populaires enquêtées, entre fractions précarisées des classes populaires et fractions stabilisées, disposant d'un certain nombre de ressources matérielles et symboliques dans l'espace local (encadré 2). Tous ces récits témoignent néanmoins de la place centrale de ces filles dans des systèmes de solidarité familiale genrés (Palazzo-Crettol *et al.*, 2018).

² Trois mères ont néanmoins pu être rencontrées et un entretien enregistré a été mené avec l'une d'elles.

³ Le concept de *care* vise à rappeler la dimension morale que la majorité des jeunes femmes introduit dans le travail ménager et de soins à autrui. Si le souci des autres est attendu de leur part dans l'ensemble des sphères de vie, cette éthique du *care* est inégalement redéployée dans les sphères familiale, professionnelle et associative (Avril, 2018).

Encadré 2 • Des classes populaires hétérogènes

Parmi les 54 enquêtées, la majorité appartient aux fractions stabilisées des classes populaires et à une grande partie de sa famille élargie dans les environs. Une minorité se rapproche des petites classes moyennes (parents artisans ou commerçants, mère profession intermédiaire et père ouvrier). Treize se distinguent au contraire par des situations familiales particulièrement précaires, avec une instabilité professionnelle, conjugale et résidentielle des parents, se traduisant par des mobilités géographiques fréquentes au cours de l'enfance. Dans ces familles, où les séparations conjugales ont des conséquences particulièrement lourdes, les parents connaissent des parcours d'emplois heurtés et marqués par la maladie. Les fratries nombreuses pèsent également sur les ressources familiales et favorisent un travail domestique important pour les filles.

1.1.1. Des filles des familles précarisées responsables de leur entourage

Les jeunes femmes des classes populaires précarisées témoignent, dès le plus jeune âge, de responsabilités familiales, voire des rôles parentaux de substitution (Mortain & Vignal, 2013). Leur travail domestique est désigné *a posteriori* comme un facteur explicatif de leur orientation en filière professionnelle médico-sociale, expliquant à la fois leurs difficultés scolaires et leurs dispositions pour le soin et le souci des autres. Aurélie, placée en famille d'accueil à la séparation de ses parents, relie son parcours scolaire à ses responsabilités familiales précoces :

« Après, le problème qu'il y a, c'est que j'ai pris énormément de retard par rapport à tous les problèmes que j'ai eus... Parce que moi, ma mère, elle s'en foutait de nous et c'est moi qui étais obligée de faire tout ! [...] Pour moi, dans ma tête de gamine, c'était pas important l'école au lieu de mes frères quoi ! » (Aurélie, 21 ans, vendeuse en intérim, parents séparés, père plombier, plus de contacts avec sa mère, inactive).

Les soins aux enfants et aux membres de la famille donnent donc un sens à l'orientation de ces filles de familles précarisées en voie professionnelle : dans les soins et à proximité de leur famille. Romane (20 ans, inactive, mère inactive, parents séparés) et Élixa (23 ans, inactive, mère caissière, père ouvrier), deux cousines, ont aussi fait l'expérience précoce de ces relations de soin. La première, qui vivait seule avec une mère invalide après un accident de la route, explique son goût des soins par son implication dans ses traitements (*« Étant petite, je l'aidais beaucoup, je faisais ses pansements. J'ai vraiment l'habitude en fait. Je sais comment agir »*). La seconde, aînée d'une fratrie de cinq enfants dont l'un était régulièrement hospitalisé, prenait en charge une grande partie des soins aux plus petits :

« Ma mère à l'époque, quand ça a commencé, elle était à l'hôpital tout le temps. Elle devait rester là-bas donc, des fois, je ne la voyais pas pendant deux ou trois semaines. Et en fait, à treize ans, c'est devenu moi qui m'occupais des petits [...] En fait avant d'aller à l'école, moi je préparais les autres, je les mettais au bus. Après j'allais à l'école. Mon père, il déposait juste la petite à la nounou et c'est tout, quoi ! Et voilà et après je rentrais, je faisais à manger... enfin tout quoi ! »

Cette implication particulièrement forte des filles des familles précarisées dans l'organisation domestique se retrouve également, de manière moins intense, chez les autres jeunes femmes rencontrées.

1.1.2. Des filles des familles stabilisées qui « donnent des coups de main »

Les filles des familles stabilisées sont, elles aussi, rapidement insérées dans des réseaux familiaux d'entraide de proximité qui participent conjointement à leur attachement territorial et à leur socialisation au travail de *care*. Dès l'adolescence, elles prennent régulièrement soin des enfants de leur entourage, dans un territoire rural où l'offre de garde est insuffisante et souvent inadaptée (trop onéreuse et ne répondant pas aux besoins de ces femmes en horaires décalés). Ces filles qui « donnent des coups de main » à la maison, mais aussi sur la scène associative, pallient en partie le manque de services publics dans les espaces ruraux. Par ailleurs, l'implication dans l'économie domestique est particulièrement forte pour les filles de petits indépendants, agriculteurs et commerçants, dont les familles sont particulièrement investies dans la vie locale (Schnapper,

2021), et qui travaillent gratuitement pour l'entreprise familiale. Le père de Pauline (21 ans, étudiante en BTS agricole Développement, animation des territoires ruraux, mère au foyer), commerçant dans une ville isolée de 10 000 habitants et président du club de football d'un village voisin, est également vice-président d'un club de tennis. Toute la maisonnée est mise à contribution pour faire fructifier le capital d'autochtonie familial⁴, autour du commerce : travail à la boutique (emballage de colis, vente sur les marchés, approvisionnement), photos prises par Pauline pour le club de foot, publications d'événements du magasin et des clubs sportifs sur son profil *Facebook*, service à la buvette du club, etc.

Bien que les mères de ces filles des classes populaires stabilisées cultivent pour elles des aspirations éducatives fortes, qui se traduisent par des activités extrascolaires et une socialisation aux espaces urbains, les stratégies éducatives maternelles se déploient en fonction des possibilités locales de petite mobilité sociale, avec un investissement privilégié dans les filières de formation professionnalisantes du secteur médico-social qui leur est souvent familier⁵. Les liens affectifs qui les lient à leur famille, et en particulier à leurs mères, retiennent aussi ces jeunes femmes dans le département. Ainsi, après être partie à ses dix-huit ans pour s'installer en couple et travailler comme aide à domicile dans une grande agglomération à plus de deux heures de route, contre l'avis de sa mère (« *Elle ne voulait pas trop que je parte* »), Alexandra regrette son départ :

« Moi mes parents, je suis très proche d'eux, donc on se voit assez souvent. Et là de pas les voir, rien qu'une semaine, j'étais pas bien du tout » (Alexandra, 22 ans, sans emploi, père ouvrier agroalimentaire, mère secrétaire).

Alors que les compétences de soin et l'éthique du *care* qui sont valorisées en lycée professionnel ont été largement acquises dans la sphère familiale, favorisant l'attachement aux territoires de la proximité, les enseignantes en lycée professionnel s'appuient sur cette socialisation familiale tout en tenant l'entraide familiale à distance.

1.2. Trouver le « sens des priorités » : l'école avant la famille

La distance exprimée par de nombreuses jeunes femmes des familles précarisées vis-à-vis du modèle parental témoigne de la réappropriation de normes diffusées dans le cadre scolaire : un travail scolaire prioritaire sur le travail domestique, un accompagnement parental dans la scolarité et une autonomisation progressive et accompagnée. Le lycée professionnel opère en effet une double distanciation avec la sphère familiale. La première porte sur les savoirs et compétences, avec la conversion de compétences domestiques en compétences professionnelles (Skeggs, 2015). La seconde, moins étudiée, vise à rediriger le dévouement que ces jeunes femmes témoignent à leurs proches vers la sphère professionnelle. Il s'agit d'accorder une juste place à la famille au quotidien, en priorisant la formation puis la stabilisation professionnelle par rapport à des solidarités familiales qui concurrencent le travail scolaire puis professionnel. Les enseignantes sont ainsi nombreuses à déplorer les situations d'élèves dont le travail domestique est exploité. Cette surexploitation domestique irait de pair avec un ordre des priorités altéré du côté de leurs élèves :

Alors que je déjeune avec les enseignantes d'un établissement, l'une d'entre elles, enseignante d'anglais en bac pro SAPAT, souligne qu'elle ne comprend pas le comportement de certaines élèves qui n'ont « pas la même façon de penser que nous » : la sœur de Mélinda, élève de terminale, est en CAP dans l'établissement et vient d'être « maman à seize ans ». Les deux sœurs gardent depuis plusieurs mois l'enfant à tour de rôle. Mélinda a pour cette raison été renvoyée de son premier stage. Plusieurs enseignantes regrettent ce manque de discernement : le stage est perçu comme un levier direct vers l'emploi et la réputation de mauvaise travailleuse se construit rapidement sur le marché du travail local. (Journal de terrain, novembre 2018).

Perçues comme menaçantes pour la réussite scolaire, les expériences familiales de soin à autrui appuient pourtant l'adhésion des élèves à une éthique du *care*, ces dernières ayant déjà investi dans le « soi dévoué » dans la sphère familiale. Les enseignantes, qui cherchent à réorienter les aspirations professionnelles de leurs

⁴ Le capital d'autochtonie désigne « l'ensemble des ressources que procure l'appartenance à des réseaux de relations localisés » (Renahy, 2005, p. 9).

⁵ Le secteur médico-social est très présent dans les parcours des mères : 17 d'entre elles, soit un tiers, y ont un emploi et beaucoup y ont ponctuellement travaillé. La quasi-totalité des jeunes femmes a un membre de sa famille élargie qui exerce dans ce secteur.

élèves vers le travail auprès de personnes âgées, offrant davantage de possibilités localement, valorisent aussi les relations avec leurs grands-parents. Les récits de relations fortes entre les élèves et leurs grand-mères sont fréquents. Madame Bonnet (enseignante en matière professionnelle en bac pro ASSP) m'explique par exemple la réussite d'une de ses élèves à l'oral du baccalauréat, peu de temps après le décès de sa grand-mère. Elle rapporte avec émotion ses encouragements à l'élève (« *Tu vas y arriver ! Pour ta grand-mère tu vas le faire* ») et son succès inattendu à l'examen. Ces liens grands-mères/petites-filles, fièrement exposés par plusieurs jeunes femmes sur les réseaux sociaux, sont également fortement mobilisés dans les campagnes de recrutement professionnel. Finalement, la relation avec la famille est perçue de manière ambivalente par les enseignantes, entre gage de responsabilité et de sollicitude donné par le dévouement à ses proches et risque que ce dévouement ne prenne le pas sur l'investissement scolaire puis professionnel.

Cette ambivalence se retrouve au sujet de la place donnée à la famille dans la scolarité et l'orientation. Dans un contexte d'injonction croissante au « partenariat » (Périer, 2005) et de responsabilisation des familles, ces dernières sont fortement sollicitées dans l'orientation (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2011) et dans la recherche de lieux de stage. Les familles populaires dont sont issues les élèves, pourtant majoritairement perçues comme défaillantes par les enseignantes (Barrault, 2014 ; Millet et Thin, 2012), sont fortement mobilisées pour assurer la réussite de leurs filles. Dans des territoires où la motorisation est indispensable pour se déplacer, les élèves sont par exemple incitées à trouver des lieux de stage « *vers chez elles* » pour y être facilement véhiculées par leurs proches. Dans un lycée, pour organiser un forum de l'orientation interne, les élèves sont incitées à contacter des professionnelles du secteur de leur choix, qu'elles trouvent le plus souvent parmi les femmes de leur entourage. Ces femmes constituent des leviers directs pour l'accès aux stages et aux premiers emplois précaires. La mobilisation familiale, favorisée par l'institution scolaire, tend donc à renforcer le localisme des aspirations professionnelles.

Le rôle de l'institution scolaire dans la socialisation spatiale ne se limite toutefois pas au renforcement de liens familiaux qui retiennent les jeunes femmes à proximité. En effet, les enseignantes, qui déplorent conjointement l'absence de mobilité de leurs élèves, participent plus directement à la restriction des possibles géographiques.

2. La production scolaire de la sédentarité

Le rapport personnel des enseignantes au territoire (encadré 3) ainsi que les contraintes structurelles de leur travail permettent de comprendre pourquoi ces femmes de classes moyennes ne promeuvent pas une injonction à la mobilité, pourtant perçue comme de plus en plus universelle (Flipo, 2013 ; Fol, 2010 ; Maunaye, 2013). Tout d'abord, en cherchant à assurer l'insertion professionnelle de leurs élèves et le bon déroulement de la formation, les enseignantes renforcent les interdépendances avec le marché du travail local. Ensuite, en valorisant le travail associatif dans et à côté de la formation, elles amplifient leur ancrage. Les enseignantes promeuvent toutefois des mobilités courtes, inscrites dans des expériences de voyage ou des projets de formation, attestant de l'attachement de celles qui restent à leur territoire d'origine. L'absence d'expérience de l'ailleurs est alors perçue comme un déficit culturel et permet de comprendre le paradoxe apparent entre socialisation à l'installation à proximité et regret du caractère « *casanier* » des élèves.

Encadré 3 • « Je suis un peu comme les élèves en fait »*

Les dispositions personnelles des enseignantes, liées à leurs trajectoires sociales, ne sont pas sans lien avec leurs pratiques (Muel-Dreyfus, 1983) et permettent de mieux comprendre la socialisation spatiale des élèves en contexte scolaire. Parmi les dix-huit enseignantes rencontrées (dix-sept femmes et un homme), nombreuses sont celles qui sont originaires des classes populaires et petites classes moyennes locales**. C'est en particulier le cas des enseignantes en matières professionnelles, qui sont généralement les plus impliquées dans l'organisation des stages, des sorties scolaires et des événements consacrés à l'orientation. Arrivées dans le métier après des études supérieures courtes des secteurs sanitaire et social, ces femmes ont fait le choix de s'installer dans le département, parfois au prix de sacrifices professionnels pour les plus âgées d'entre elles. Pour les plus jeunes, qui exercent souvent sous le statut de vacataire, la création des bac pro ASSP et SAPAT en 2011 a ouvert de nouvelles opportunités d'emploi local. Plusieurs repoussent le passage du concours, de peur de ne pas avoir de poste dans l'académie, en espérant que leur contrat de vacation sera renouvelé. Cet attachement territorial revendiqué les rapproche de leurs élèves.

* Entretien avec madame Berthaux (enseignante en matière professionnelle), au sujet de son souhait de rester dans le département.

** 11 au moins ont grandi dans le département, 3 dans des départements ruraux voisins. Beaucoup sont issues de formations supérieures courtes du secteur social.

2.1. Garantir un emploi stable à des adolescentes fragiles

Les conditions du travail enseignant permettent aussi de comprendre comment ces femmes de classes moyennes favorisent l'installation de leurs élèves à proximité. Elles doivent composer avec un lien renforcé entre école et entreprise (Tanguy, 2005) qui dessine un système formation-emploi local (Caro, 2006). Les stages constituent bien souvent une porte d'entrée dans l'emploi. Alors que la priorité des enseignantes et de garantir l'employabilité de leurs élèves, elles relayent directement les attentes des employeurs locaux (Agnoux, 2022), en particulier en EHPAD et dans l'aide à domicile, où les élèves sont perçues comme un nouveau « vivier » d'emploi. Dans ces métiers aux conditions de travail et d'emploi particulièrement dégradées (Avril, 2014 ; Dussuet, 2016), la possibilité d'avoir un emploi stable⁶ à proximité est présentée comme une opportunité, comme le souligne une directrice d'agence d'aide à domicile lors d'une table ronde organisée par un lycée :

« Si vous voulez rester vivre dans vos territoires, il y aura besoin d'aides à domicile » (Journal de terrain, novembre 2018).

Cette garantie de stabilité professionnelle locale est mise en avant par les enseignantes. Madame Laborie, ancienne directrice du lycée agricole, insiste sur ce point à l'occasion d'une prise de parole lors du cinquantième anniversaire de l'établissement. Elle est appuyée par Madame Geneste, professeure principale en terminale SAPAT :

Mme Laborie : *« Il a fallu au fil des décades beaucoup se battre pour maintenir les sections services aux personnes dans les lycées agricoles. [...] Et puis [ces sections] procurent des emplois. Elles s'adressent quand même à des personnes qui se sont maintenues sur le territoire et qui s'y sont établies, hein ! »*

Mme Geneste : *« Il y a une réelle demande actuellement [...] Et les publics qui viennent dans ces formations sont souvent peu mobiles et on a plutôt intérêt à les former sur place »* (Journal de terrain, juin 2019).

La faible mobilité des élèves, pourtant en partie construite par l'institution scolaire, est ainsi présentée comme exogène : ces jeunes femmes devront s'ajuster à l'offre d'emploi locale. Pendant leur scolarité au lycée, elles intériorisent ce sens des limites géographiques. Parallèlement, les enseignantes encouragent leurs meilleures élèves à investir dans un « petit supérieur » plutôt qu'à l'Université, perçue comme hostile. Alors qu'elles

⁶ Les emplois d'aide à domicile, proposés en CDI à temps plein, sont en réalité difficilement soutenables à terme. Aucune enquêtée n'a tenu plus de six mois dans l'aide à domicile.

constatent en entretien, souvent à regret, que leurs élèves « bougent » peu⁷, elles contribuent activement à la production de cette sédentarité.

2.2. Œuvrer pour la vitalité de son territoire

L'assignation territoriale est renforcée par la promotion scolaire d'une éthique du *care* (Divert, 2020, 2021), redéployée dans l'ensemble des sphères de vie, et qui assure la respectabilité de ces jeunes femmes dans l'interconnaissance locale. Les adolescentes sont valorisées par leur sollicitude en stage, mais aussi dans la sphère associative, et plus particulièrement au service de leur territoire.

La socialisation au bénévolat se retrouve dans l'ensemble des établissements enquêtés : des opérations caritatives sont organisées par les enseignantes (collectes, course à pied contre le cancer du sein, coopération avec des associations, etc.). Elles visent également à développer les compétences organisationnelles, administratives, relationnelles et ménagères des élèves. Les adolescentes sont aussi directement impliquées dans l'organisation d'événements au sein des établissements et socialisées à ce travail bénévole. Maëva fait le récit d'un projet d'animation collectif réalisé dans le cadre scolaire, à l'occasion d'une journée d'activités « *intergénérationnelles* » dans l'établissement :

« En gros, c'est le club des anciens et on avait fait ça un thé dansant. Voilà, ça a été super. On avait fait une petite déco, et tout, on avait fait un bon buffet... On avait bien mangé, bien dansé, bien bu. [...] Ce qui était moins drôle après, c'est qu'il fallait nettoyer la salle » (Maëva, 24 ans, agente des services hospitaliers, ancienne élève du lycée).

Les élèves fournissent ainsi gratuitement des loisirs pour les personnes âgées. Ces « projets » d'animations, soutenus par les référentiels de formations⁸, sont particulièrement portés par certaines enseignantes, proches de l'animation socioculturelle par leurs parcours.

En outre, la socialisation scolaire à l'engagement associatif et citoyen est indissociable des attentes formulées à l'entrée dans l'enseignement supérieur court et dans les formations complémentaires du secteur médico-social vers lesquelles sont guidées les élèves. Une formatrice d'Institut de formation en soins infirmiers, en visite dans un lycée, explique par exemple aux élèves qu'elles doivent mettre en avant leurs engagements associatifs scolaires et extrascolaires dans leur lettre de motivation sur Parcoursup (« *par exemple à la Croix Rouge ou une association dans [leur] petite bourgade* »). Cette valorisation du bénévolat, preuve du souci des autres dont témoignent ces jeunes femmes, est rappelée par plusieurs enseignantes en entretien.

L'institution scolaire socialise par ce biais les élèves à la production gratuite de services publics et de loisirs pour leur territoire (Little, 1997 ; Petrzalka et Mannon, 2006). Leurs engagements bénévoles extrascolaires renforcent leur attachement à l'espace local, s'ajoutant aux réseaux d'entraide de proximité et aux réseaux professionnels constitués au cours des stages. Les ressources localisées et la bonne réputation dont bénéficient certaines permettent alors de comprendre l'aspiration majoritaire à rester vivre à proximité, y compris pour les étudiantes parties provisoirement pour leurs études.

La sédentarité des anciennes élèves est cependant parfois regrettée par les enseignantes, qui valorisent certaines formes légitimes de mobilité à court terme. Connaître l'ailleurs apparaît en effet comme une condition nécessaire pour prouver l'authenticité du sentiment d'appartenance à l'espace local. Les enseignantes valorisent alors une forme de sédentarité spécifique, alimentée par l'expérience de l'altérité, une « sédentarité éclairée ».

⁷ Ce discours sur les jeunes qui ne « bougent pas » a certainement aussi été favorisé par la situation d'entretien avec une étudiante « parisienne ».

⁸ L'« engagement citoyen » est explicitement valorisé dans le référentiel de formation en tant « qu'unité facultative » par le baccalauréat agricole. Cette unité facultative « permet aux apprenants inscrits aux diplômes du baccalauréat professionnel de valoriser leur engagement citoyen dans et hors de l'établissement » (ministère de l'Agriculture, de l'Agro-alimentaire et de la Forêt, 2012, *Recueil de fiches de compétences du Baccalauréat professionnel spécialité Services aux personnes et aux territoires*, p. 22).

2.3. « Ils ne sont pas aventuriers... ça, c'est sûr ! »⁹ : promouvoir une « sédentarité éclairée »

La place du voyage dans la formation est révélatrice de la « sédentarité éclairée » attendue dans ces filières d'enseignement professionnel. l'invitation au voyage, également observée en filière de BTS (Orange, 2010), où les enfants de classes populaires sont nombreux, s'inscrit dans la mission éducative des enseignantes : participer au décloisonnement culturel d'élèves de classes populaires rurales (Alpe, 2006). Dans ce but, les voyages scolaires dans une grande métropole permettent de concilier « ouverture culturelle » et socialisation aux manières d'habiter urbaines, comme l'explicitent madame Ramier et madame Vergnes (enseignantes en matière professionnelle en lycée privé), en décrivant un voyage scolaire à Paris :

Mme Ramier : « Elles avaient un gros gros a priori, enfin : " Le théâtre c'est pour les bourges..."

Mme Vergnes : – Et puis elles ne savaient pas, parce qu'elles n'y sont jamais allées. Non, mais c'est ça... Ce qu'on sent aussi... Je pense que c'est aussi dû au milieu rural.

Mme Ramier : – Oui.

Mme Vergnes : – Et à l'éducation. C'est que, c'est quand même des mentalités assez fermées, donc ils voient ce qu'ils voient à la télé, mais...

Mme Ramier : – Oui, ou sur les réseaux sociaux... [...]

Mme Vergnes : – Et puis, ce type de voyage, ça leur fait découvrir Paris. S'ils ont besoin de passer à Paris pour un rendez-vous ou quelque chose, voilà ils connaissent » (Entretien enregistré à l'occasion des journées portes ouvertes du lycée).

Toutefois, malgré leurs incitations, certaines élèves ne seraient « pas intéressées » par le monde qui les entoure. Madame Bonnet met par exemple en évidence le manque de discernement de ses élèves, réticentes à participer à un voyage de classe organisé chaque année dans un gîte du sud de la France, avec des visites culturelles et une mise en situation professionnelle (les élèves ont la charge du repas et de l'animation des soirées) :

« Elles disaient que c'était trop cher. Alors que c'est seulement 100 € pour les trois jours, tout compris. [...] « Elles le savent depuis le mois de septembre. Elles pourraient bien mettre 5 € de côté toutes les semaines, surtout qu'elles fument, en plus » (Madame Bonnet, enseignante en matière professionnelle en bac pro ASSP).

L'absence de mobilités résidentielles pour motifs professionnels ou de formation est aussi mobilisée comme élément explicatif des échecs professionnels perçus (inactivité, recherche d'emploi, inadéquation entre l'emploi et la formation). C'est en particulier le cas pour celles qui souhaitent travailler auprès d'enfants, secteur d'emploi moins dynamique localement. L'immobilisme résidentiel devient alors explicatif des difficultés professionnelles :

« Il y en a quand même beaucoup qui restent ici. Et c'est pour ça qu'après on stagne ! On a plein de jeunes qui font... Moi j'en ai une, elle se retrouve caissière hein ! » (Madame Farges, ancienne enseignante en matière professionnelle en bac pro ASSP).

Ce refus de partir pour une formation ou un emploi est expliqué par une peur de l'inconnu, conjuguée avec de faibles ambitions et un manque d'investissement dans son orientation. Il est attendu des élèves qu'elles multiplient les vœux d'orientation dans plusieurs villes, en diversifiant leurs choix de formations. En décalage avec les pratiques d'orientation dans les classes populaires (Beaud, 2003 ; Orange, 2009), ces attentes apparaissent contradictoires avec le recrutement de proximité de ces sections (Orange, 2010). Les enseignantes regrettent ainsi symétriquement que des élèves multiplient les vœux d'orientation à distance sans réelle intention de s'éloigner, certaines refusant même une formation lointaine si elles sont acceptées :

« Alors l'an dernier, il y en a une, elle avait fait pratiquement tout le Sud-Ouest. [Rires]. Bon pourquoi pas ! Large quoi, elle avait balayé... Elle n'a pas quitté l'académie et loin de là ! » (Madame Gasquet, enseignante en matière générale et professeure principale des terminales ASSP).

⁹ Entretien avec madame Dupré, enseignante en mathématiques et professeure principale en terminale ASSP.

Le voyage et l'expérience étudiante permettent finalement aux jeunes femmes de prouver l'attachement à leur territoire d'origine, indissociable d'un ensemble d'appartenances qui constituent le registre identitaire, des origines familiales à l'environnement social (Guérin-Pace, 2006). En absence de mobilité, l'installation à proximité est perçue comme un choix résidentiel par défaut. Si les enseignantes font l'éloge de la mobilité géographique des jeunes femmes, c'est donc avant tout dans un modèle de « sédentarité éclairée » que s'inscrivent ces déplacements valorisés.

Conclusion

À rebours de l'injonction à la mobilité résidentielle envers les jeunes ruraux pointée par certains travaux (Berlioux & Maillard, 2019), c'est donc bien l'assignation à l'espace local qui prime pour les jeunes femmes de classes populaires enquêtées. Ces dernières n'expérimentent pas la contradiction entre l'injonction à rester pour participer à la revitalisation de leur territoire et la nécessité de partir pour s'en sortir, voire s'élever socialement. Leur socialisation spatiale, dans le contexte familial et en lycée professionnel, est indissociable de la place qui leur est attribuée dans la division du travail : leur travail de soin, inscrit dans une éthique du *care* est appelé à se déployer à proximité dans les sphères familiale, professionnelle et associative. Engagement sur son territoire d'origine et investissement dans le soin à la personne apparaissent ainsi comme deux facettes d'un modèle féminin de respectabilité, informé par la socialisation scolaire. Cette formation de citoyennes respectables rappelle les continuités entre cet enseignement professionnel sanitaire et social et l'enseignement ménager (Glenn, 1992 ; Lebeaume, 2014 ; Moreau & Benet Rivière, 2020). Si toutes les jeunes femmes sont exposées à ce modèle au lycée, ces dernières se l'approprient toutefois différemment, en fonction des ressources à leur disposition (Agnoux, 2022 ; Depoilly, 2022 ; Kergoat, 2018).

Bibliographie

- Agnoux, P. (2022). La tyrannie des « savoir-être » : Sélection scolaire et construction des féminités populaires en milieu rural. *Formation emploi*, 159(3), 97-113.
- Alpe, Y. (2006). Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ? *Revue française de pédagogie*, 156, 75-88.
- Amsellem-Mainguy, Y. (2021). *Les filles du coin*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Arrighi, J.-J. (2004). Les jeunes dans l'espace rural : Une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable. *Formation Emploi*, 87(1), 63-78.
- Avril, C. (2014). *Les aides à domicile. Un autre monde populaire*. Paris : La dispute.
- Avril, C. (2018). Sous le *care*, le travail des femmes de milieux populaires. Pour une critique empirique d'une notion à succès. In M. Maruani (Éd.), *Je travaille, donc je suis. Perspectives féministes* (p. 205-216). Paris : La Découverte.
- Barrault, L. (2014). Les rapports à l'institution scolaire de familles populaires dans les mondes ruraux contemporains. *Agora débats/jeunesses*, 67(2), 21-36.
- Beaud, S. (2003). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Berlioux, S., & Maillard, E. (2019). *Les invisibles de la République*. Paris : Robert Laffont.
- Blanchard, M., & Cayouette-Remblière, J. (2011). Penser les choix scolaires. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, 5-14.
- Caro, P. (2006). La dimension spatiale des systèmes formation-emploi. *L'Espace géographique*, 35(3), 223-240.

- Depoilly, S. (2022). Soumises, les filles en bac pro ? *Cahiers du Genre*, 73(2), 209-232.
- Divert, N. (2020). Avoir le souci des autres. Apprendre les soins en baccalauréat professionnel. *Images du travail, Travail des images*, 9 [en ligne]. <https://imagesdutravail.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=2709>
- Divert, N. (2021). Les enjeux contradictoires de la professionnalisation du secteur des soins au regard de la création du Bac pro ASSP. *Formation emploi*, 156(4), 13-30.
- Dussuet, A. (2016). Genre, frontières du travail domestique et marges du salariat. Le cas des aides à domicile. *Revue française de socioéconomie*, 17(2), 123-141.
- Flipo, A. (2013). Mobilité et passage à l'âge adulte. *Agora débats/jeunesses*, 65(3), 23-35.
- Fol, S. (2010). Encouragement ou injonction à la mobilité ? *Revue Projet*, 314(1), 52-58.
- Glenn, E. N. (1992). From Servitude to Service Work: Historical Continuities in the Racial Division of Paid Reproductive Labor. *Signs*, 18(1), 1-43.
- Guérait, É., & Jedlicki, F. (2021). L'émigration étudiante des "filles du coin" : Entre émancipation sociale et réassignation spatiale. *Travail, genre et sociétés*, 46(2), 135-155.
- Guérin-Pace, F. (2006). Sentiment d'appartenance et territoires identitaires. *L'Espace géographique*, 35(4), 298-308
- Kergoat, P. (2018). *De l'indocilité. Apprenti.es et élèves de lycées professionnels, à l'école et au travail* [HDR]. Université de Poitiers.
- Kula, C., & Gueguen, I. (2018). *Étude relative aux freins et aux leviers pour l'accès des femmes à l'emploi dans les territoires ruraux*. CGET. <https://cget.gouv.fr/ressources/publications/etude-relative-aux-freins-et-aux-leviers-pour-l-acces-des-femmes-a-l-emploi-dans-les-territoires-ruraux>
- Lebeaume, J. (2014). *L'enseignement ménager en France : sciences et techniques au féminin. 1880-1980*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Leibert, T., & Wiest, K. (2016). The interplay of gender and migration in Europe's remote and economically weak rural regions: Introduction to a special issue. *Journal of Rural Studies*, 43, 261-266.
- Little, J. (1997). Constructions of Rural Women's Voluntary Work. *Gender, Place & Culture*, 4(2), 197-210.
- Maunaye, E. (2013). La migration des jeunes : Quelles mobilités ? Quels ancrages ? La place des liens familiaux et des relations intergénérationnelles. *Enfances, Familles, Générations*, 19, 1-16.
- Millet, M., & Thin, D. (2012). L'ambivalence des parents de classes populaires à l'égard des institutions de remédiation scolaire. *Sociétés contemporaines*, 86(2), 59-83.
- Moreau, G., & Benet Rivière, J. (2020). L'enseignement agricole, une mosaïque en recomposition. *Formation emploi*, 151, 7-22.
- Mortain, B., & Vignal, C. (2013). Processus de décohabitation en milieux populaires : Le poids des rôles familiaux de substitution sur les parcours féminins. *Agora débats/jeunesses*, 63(1), 23-35.
- Muel-Dreyfus, F. (1983). *Le métier d'éducateur : Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*. Paris : Éditions de Minuit.
- Orange, S. (2009). Un « petit supérieur » : pratiques d'orientation en section de technicien supérieur. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 167, 37-45.

- Orange, S. (2010). L'invitation au voyage ? Les Sections de Techniciens Supérieurs face à l'impératif de mobilité. *Regards Sociologiques*, 40, 77-87.
- Orange, S., & Renard, F. (2022). *Des femmes qui tiennent la campagne*. Paris : La Dispute.
- Palazzo-Crettol, C., Togni, C., Modak, M., & Messant, F. (2018). Les enjeux sexués des « solidarités familiales ». *Nouvelles Questions Féministes*, 37(1), 8-13.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Petzelka, P., & Mannon, S. E. (2006). Keepin' This Little Town Going: Gender and Volunteerism in Rural America. *Gender & Society*, 20(2), 236-258.
- Renahy, N. (2005). *Les gars du coin*. Paris : La Découverte.
- Schnapper, Q. (2021). *Une économie d'interconnaissance. Commerce et appartenances locales dans un bourg périurbain de l'ouest de la France de l'entre-deux-guerres à nos jours*. Thèse de doctorat en sociologie, ENS Paris, EHESS.
- Skeggs, B. (2015). *Des femmes respectables : Classe et genre en milieu populaire* (M.-P. Pouly & A.-M. Devreux, Trad.). Marseille : Agone.
- Tanguy, L. (2005). De l'éducation à la formation : Quelles réformes ? *Éducation et sociétés*, 16(2), 99-122.

Territoire dans le parcours en reconnaissance d'acquis en formation minière

Rachel Bélisle, Eddy Supeno*

Introduction

Avec un sous-sol riche en minéraux en forte demande, le secteur minier québécois doit relever des défis d'acceptabilité sociale et de formation de sa main-d'œuvre. Si les conditions salariales y sont avantageuses, le travail se fait dans un environnement dit hostile (obscurité, humidité, froid, chaleur, poussière, bruit et vibrations) et les sites miniers peuvent être très éloignés des centres de services. Ainsi, les enjeux de santé, de conciliation travail-famille, d'intégration dans une communauté locale, sur un territoire souvent habité par une communauté Inuit ou une Première Nation, sont importants (Pelletier *et al.*, 2018). Bien que des améliorations en santé et sécurité, en gestion des matériaux contaminés ou en sécurisation culturelle aient été observées dans les dernières années, les risques d'atteinte à l'intégrité des personnes, des communautés et des écosystèmes restent présents.

Pour mieux faire face à ces risques, la réglementation s'est accrue et nombre d'entreprises minières embauchent des personnes détentrices du diplôme d'études secondaires (DES), soit le diplôme de niveau 344 selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE) (Institut de statistique de l'UNESCO, 2013). Cependant, l'Institut national des mines du Québec (INMQ)¹ (2021) constate que de plus en plus d'employeurs du secteur minier demandent, pour les postes d'entrée, un diplôme de formation professionnelle (DEP) (niveau 354 CITE). Ainsi, les personnes recrutées depuis peu ont souvent une formation minière reçue dans un centre de formation professionnelle (CFP), alors que celles expérimentées sont moins nombreuses à avoir un DEP. Selon le Conseil des Ressources humaines de l'industrie minière (RHIM), près du tiers de la main-d'œuvre canadienne du secteur minier n'avait pas de diplôme qualifiant², soit 10 % sans aucun diplôme et 25 % avec un diplôme de formation générale seulement (Conseil RHIM, 2019). Ledoux et ses collègues (2015) insistent sur l'intérêt de reconnaître les savoirs d'expérience des travailleurs sans diplôme de formation minière. Une façon de le faire est la reconnaissance des acquis (RA)³, appelée reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) au Québec.

Au Québec, depuis 2002, les établissements offrant les programmes menant au DEP ont adopté la même démarche, identifiée ici à la RAC-FP, et établie par une instrumentation ministérielle (MELS & MESRT, 2014). Cette démarche se déroule en six ou sept étapes, selon que la personne candidate a à compléter une formation : 1) accueil (première demande d'information) ; 2) préparation du dossier ; 3) analyse du dossier pour évaluer sa recevabilité ; 4) entrevue de validation pour confirmer quelles compétences peuvent être évaluées dans le dispositif et les modalités à privilégier ; 5) évaluation selon une des modalités établies dans l'instrumentation ministérielle (ex. : observation et entretien en milieu de travail ; vidéo sur une prestation) ; 6) acquisition de compétences ou formation complémentaire suivie d'une évaluation ; 7) si l'évaluation est réussie, un succès est attribué confirmant la compétence reconnue, puis, lorsque toutes les compétences sont un « succès », le système informatique déclenche une demande d'émission du diplôme par le ministère de l'Éducation.

Dans le secteur minier, on constate que les modalités d'évaluation en RAC-FP les plus courantes sont l'observation en situation de travail avec entretien, dans le milieu de travail de la personne candidate, dans un

* Université de Sherbrooke, Québec (Canada).

¹ L'INMQ est un organisme gouvernemental dédié à l'amélioration de la formation dans le secteur minier québécois.

² Par diplôme qualifiant, nous désignons le document officiel du ministère de l'Éducation ou d'un de ses mandataires émis lorsqu'un programme, en établissement d'enseignement, préparant à un métier ou à une profession est réussi. La formation qualifiante couvre ce type de programme, mais inclue aussi celle menant à l'obtention de certificats ou de titres émis par des organismes du monde du travail.

³ La terminologie varie beaucoup d'un pays à l'autre. Nous utilisons ici cette expression, en anglais « *recognition of prior learning* », pour désigner les dispositifs qui permettent d'accorder un diplôme, un titre, une certification après identification et évaluation d'acquis d'apprentissage réalisé en contexte non formel ou informel.

CFP ou dans une entreprise partenaire. Une importante particularité du modèle québécois est l'intégration de la formation complémentaire dans la démarche de RAC-FP, identifiée comme l'étape d'acquisition de compétences. La dimension pratique et concrète est centrale dans l'approche par compétences préconisée (MELS & MESRT, 2014) et les (mi)lieux de travail sont pris en compte. L'objectif de cette communication est d'approfondir la dimension spatiale des parcours en RAC-FP dans le secteur minier, en portant une attention particulière à ce que renseigne le territoire.

1. État de connaissances sur la dimension spatiale en reconnaissance des acquis

Les études en éducation et formation des adultes et, plus particulièrement en reconnaissance des acquis (RA), se multiplient depuis que les États ont adopté des politiques d'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*). Ces politiques valorisent l'activité d'apprendre dans plus d'une sphère de vie et la RA y est promue comme passerelle entre des contextes d'apprentissage formel, non formel ou informel (Werquin, 2010). La dimension temporelle y est centrale et celle spatiale, mise en valeur dans l'apprentissage tout au « large » de la vie (*lifewide learning*), est souvent secondarisée. Par ailleurs, des études s'intéressent aux différents environnements, espaces ou lieux d'apprentissage, parfois à la mobilisation de compétences dans un autre espace de vie que celui où elles ont été d'abord développées, comme les acquis de la formation de base en entreprise davantage mobilisés à la maison (Ouellet, 2012).

Dans les publications en RA, en français ou en anglais, plus spécifiquement celles portant sur les parcours des personnes candidates en quête d'un diplôme qualifiant par voie de RA (Bélisle & Fernandez, 2018), on constate que la dimension spatiale est présente dans les études descriptives documentant, par exemple, les disparités de fonctionnement, dans un même État ou d'un territoire à l'autre. Cependant, la majorité des études sont très localisées, se limitant à des données de parcours de personnes candidates ayant déposé leur demande de RA dans la même institution ou dans la même région. Quelques études laissent penser que certains lieux de développement des acquis ne sont pas toujours lisibles ou valorisés par les personnes évaluatrices. Par exemple, l'apprentissage dans des milieux de travail rémunéré serait davantage valorisé que celui dans la vie familiale. La lisibilité des acquis développés dans un autre pays pose aussi des défis de mise en mots, pour des raisons de langue, mais aussi parce que l'activité de travail ne s'y fait pas toujours avec les mêmes instruments et les mêmes tâches. Ainsi, on note une meilleure communication de l'institution responsable de la RA avec les personnes candidates ayant une proximité culturelle avec le personnel en RA, comme un confort dans l'usage d'un vocabulaire commun pour parler du métier, la possibilité de se rapporter à des techniques enseignées, etc. La dimension spatiale est présente dans l'étude des logiques d'accès ou d'engagement en RA (Personnaz *et al.*, 2005) et des effets du diplôme obtenu par la RA dans le parcours de vie. Par exemple, des études, confirment l'intention et la réalisation d'une mobilité professionnelle grâce à la RA, chez le même employeur ou un autre.

Par ailleurs, les analyses quantitatives établissant des relations entre variables, délaissent souvent celles relevant de la dimension spatiale, privilégiant la variable de durée des séquences, le nombre d'années d'expérience ou des moments marquants (perte d'un emploi, entrée en vigueur d'une nouvelle réglementation) (Bélisle & Fernandez, 2018). Ceci peut notamment s'expliquer du fait que des promoteurs de la RA mettent en valeur son rôle pour réduire le temps à mettre pour obtenir un diplôme qualifiant (Werquin, 2010). De plus, plusieurs études en RA sont multisectorielles, rendant particulièrement complexe la collecte de données sur les lieux possibles d'apprentissage-évaluation ou sur les déplacements sur un territoire donné. Le peu de recherche sectorielle laisse penser que la dimension spatiale ne se pose pas de la même façon selon les secteurs de formation ou les lieux d'exercice des métiers. Par exemple, le secteur des services de proximité (aide aux soins, éducation à l'enfance), bien représenté dans les travaux en RA (Bélisle & Fernandez, 2018), est présent sur tout le territoire national avec des programmes de formation offerts, vraisemblablement, dans toutes les régions. Ce n'est pas le cas du secteur minier où l'activité économique est fortement ancrée dans le territoire (Rossi *et al.*, 2021). La formation professionnelle, tout comme le travail, est disponible dans certaines régions seulement. Ce secteur paraît donc une porte d'entrée des plus pertinentes pour amorcer une réponse à la question : « Comment l'analyse longitudinale de la relation formation-emploi au cœur des JDL peut-elle s'enrichir de l'introduction d'une dimension spatiale ? » (Céreq, 2022, p. 1).

2. Analyse processuelle de parcours en RA

Nous travaillons les parcours en RA à partir de l'analyse processuelle (Mendez *et al.*, 2010) permettant de repérer l'agencement dynamique de différentes composantes agissant dans un processus donné, ici le parcours en RA. Ce parcours, nous l'avons défini comme...

« ...un enchaînement plus ou moins linéaire de situations et d'événements dans diverses sphères de vie (famille, travail, etc.) qui mènent à la demande de reconnaissance officielle de certains acquis de métier, qui participent à l'obtention d'une reconnaissance scolaire par voie de RA, reconnaissance qui à son tour contribue à des changements personnels ou professionnels. Ainsi, le parcours en RA concerne l'avant, le pendant et l'après de la démarche de RAC-FP, ainsi que des situations et événements qui semblent avoir une résonance sur celle-ci et son résultat » (Bélisle & Supeno, 2022, p. 20).

Pour ce type d'analyse, les données sont de nature hétérogène « situées à des niveaux multiples (individu, collectif, société, marché du travail...) et dans des lieux et des organisations très différentes (familles, associations, entreprises, groupes d'amis, etc.) » (Mendez *et al.*, 2010, p. 15). Le contexte, spatial et temporel à la fois, y est plus que la « toile de fond » ou le « décor » du processus en cours (Mercier & Oiry, 2010, p. 35). Cependant, la question des frontières est posée davantage en termes de période couverte que par celle des territoires fréquentés, même si la mobilité géographique est considérée. Ainsi, les données spatiales permettent de situer le ou les contextes du processus étudié. Nous appuyant aussi sur des travaux de Lahire (2002), s'intéressant aux divers cadres socialisateurs, chez les mêmes sujets, nous portons aussi attention aux chevauchements entre les différentes sphères de vie (Supeno & Bourdon, 2017).

Ainsi notre collecte de données tient compte des lieux fréquentés par chaque personne candidate, tout particulièrement ceux se rapportant au monde minier, et des distances dans l'expérience des travailleuses et des travailleurs miniers. Convenant que la conception de la dimension spatiale, du social et des parcours, ainsi que le terme territoire ne sont ni neutres, ni consensuels (Lévy & Dussault, 2013), pour cette communication nous avons revu le corpus en nous intéressant plus particulièrement aux lieux/milieus/places et distances/déplacements/mobilités. Puis, nous avons tenté de voir si la question du territoire pouvait enrichir l'analyse longitudinale du parcours en RAC-FP. Nous inspirant de Debarbieux (2013) qui définit le territoire comme un « *agencement de ressources matérielles et symboliques capable de structurer les conditions pratiques de l'existence d'un individu ou d'un collectif social et d'informer en retour cet individu et ce collectif sur sa propre identité* » (p. 910), nous portons attention à la fois à la réalité concrète et observable des écosystèmes et de l'action humaine qui ne cesse de les transformer, au rapport que les individus nourrissent avec l'espace, leurs perceptions, émotions, représentations à son égard et au territoire symbolique qui nourrit des choix d'orientation, l'identité de métier ou l'appartenance à une communauté.

3. Méthodologie

Le projet de recherche est mené en partenariat avec l'INMQ et quatre centres de services scolaires (CSS) (instances publiques regroupant les écoles et centres de formation d'un même territoire) offrant des programmes de formation minière et y faisant de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC). Ces centres sont dans trois régions administratives du Québec où l'activité minière est centrale : Abitibi-Témiscamingue, Côte-Nord et Nord-du-Québec. Ce projet de recherche répond aux exigences de la recherche éthique dans les universités canadiennes et les prénoms sont fictifs. Il repose sur un devis mixte en trois temps : T1) après l'entrevue de validation ; T2) une fois plusieurs évaluations complétées ; T3) quelques temps après le déclenchement de l'émission du diplôme ou à la fin de la période de collecte de données. Cette période est de 16 mois (mi-septembre 2020 à mi-janvier 2022). Les méthodes sont une collecte de données administratives aux T1 et T3, un entretien semi-dirigé à chacun des temps avec les personnes candidates (durée moyenne : 77,6 minutes), et un autre avec des dyades composées d'une personne conseillère en RAC et d'une autre spécialiste de contenu, entre les T2 et T3 (durée moyenne : près de 2 heures et demi) ainsi que de la recherche documentaire, notamment sur les lieux mentionnés lors des entretiens et le vocabulaire de l'instrumentation ministérielle dont nous parle les sujets.

Les principales données analysées pour cette communication sont les transcriptions des entretiens (T1, T2, T3) avec les huit sujets ayant complété le T3 (sept hommes et une femme, sept sujets natifs du Québec⁴, un issu de l'immigration). Trois ont obtenu le DEP directement par voie de RAC, sans formation, quatre l'ont obtenu avec de la formation complémentaire et le huitième la complétait au T3. Les programmes couverts sont en extraction de minerai (n=4), conduite de machinerie lourde de voirie forestière⁵ (n=3) et forage au diamant (n=1). Les guides d'entretien s'intéressent à la démarche de RAC-FP telle que vécue, aux motifs d'engagement et aux effets perçus pendant et après celle-ci, ainsi qu'à ce que représente le monde minier pour les sujets et leur sentiment d'appartenance à un de ses métiers. Ces guides abordent plusieurs sphères de vie concernées par le monde minier et des changements qui ont pu y provoquer des apprentissages ou la participation à la démarche de RAC : travail, formation structurée (en milieu scolaire ou en emploi), famille et vie domestique, voisinage, vie associative (syndicat) et loisirs. Pour l'analyse thématique secondaire pour cette communication, nous avons revisité les éléments de corpus associés à deux des cinq dimensions ayant guidé le codage initial, soit « parcours, réseau et métier » et « monde minier » et le codage associé, ainsi que le codage aux thèmes « installations » et « défis géographiques » associés à la démarche de RAC. Nous avons également lancé de nouvelles requêtes textuelles sur des mots tels que lieu, place et espace.

La situation pandémique de la COVID-19, le confinement national de 2020 et la sollicitation forte des travailleuses et travailleurs miniers par leur employeur à la réouverture des sites miniers semblent expliquer que le nombre de personnes faisant appel au service de RAC des quatre CSS a été inférieur aux années antérieures, affectant ainsi le recrutement pour la recherche. Outre le petit nombre de sujets et la difficulté de les rencontrer en trois temps distincts, une autre limite est le fait que les personnes intervenantes savaient qui participait à la recherche, ce qui a pu entraîner des délais plus courts dans l'organisation de quelques évaluations (Bélisle & Supeno, 2022). De plus, cette communication relevant d'une analyse secondaire, elle ouvre des pistes pertinentes sur la dimension spatiale des parcours en RA et l'importance des sites miniers dans la relation travail et formation, mais les données restent limitées pour documenter les avantages que les devis longitudinaux portent attention aux changements opérés sur le(s) territoire(s).

4. Résultats

Voici d'abord un portrait sommaire des huit sujets ayant entrepris la démarche de RAC-FP. Au T1, leur âge varie entre 25 et 58 ans, cinq ont déjà au moins un diplôme qualifiant, un sixième a un diplôme d'études secondaires (DES) et deux n'ont aucun diplôme. La troisième secondaire complétée est le plus bas niveau de scolarité, alors que le plus élevé est le premier cycle universitaire. Un sujet est sans emploi au moment du T1, étudiant à plein temps dans un autre programme, en demande dans le secteur minier. Les postes occupés au T1 et au T3 sont des postes en extraction, opération de machinerie, forage ou enseignement en FP⁶. Tous ont de l'expérience dans le secteur minier, de quelques mois à plus de 30 ans, mais une personne travaille en voirie du T1 au T3. Les employeurs au T1 sont des sociétés minières (n=2), des sous-traitants miniers (n=2), un organisme public (n=1) et un CSS (n=2). Quatre sujets ont changé d'employeur au cours des 12 mois précédant le T1. Celui aux études au T1 obtient, ses deux DEP en poche, un poste avec plus de responsabilités et mieux rémunéré chez son ancien employeur minier. Peu de temps après le T1, un autre obtient un emploi plus proche de ses intérêts et mieux rémunéré que le précédent, alors que les six autres sont au même poste chez le même employeur entre le T1 et le T3. Un sujet mentionne une mise à pied temporaire. Certains peuvent faire du travail sur appel et on trouve des horaires de travail variés (ex. : 7/7, 14/7, 21/21⁷).

⁴ Aucun n'a d'appartenance autochtone.

⁵ Par économie d'échelle, le Québec n'a pas de programme spécifique à la voirie minière et les entreprises du secteur recherchent des titulaires du DEP en voirie forestière. Pour les opérateurs miniers n'ayant jamais travaillé en forêt, de l'acquisition de compétences est à faire en RAC-FP. Les sujets semblent s'y plier de bonne grâce puisque cette formation est gratuite et qu'elle pourrait s'avérer utile ultérieurement.

⁶ Les CSS peuvent, à certaines conditions, embaucher des gens de métier qui ne possèdent pas le brevet d'enseignement, ce qui est relativement fréquent en FP. On leur demande minimalement d'avoir le DEP du programme dans lequel ils vont enseigner et de poursuivre leur formation en gestion de classe et pédagogie. S'ils n'ont pas ce DEP, on leur demande de l'obtenir par la voie de la RAC-FP.

⁷ Ce qui veut dire 7 jours de travail pour 7 jours de congé, 14 jours de travail pour 7 jours de congé, etc.

Les revenus annuels des sujets varient entre 50 001 \$ et 140 000 \$ CAN. Au T1, cinq sont en ménage et six ont des enfants, dont cinq ont des enfants à charge. Au T3, leur situation familiale est sensiblement la même. On trouve chez leurs proches plusieurs personnes travaillant dans le secteur minier, souvent des « mineurs »⁸ : un père, un grand-père, des frères, oncles, cousins, amis. Tous ont un voisinage composé de personnes travaillant dans le secteur minier. Cette particularité du monde minier favorise une certaine familiarisation au secteur et à la culture du métier dès le jeune âge. Au T3, deux sujets ont déposé leur CV à jour, l'un dans son milieu de travail pour l'obtention d'un poste hors-terre, moins dangereux, l'autre pour revenir dans le secteur minier et occuper un poste mieux rémunéré et plus stimulant. Les huit se voient continuer à travailler dans le secteur minier dans les cinq prochaines années ou jusqu'à leur retraite.

4.1. Lieux/milieus/places/endroits

Le monde minier étant caractérisé par une présence de sociétés multinationales et d'entreprises sous-traitantes, l'identification des anciens et actuels employeurs du secteur minier, prévue dans les guides d'entretien, ne dit pas nécessairement tous les lieux du parcours en RAC, surtout en ce qui a trait à des expériences d'apprentissage significatives ayant agi comme incitatifs ou dans le sentiment d'efficacité personnelle pendant la démarche. En effet, dans le cas des sujets travaillant ou ayant travaillé pour un sous-traitant, les sites miniers peuvent se multiplier. Dans la démarche de RAC-FP, la mention des employeurs et des lieux de travail donne de la crédibilité à l'étape d'analyse du dossier et permet, lors de l'entrevue de validation, aux personnes évaluatrices, ici d'anciens mineurs ou opérateurs, de se représenter le type de mines et de tâches qui ont pu être réalisées dans le passé. On parle de deux grands types de mines, celles dites conventionnelles, celles dites modernes, avec virage numérique ou électrique (Bélisle & Supeno, 2022). Selon que le travail minier est un travail d'exploration ou d'exploitation⁹, il prend place en forêt, dans les étendues de toundra, en mine à ciel ouvert ou sous-terre. Dans les sites miniers plus éloignés des centres urbains, on trouve un camp où les gens se reposent après de longues journées de travail. Dans la mine elle-même, il y a des endroits précis pour des activités précises (les refuges), la santé et sécurité met les déplacements d'un point à un autre sous haute surveillance, affectant l'organisation de la démarche de RAC-FP.

Les employeurs et sites, dont les sujets témoignent, sont ceux où ils ont travaillé ou souhaitent travailler, ceux où des membres de leur réseau travaillent, ceux qui agissent d'une façon ou d'une autre comme symbole et dont on parle dans les médias (avènement d'une mine dite intelligente dans la région). Par exemple, François, qui a délaissé le Nord¹⁰ dans la dernière année pour un poste plus près de la maison, précise qu'il suit des groupes Facebook sur les mines et surveille « *les nouveaux projets qui décollent, tu sais, quand ils cherchent des employés à des places* » (T1). Pour plusieurs, le territoire de référence se limite au Québec. Quelques-uns ont travaillé dans d'autres provinces canadiennes ou pays, comme mineur ou comme formateur. Quatre des huit sujets mentionnent explicitement avoir travaillé dans le Nord et vécu dans un camp. Le sujet issu de l'immigration a été recruté alors qu'il était mineur dans son pays d'origine (Afrique du Nord) par son employeur de l'époque qui avait besoin de personnel au Québec. Au T3, un sujet se projette vers du travail ponctuel à l'international comme formateur.

Les sujets, tous programmes confondus, mentionnent souvent la machinerie dont ils font usage au travail, dans les évaluations en RAC-FP et dans l'acquisition de nouvelles compétences. Ils mentionnent aussi des caractéristiques de leur environnement physique, surtout quand il s'agit de travail dans le Nord (froid, blizzard), de l'impact du climat sur la régularité du travail (période de dégel avec mise à pied temporaire) ou de particularités du métier.

« C'est rare que ça arrive, mais on peut voir le filament d'or dans la roche. C'est rare que ça arrive. Je te dis pas que ça arrive à tous les jours, mais on peut le voir. Puis, quand on le voit là, on est content parce que, tu sais, là on dit qu'on est dans l'or. Puis là ça plane, puis là c'est payant » (Brian, T1).

⁸ Être mineur est, dans le langage des sujets, associé aux métiers de contact direct avec le sol, la roche (extraction, forage, conduite de véhicules). Les membres d'autres groupes professionnels qui sont mentionnés sont, par exemple, en secrétariat, administration, géologie ou ingénierie.

⁹ Aucun des huit sujets ne mentionne avoir travaillé en réhabilitation post exploration-exploitation.

¹⁰ Le Nord peut désigner la région administrative « Nord-du-Québec » (au-delà du 49^e parallèle nord), mais pour les personnes vivant dans des municipalités comme Val-d'Or ou Amos (48^e), en Abitibi, et même dans la ville de Chibougamau (49^e), quand on parle du Nord, c'est bien au-delà, là où il faut se rendre par les airs. Par exemple, la mine Raglan est au-delà du 61^e parallèle nord.

Les questions de présence accrue des femmes, des personnes immigrantes, des autochtones sont également abordées. Quelques sujets mentionnent avoir eu à faire des formations pour s'y préparer.

« On a des formations, tout le temps, on a des formations. Parce que c'est un territoire, des territoires des Inuits. Là-bas, il faut que tu respectes ces territoires-là. [...] Il y a une convention avec la compagnie et, entre les communautés inuites. Exemple, les animaux, tu as pas le droit, exemple, de nourrir les animaux. Ça, c'est strictement interdit » (Nader, T3).

Les CFP disposent de simulateurs de certains équipements et deux CSS ont des ententes avec une société minière pour de la formation pratique sous terre. Une autre fait la formation pratique en forage en forêt et travaille avec la machinerie lourde sur un terrain appartenant au CSS ou dans des zones d'exploitation contrôlée (ZEC) avec contrat de réparation de chemins forestiers. Les défis spatiaux d'organisation de la RAC-FP (accès physique au site selon la saison, la météo ou des impératifs de production) s'avèrent très nombreux, les sujets en sont conscients, bien qu'ils semblent peu connaître toute la logistique d'organisation. Cependant, ces défis ont un impact sur le parcours des individus.

Des événements familiaux sont signalés comme ayant eu un impact sur le parcours entre le T1 et le T3 : maladie personnelle, fermeture de la garderie multipliant les défis de conciliation famille études-travail, etc. Les médias, comme lieu d'information et d'apprentissage, sont mentionnés par plusieurs pour suivre les actualités minières, principalement au Québec, et nourrir les discussions fréquentes dans la vie sociale des personnes travaillant dans les mines et leurs proches.

« C'est toujours le sujet de conversation dans des soupers. On a un ponton, mon copain et moi, on a un ponton, on invite des amis sur le ponton, bien, ça peut parler de mine aussitôt qu'il y a un mineur. Aussitôt qu'il y a quelqu'un qui travaille sous terre ou qui travaille dans les mines, bien, c'est le sujet de conversation » (Camille, T1)¹¹.

Parmi les huit sujets, seuls deux ont commencé à travailler dans le secteur minier dès l'entrée dans l'âge adulte, les autres ont travaillé d'abord dans d'autres secteurs (mécanique auto, livraison), parfois dans d'autres régions. Ils ont une forte appartenance au secteur minier (et pas à une mine en particulier), par leurs proches ou leur propre travail. Selon Guy, qui a plus de 30 ans d'expérience dans le secteur, le quart des gens vient y travailler pour le salaire élevé, mais les trois quarts sont là parce « qu'ils aiment le métier » (T1). Pour certains, « la mine » semble un grand terrain de jeu où l'on a du vrai plaisir à travailler avec des machines à la fine pointe, de l'entraide et avec un salaire que plusieurs peuvent envier. Ainsi, en situation de RAC-FP, la mine devient un territoire symbolique partagé entre la personne candidate et l'évaluateur qui, dans les programmes d'extraction du minerai ou de forage au diamant, a travaillé plusieurs années comme mineur. Savoir s'y placer, s'y déplacer, y « faire sa place » (Camille), « se placer » (Brian), démontrer un savoir-faire « sur place » (Nader), etc., ajouté à de bonnes capacités à faire fonctionner des équipements en toute sécurité, contribuent à l'assurance manifestée et observée lors des évaluations en RAC-FP.

4.2. Distances/déplacements

Les lieux de travail et la distance de la résidence et de la famille jouent un rôle majeur dans plusieurs choix de vie. Au T3, la majorité travaille à moins d'une heure de route du domicile, trois sujets ont des distances plus longues à parcourir, dont un seul qui fait du navettage aérien. Les établissements de formation minière ou forestière sont situés dans des municipalités avec une population allant d'un peu plus de 30 000 à 3 000 personnes. Du personnel de CSS mentionne que des gens faisant appel à la RAC-FP peuvent résider dans une autre région, celle de Montréal par exemple, et que l'organisation de la démarche en est complexifiée. Aucun des huit sujets ne mentionne avoir eu de soutien financier pour couvrir ses déplacements. Le « crédit d'impôt pour nouveau diplômé travaillant dans une région ressource éloignée » (voir Revenu Québec) n'est pas identifié comme un incitatif chez les deux personnes qui pourraient s'en prévaloir.

Nous avons constaté des différences dans l'organisation d'un CSS à l'autre, d'une minière partenaire à l'autre, dont certaines pourraient relever de la proximité-distance des lieux de travail, de résidence ou de

¹¹ Les rendez-vous sur les lacs de la région sont courants. On peut voir le film *Souterrain* de Sophie Dupuis, sorti en 2020, pour se faire une idée des paysages, des déplacements, du travail sous terre, de la vie communautaire en Abitibi.

formation/reconnaissance. Par exemple, si l'entreprise minière partenaire est à 10 km du CSS et à 25 km de la résidence du sujet, il pourrait être plus facile d'organiser les rencontres que s'il faut demander de faire plus de 250 km, comme c'est le cas d'un des sujets.

Du moins dans le type de postes qui nous concerne ici, le travail minier, sous terre comme en surface, fait généralement appel à plusieurs déplacements sur le site lui-même. Un des candidats, également formateur, mentionne que c'est un apprentissage que les novices doivent faire : « *On leur enseigne à se déplacer* [dans la mine] » (T1, Denis). Ces déplacements sont ceux à pied ou véhiculés. Des protocoles stricts doivent être suivis et plusieurs mentionnent que leur casque a un détecteur permettant à un responsable à la surface de les suivre sous terre. Une partie des évaluations RAC-FP par entretien en extraction du minerai se fait lors de ces déplacements.

5. Discussion : le territoire marque le parcours en RAC-FP

Ce qui frappe quand on porte attention à la dimension spatiale des propos documentant le parcours en RAC-FP, incluant l'appartenance au monde minier et l'assurance qui peut en découler lors des évaluations pratiques, ce sont les nombreuses particularités du territoire matériel qui affectent les compétences, celles à évaluer et celles à développer par formation complémentaire. Ainsi le contexte spatial est plus que la toile de fond du processus de RAC-FP. Il joue dans l'organisation de la démarche et aussi dans le confort en situation d'évaluation ou de formation. Deux grandes différences spatiales entre les espaces miniers connus et les espaces de la démarche RAC-FP semblent affecter les sujets, le premier étant le type de mine où l'on a travaillé et celui des évaluations. En effet, une partie du programme porte sur le travail en mine conventionnelle, alors que des sujets travaillent depuis plusieurs années dans des mines intégrant plusieurs nouvelles technologies. L'autre différence est en conduite de machinerie lourde où la démarche se fait en forêt ou dans un terrain non minier avec des équipements semblables, mais de moindre volume. Cependant, l'expérience qu'ont les sujets du territoire comporte suffisamment de points communs pour qu'ils puissent, assez rapidement, se familiariser à l'espace de formation/reconnaissance.

Les données indiquent par ailleurs que l'espace, à la fois dans sa dimension matérielle (la mine, les machines, les distances), sociale et symbolique (discussions et rencontres à l'extérieur du travail, famille de mineurs, la mine comme grand terrain de jeu), semble aussi contribuer à nourrir une dynamique identitaire au regard des appartenances sociales (Gravereau & Varlet, 2019) que le travail de la mine semble susciter. L'espace semble agir ainsi comme un ciment identitaire, venant ancrer les personnes candidates à la RAC-FP dans une fierté de travailler dans le secteur minier où la mine, les machines, les déplacements comme les activités extérieures constituent autant de ressources sociales pour construire et cristalliser un fil identitaire, surtout professionnel mais parfois personnel aussi.

Conclusion

L'approfondissement de la dimension spatiale des parcours en RAC-FP dans le secteur minier montre que l'attention portée au territoire, dans ses faces matérielle et symbolique, permet de mieux saisir les particularités du contexte des personnes candidates, de leur activité de travail, de leurs projets et des défis d'organisation du dispositif. Il paraît ainsi avantageux de revoir notre définition du parcours en RA comme un enchaînement plus ou moins linéaire de situations, de lieux et d'événements dans diverses sphères de vie. Notre contribution tente ainsi de mettre en relief le rôle de l'espace et du territoire comme ancrages aux situations, lieux et événements sans pour autant céder à l'écueil de la réification grâce à la perspective longitudinale. Un défi est le fait que plusieurs études longitudinales sont multisectorielles, ce qui complexifie la collecte et l'analyse de données sur les territoires et l'espace.

Bibliographie

- Bélisle, R. & Fernandez, N. (2018). *Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant*. Sherbrooke : CÉRTA et FRQSC. <http://erta.ca/fr/node/100000342>.
- Bélisle, R. & Supeno, E. (2022). *Étude sur le parcours en reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) de travailleuses et de travailleurs du secteur minier*. Sherbrooke/Val d'Or : Université de Sherbrooke et INMQ. http://erta.ca/sites/default/files/2022-09/INMQ_Rapport_Demarche_RAC_WEB.pdf.
- Conseil RHIM (2019). *Aperçu sur 10 ans du marché du travail dans l'industrie minière canadienne 2020*. Kanata, Conseil RHIM. https://mihr.ca/wp-content/uploads/2020/03/MIHR_National_Report_FR_web2-1.pdf.
- Debarbieux, B., (2013). *Territoire*. Dans J. Lévy & M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (p. 999-1000). Paris : Belin.
- Gravereau, S. & Varlet, C. (2019). Origines spatiales et appartenances sociales. Dans *Sociologie des espaces* (p. 34-44). Paris : Armand Colin.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2013). *Classification Internationale Type de l'Éducation CITE 2011*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002208/220879f.pdf>.
- INMQ (2021). *Portrait de la formation dispensée par les entreprises minières à leur personnel. Analyse comparative 2013-2016-2019*. Val-d'Or, INMQ. <https://inmq.gouv.qc.ca>.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris : Nathan.
- Ledoux, É., Beaugrand, S., Jolly, C., Ouellet, S. & Fournier, P.-S. (2015). *Les conditions pour une intégration sécuritaire au métier. Un regard sur le secteur minier québécois*. IRSST. www.irsst.qc.ca.
- Lévy, J. & Lussault, M. (2013). L'espace pris aux mots. Introduction. Dans J. Lévy & M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (p. 6-21). Paris : Belin.
- MELS & MESRST (2014). Guide d'élaboration de l'instrumentation dans le cadre de l'approche harmonisée en reconnaissance des acquis et des compétences. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/FP_RAC_Guide_instrumentation_fr.pdf2016
- Mendez, A., Bidart, C., Brochier, D., Correia, M., Garnier, J., Gilson, A., Longo, M. E., Mercier, D., Oiry, E., Pascal, A., Pérocheau, G. & Tchobanian, R. (2010). Vers un système d'analyse des processus. Dans A. Mendez (dir.), *Processus. Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales* (p. 11-26). Louvain-La-Neuve : Bruylant-Academia.
- Mercier, D. & Oiry, E. (2010). Le contexte et ses ingrédients dans l'analyse de processus : conceptualisation et méthode. Dans A. Mendez (dir.), *Processus. Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales* (p. 29-41). Louvain-La-Neuve : Bruylant-Academia.
- Ouellet, C. (2012). Représentation de la formation continue chez des employés non diplômés et présence de l'écrit. Dans R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 129-150). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Pelletier, M., Vézina, M. & Mantha-Bélisle, M.-M. (2018). *Fly-in/fly-out et santé psychologique au travail dans les mines : une recension des écrits*. Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/publications/2342>

- Personnaz, E., Quintero, N. & Séchaud, F. (2005). Parcours de VAE, des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine. *Céreq Bref*, 224. <https://www.cereq.fr/parcours-de-vae-des-itineraires-complexes-longs-lissue-incertaine>.
- Rossi, M. Forget, M., Gunzburger, Y., Bergeron, K.M., Samper, A. & Camizuli, E. (2021). Trajectories of mining territories: an integrated and interdisciplinary concept to achieve sustainability. *The extractive industries and society*, 8(1), 1-7, <https://doi.org/10.1016/j.exis.2021.01.006>.
- Supeno, E. & Bourdon, S. (2017). Temps longs et temps courts dans les parcours de jeunes adultes en situation de précarité. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 19. <https://journals.openedition.org/sejed/8526>.
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel. Résultats, politiques et pratiques*. Paris : OCDE.
http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/reconnaitre-l-apprentissage-non-formel-et-informel_9789264063877-fr#.V_zuhU2QldU.

Appartenance villageoise et mobilités du travail sur l'ancienne frontière interallemande.

Une enquête en territoire rural trente ans après la réunification.

*Béatrice von Hirschhausen**, *Laure de Verdalle***

Introduction

Nous rendons compte ici des premiers résultats d'un travail d'enquête qui associe géographie et sociologie et qui vise à analyser ce qui se joue, une génération après la réunification, au sein des sociétés locales est et ouest-allemandes, en interrogeant les expériences quotidiennes (rapport au travail, organisation de la vie familiale, mobilités, réseaux relationnels) d'acteurs et d'actrices ordinaires. Plus précisément, nous enquêtons depuis 2020 dans deux villages d'environ 450 habitant·es situés de part et d'autre de l'ancienne frontière interallemande, entre Thuringe et Bavière, qui avaient déjà fait l'objet d'une thèse d'ethnologie conduite au milieu des années 1990 par V. Meunier (Meunier, 2001). Nous nous situons donc dans une démarche de « revisite », attentive aux évolutions des trente dernières années. Les travaux anthropologiques à travers lesquels des chercheurs et chercheuses ont pratiqué ce type de « revisite » ont bien montré l'apport de cette méthode pour saisir des changements historiques et sociaux, tels qu'ils se déclinent à l'échelle très locale des communautés étudiées (Burawoy, 2003 ; Firth, 1959 ; Redfield, 1950).

Ce projet prend aussi appui sur un concept, celui de « frontière fantôme », développé par l'une d'entre nous à partir de recherches conduites dans différents pays de l'Est de l'Europe, qui ont permis de montrer que les traces de territorialités défuntées trouvent moins leurs clés d'explication dans les accumulations du passé que dans le présent labile des vécus ordinaires et des choix quotidiens (von Hirschhausen *et al.*, 2019).

La réunification a fait disparaître la frontière géopolitique entre la RDA et la RFA et l'a transformée en une frontière entre Länder, dont la matérialisation reste très discrète. Les populations des territoires situés de part et d'autre de cette ancienne frontière, qui vivaient aux marges de la RFA et de la RDA, se sont soudainement « retrouvées », au centre géographique d'un État réunifié. Le marché du travail et le développement des infrastructures, routières et autoroutières, ont favorisé leur mobilité. C'est précisément à ces dynamiques de transformation que nous nous intéressons. D'un point de vue plus théorique, il s'agit de réfléchir à la caractérisation des processus en jeu depuis 1989, qui ont pu être désignés par les termes de « convergence », d'« intégration » ou plus récemment de « co-transformation » (Ther, 2019, 2022) et d'examiner la manière dont ces dynamiques se manifestent, au niveau micro, dans les expériences de vie et les représentations mobilisées par les acteurs et actrices ordinaires auprès desquel·les nous enquêtons. À quoi ressemble aujourd'hui le quotidien des habitant·es de ces territoires (majoritairement) ruraux, qu'il s'agisse de leur rapport au travail, de l'organisation de leur vie familiale, de leurs pratiques de mobilités, de leurs réseaux relationnels ? Dans quelle mesure l'ancienne frontière entre la RDA et la RFA, qui depuis maintenant plus de trente ans n'est plus qu'une frontière entre Länder, continue-t-elle de se manifester à travers ces expériences quotidiennes ?

Nos analyses reposent sur trois séjours d'enquêtes qui ont eu lieu en juillet et septembre 2020, puis en juillet 2021, et qui nous ont permis d'interroger des habitant·es des deux villages (une trentaine en Thuringe et une vingtaine en Bavière), sous forme d'entretiens individuels ou collectifs (couples ou groupes d'ami·es). Il s'agissait pour nous de recueillir les discours de différentes générations sur leurs modes de vie, mais aussi leurs manières de situer leurs expériences habitantes et professionnelles dans des territoires proches ou plus distants, et de leur donner sens en les inscrivant dans le devenir de leur communauté locale, de leur région et de l'Allemagne réunifiée. Notre enquête permet également de saisir indirectement un certain

* CNRS–Géographie-Cités/Centre Marc Bloch.

** CNRS–Laboratoire Printemps/Centre Marc Bloch.

nombre de pratiques liées à leurs mobilités quotidiennes, mais aussi aux espaces successifs dans lesquels ces mobilités se sont inscrites au fil du temps. Des cartes topographiques nous ont ainsi servi de support durant les entretiens pour localiser les lieux de formation et d'emploi, ainsi que les lieux de résidences de leur parenté directe et de leurs ami·es les plus proches.

Dans cet article, nous commencerons par présenter le constat étonnant que nous avons pu faire, à l'échelle des deux villages dans lesquels nous avons enquêté : celui d'une relative déconnexion entre une forte mobilité pendulaire liée à la formation et à l'emploi, qui relie les espaces de l'Est et de l'Ouest anciennement séparés, et des formes de sociabilités familiales et amicales très locales, concentrées autour de l'espace villageois d'origine. Ce contraste étant encore plus marqué côté Est, en Thuringe, nous chercherons, dans un second temps, à analyser comment il s'incarne dans les parcours individuels de deux jeunes femmes thurigeoises, nées juste après la réunification.

1. Une frontière toujours présente ?

1.1. Des dynamiques de convergence à l'œuvre depuis trente ans, notamment en matière d'emploi

Dans les investigations conduites par V. Meunier juste après la réunification, la frontière apparaissait comme encore très structurante pour les expériences de vie et les imaginaires sociaux des habitant·es. Le sentiment de « franchissement » qui était alors exprimé pour décrire les déplacements d'un Land à l'autre allait toutefois de pair avec une grande intensité de circulations et de relations, qui laissait supposer un rapprochement progressif des expériences de vie et des formes de socialisation.

Plus de trente ans après, on peut certes penser que ces frontières s'estompent peu à peu, notamment parce que les nouvelles générations n'ont pas d'expérience personnelle directe de la RDA ou de la RFA d'avant la chute du mur. Mais surtout, les populations de ces villages travaillent désormais côte à côte dans les mêmes entreprises. Les conséquences de la réunification ont été massives au regard de l'évolution de la situation économique des zones anciennement transfrontalières. Ce sont souvent d'abord les effets pour les régions de l'Est qui ont été décrits et analysés, ces espaces étant devenus « la ligne de front du transfert dans l'ex-Allemagne de l'Est, du modèle de développement socio-économique et d'aménagement du territoire de la République fédérale » (Lacquement, 2004, p. 170). Mais le concept de cotransformation, introduit par P. Ther (2022), nous enjoint à examiner simultanément les transformations expérimentées par les sociétés occidentales. En effet, notamment en matière d'emploi, l'impact de la réunification s'est bien, en réalité, fait sentir des deux côtés de l'ancienne frontière, selon des dynamiques qui ont pu, en fonction des configurations locales, produire des effets contrastés, l'ouverture de la frontière ayant entraîné une soudaine « mitoyenneté d'espaces de l'emploi aux caractéristiques très différentes » (Charlot, 2005, p. 149).

Le redéploiement des aides publiques en direction des nouveaux Länder a modifié la géographie de l'implantation des entreprises et des bassins d'emploi. Dans certaines régions anciennement frontalières de l'Ouest, des entreprises sont parties s'installer du côté est (Ochsner & Weber, 2016). Dans le même temps, des pôles d'emploi de l'Ouest se sont aussi trouvés renforcés grâce à la disponibilité de travailleurs et de travailleuses venus des nouveaux Länder. Les résident·es des espaces proches de l'ancienne frontière, côté est, ont bénéficié d'un accès facilité à l'emploi, sans qu'il leur soit nécessaire de quitter leur territoire d'origine. En contrepartie, les mobilités pendulaires quotidiennes, parfois à assez longue portée, sont devenues assez courantes. En 2005, O. Charlot estime ainsi que 20 à 25 % des actifs et actives des districts orientaux anciennement frontaliers occupent un emploi localisé dans les anciens Länder voisins, ce qui contribue à la fois à diminuer le taux de chômage dans ces districts (en comparaison des taux observés dans d'autres espaces des nouveaux Länder, plus éloignés de l'ancienne frontière interallemande) et à augmenter le niveau de vie des ménages (Charlot, 2005). À l'inverse, des effets de concurrence induits par cet afflux de main-d'œuvre ont pu peser sur la situation des actifs et actives originaires de l'Ouest, dont les évolutions de salaire et les niveaux de chômage semblent avoir été moins favorables dans les espaces anciennement frontaliers que dans le reste des Länder auxquels ces espaces sont rattachés (Barjak, 2001).

Dans le village de Thuringe où nous avons enquêté, nos interlocuteurs et interlocutrices sont nombreux à souligner la chance qu'a pu représenter la proximité du marché de l'emploi bavarois. C'est ce que nous explique un jeune couple qui a récemment fait construire sa maison. Nés à la fin des années 1970, ils sont parents de trois enfants et travaillent tous les deux en Bavière :

« Nous avons eu la chance que la ville de Cobourg soit située juste à la frontière, dit-il. Oui, renchérit-elle, il est relativement facile de trouver du travail ici. »

Et de fait, le plein emploi et le maintien des familles sur place y sont assurés au prix de migrations quotidiennes dans un rayon d'une trentaine de kilomètres que certains hommes poussent jusqu'à 50 voire 60 km. Côté bavarois comme côté Thuringien, les pratiques de mobilités y sont typiques des régions rurales : le permis de conduite et l'achat d'un véhicule accompagnent, dès dix-huit ans, l'entrée dans l'âge adulte. Elles sont toutefois diversement perçues selon qu'on vit à l'ouest ou à l'est de l'ancienne frontière. Dans le village de l'Est, c'est la « proximité » de l'emploi qui est mise en avant. Les villageois-es comparent positivement leur situation avec celle d'autres campagnes de Thuringe situées à plus longues distances de la frontière :

« Il y a des coins qui vont beaucoup moins bien. [...] Le chômage [ici] dans le district a presque disparu » nous dit une des habitantes, née au début des années 1960.

Dans le village de l'Ouest, côté bavarois, on souligne en revanche plus volontiers, l'absence d'emploi industriel à proximité immédiate. La comparaison implicite se fait avec d'autres parties de la Bavière plus au sud (autour de Schweinfurt) ou plus à l'ouest, où les bons salaires de la construction automobile sont à portée directe des ruraux. Plusieurs de nos interlocuteurs bavarois rappellent leur position au bord de l'ancienne frontière « au bout du monde ».

Les premières cartes que nous avons pu dresser à partir de nos données d'enquête montrent le rayonnement de ces mobilités du travail et de formation. Elles mettent aussi en évidence l'asymétrie des pratiques des deux côtés de l'ancienne frontière (fig. 1 et fig. 2).

Figure 1 • Lieux de formation et de travail de 6 personnes dans le village de Bavière

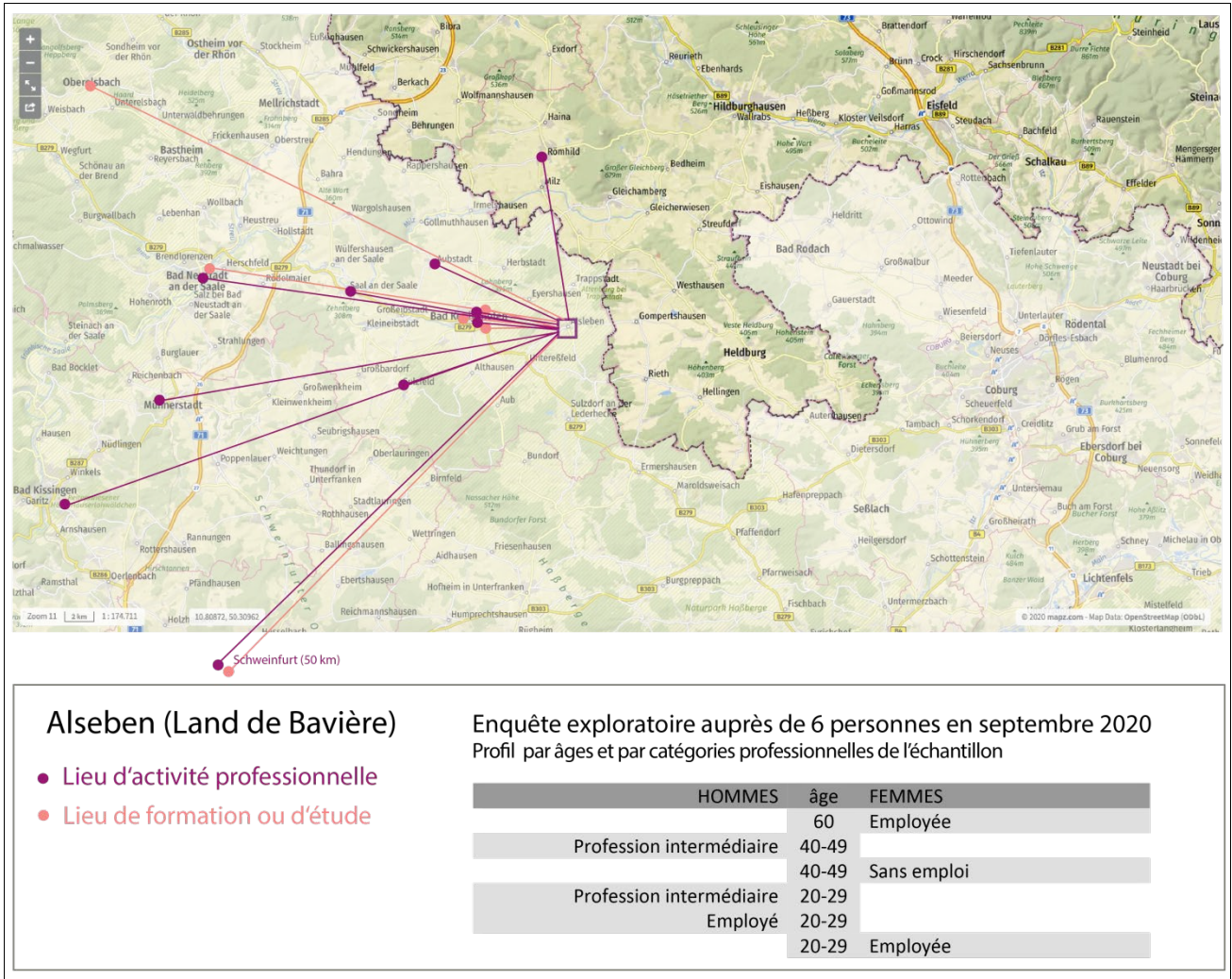
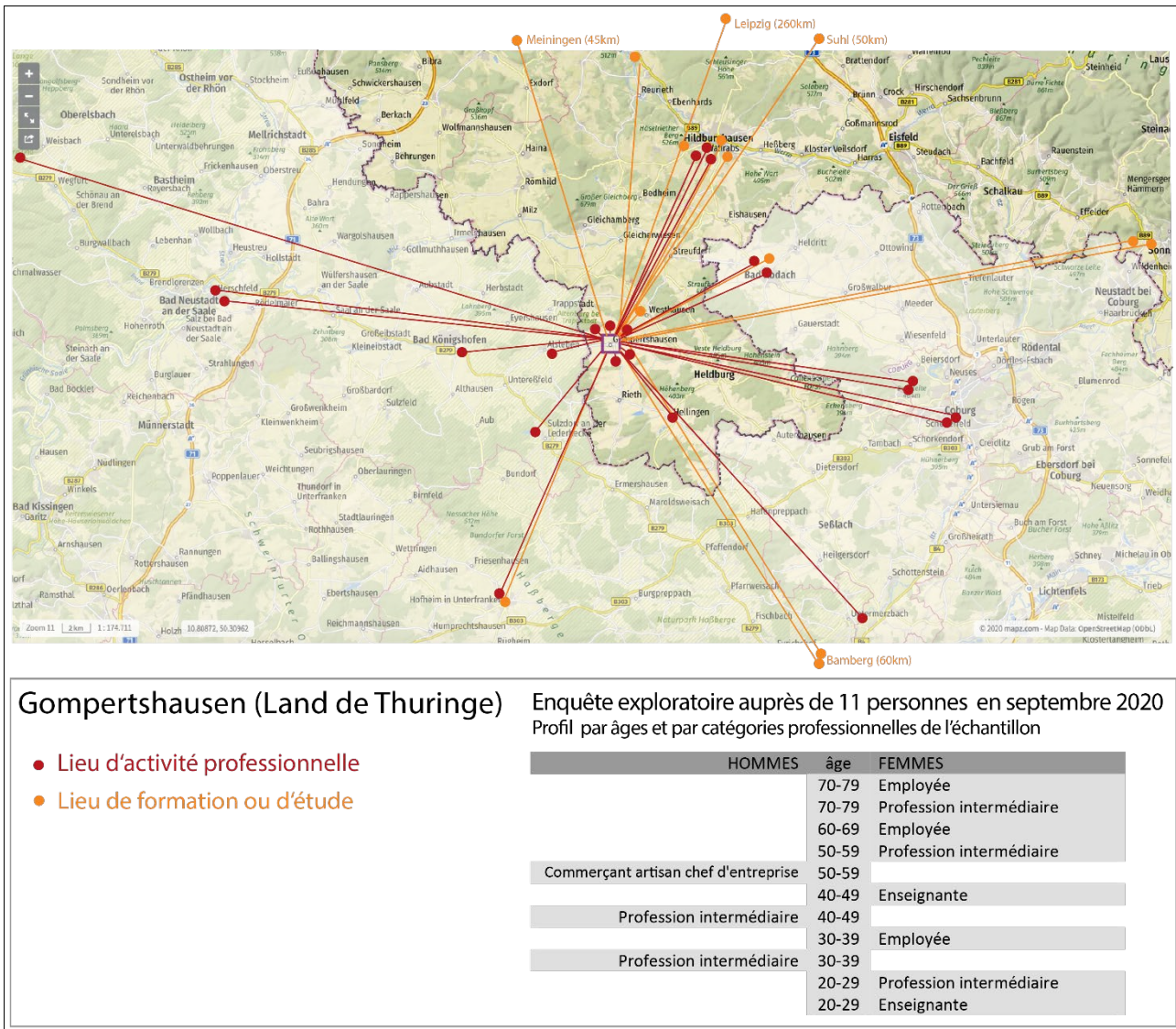


Figure 2 • Lieux de formation et de travail de 11 personnes dans le village de Thuringe



1.2. Des communautés qui ont tissé peu de liens sociaux

Dans un contexte de mobilité géographique accrue, la question des « origines », de l'Est ou de l'Ouest pourrait ne plus se poser. Pourtant, certains indices suggèrent le maintien d'une distance sociale entre ces territoires anciennement séparés. L'exemple le plus souvent mis en avant est celui des comportements électoraux, les votes exprimés dans des villages distants de quelques kilomètres et dont les caractéristiques sont très similaires, mais situés de part et d'autre de l'ancienne frontière, pouvant, aujourd'hui encore, être extrêmement contrastés. De manière assez récurrente, élection après élection, des divergences politiques importantes se manifestent entre l'Est et l'Ouest de l'Allemagne et révèlent l'existence d'une « frontière fantôme » qui suit précisément le tracé de l'ancienne frontière (von Hirschhausen & Grésillon, 2019).

Les analyses que nous avons conduites à partir de nos premiers matériaux empiriques mettent en évidence un autre phénomène qui peut sembler surprenant au regard de la proximité géographique (4 km) entre nos deux sites d'enquête et du laps de temps qui s'est écoulé depuis la réunification. En effet, ce qui apparaît d'abord, c'est la faiblesse des relations sociales entre ces communautés villageoises pourtant « voisines », situées de part et d'autre de l'ancienne frontière. Cette absence de liens plus étroits étonne d'autant plus que des proximités autres que géographiques existent bel et bien : l'usage d'un même dialecte, mais aussi des styles de vie et des pratiques sociales partagés. Ces espaces ruraux, relativement denses, présentent aussi d'assez bons taux d'équipement, plutôt propices aux échanges.

Ce constat contraste avec les résultats d'autres travaux portant sur l'évolution des réseaux relationnels tout au long des parcours de vie. On sait en effet que les relations sociales et amicales portent la trace des différents espaces fréquentés par les individus au fil du temps (Bidart, 2020). De manière générale, les relations anciennes, forgées pendant l'enfance, sont concurrencées par des relations plus tardives, forgées en d'autres lieux, de formation, de travail ou de loisirs (Bidart et Pelissier, 2002). Malgré un contexte propice à ce type de dynamique (les habitant·es des villages anciennement frontaliers ont incontestablement vu leur rayon d'action s'élargir avec l'ouverture de la frontière), nous avons pu observer que l'entre-soi familial et amical reste extrêmement prégnant. En particulier à l'est de l'ancienne frontière interallemande, il a été frappant de constater que les amitiés établies pendant l'enfance, à l'intérieur des villages d'origine, semblent extrêmement constantes et structurantes.

Ainsi, quand on interroge les villageois·es de Thuringe sur les lieux de résidence de leur parenté directe (ascendante, descendante et collatérale), ils dessinent sur la carte (fig. 3) un cercle étroit de localités qui ne s'étend guère au-delà du périmètre de la commune. Ce sont les membres de la famille partis vivre en ville qui forment un second cercle à plus longue distance. Les amis, eux, sont avant tout sur place. Les réseaux familiaux demeurent ainsi dans un entre-soi local étonnamment restreint au regard du large rayon des migrations quotidiennes de travail.

Pour les villageois·es du côté bavarois, les lieux de résidence de leurs cercles familiaux et amicaux apparaissent, sur les cartes de nos premières enquêtes (fig. 4), plus dispersés et moins déconnectés de l'espace des navettes quotidiennes ou des lieux de formation.

Figure 3 • Lieux de résidence de la parenté et des ami·es de 6 personnes du village de Bavière

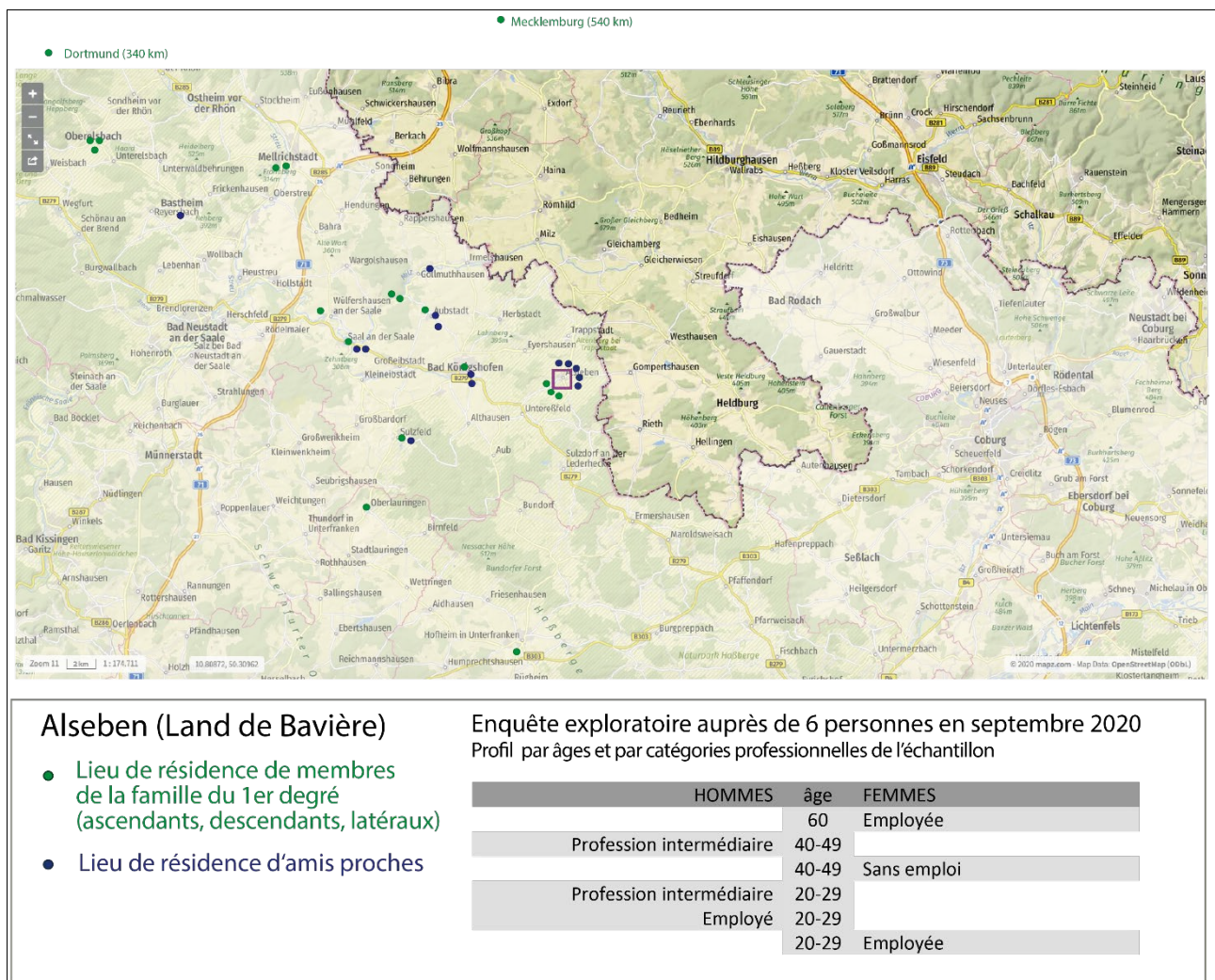
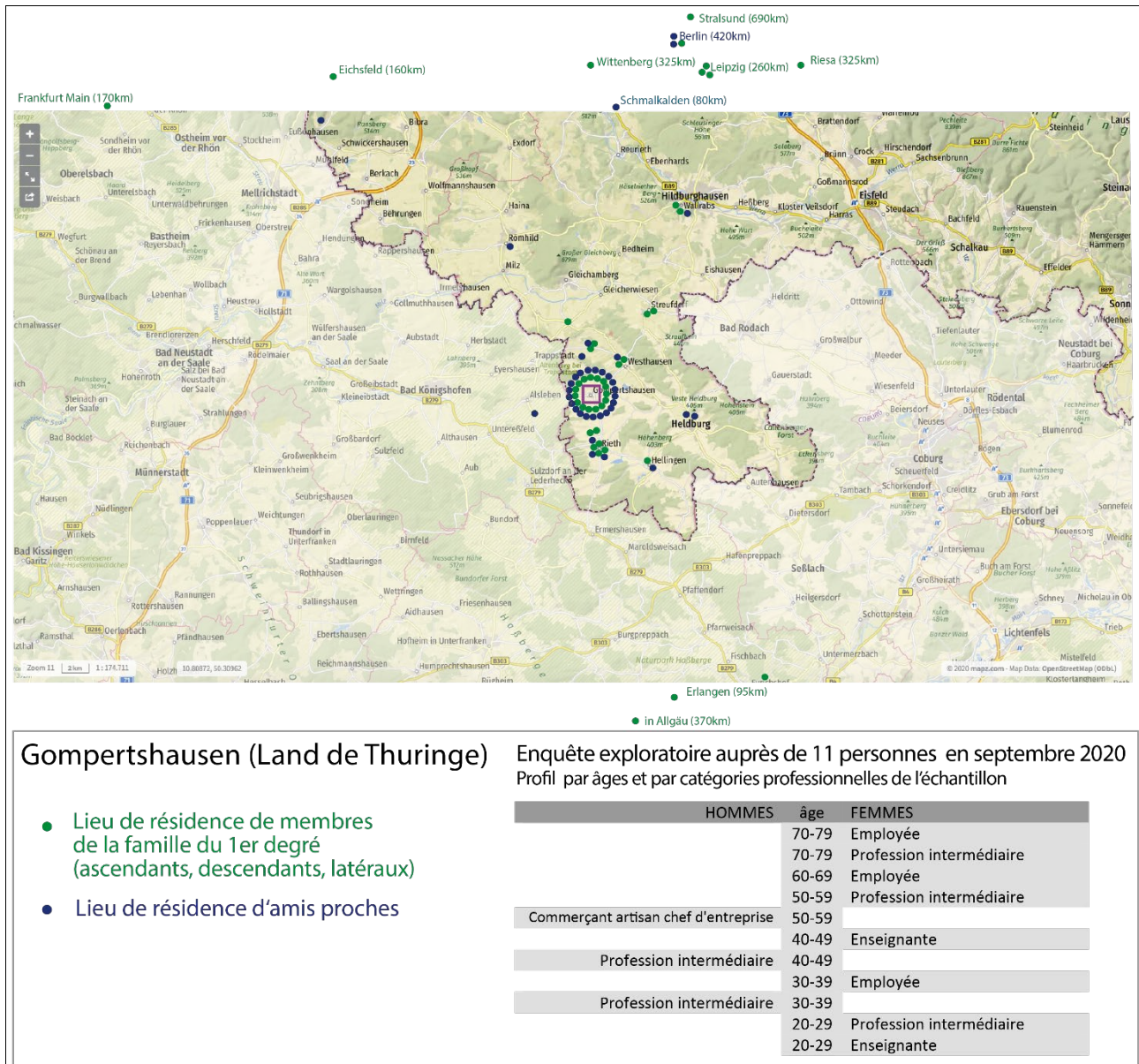


Figure 4 • Lieux de résidence de la parenté et des ami-es de 11 personnes du village de Thuringe



2. Des jeunes femmes bien ancrées ?

Dans un second temps, nous voudrions à présent approfondir l'analyse en présentant deux parcours de femmes nées après la réunification, âgées de trente ans et originaires du village thuringeois dans lequel nous avons enquêté. Cette focale nous permet de réinvestir, sur ce terrain allemand, anciennement rattaché à la RDA, la notion de capital d'autochtonie et d'interroger, à l'échelle des parcours individuels, les processus qui caractérisent, dans le contexte spécifique de l'ancienne séparation des deux Allemagnes, les effets de territoire que nous observons. Il s'agit bien de comprendre comment s'articulent, pendant cette étape d'insertion dans l'emploi et d'entrée dans la vie adulte, des opportunités professionnelles et des ressources relationnelles qui expliquent la capacité de ces jeunes femmes à se maintenir sur leur territoire d'origine (à l'est), et à revendiquer un fort sentiment d'appartenance à ce territoire, qu'elles mobilisent activement lors des entretiens et qui contribue à donner sens à leurs parcours, alors même qu'elles expérimentent des formes de mobilité assez intenses (vers l'ouest), au moment de leurs études mais aussi, plus durablement, à travers la localisation de leurs lieux de travail.

2.1. Effets de territoire et capital d'autochtonie

Les jeunes femmes que nous avons rencontrées en Thuringe partagent un très fort ancrage familial et territorial. Elles entretiennent des relations très fortes avec leurs proches, qui vivent le plus souvent dans le même village qu'elles ou à proximité immédiate. L'une d'entre elles nous décrit ainsi sa parentèle maternelle :

« Ma tante habite deux villages plus loin, mon oncle habite deux villages dans l'autre direction, mon (autre) oncle habite aussi ici. [...] J'ai une cousine qui habite près de Hambourg, mais sinon nous sommes tous ici à proximité ».

Ces relations familiales intenses peuvent conduire à des situations de cohabitation intergénérationnelle, reflétant des arrangements familiaux entre générations mais aussi au sein des fratries. Ainsi, l'une de nos enquêtées, dont le mari est originaire d'un village voisin, vit sous le même toit que ses parents, reproduisant une situation qu'elle avait déjà expérimentée enfant, puisque ses parents partageaient alors la même maison avec ses grands-parents (une expérience que son mari a également vécue enfant, ce qui, selon elle, les conduit tous deux à considérer cette situation comme tout à fait « normale »). Elle souligne les avantages qui en découlent, par exemple le soutien reçu lorsque les enfants sont encore petits et que les grands-parents peuvent les garder à la maison, ou inversement la possibilité de s'occuper des générations les plus âgées :

« Quand mon grand-père est décédé, j'avais dix ans et, quand ma grand-mère est arrivée à l'âge de la retraite, c'était normal que je m'occupe de ma grand-mère ici, en plus de mes études ».

Aujourd'hui, ses parents sont à leur tour devenus grands-parents et lui apportent une aide quotidienne en lui permettant de travailler avec trois enfants en bas âge. De plus, ses frères et sœurs vivent plus loin. Même s'ils reviennent très régulièrement dans le village, leur éloignement géographique a rendu notre interlocutrice « responsable » de la maison familiale :

« Il faut que quelqu'un reprenne la maison, avec tout ce que mes parents y ont investi en temps et en argent au fil des années, et puis c'était clair que c'était nous (elle et son mari) qui devons reprendre la maison ».

Le sentiment d'appartenance au territoire exprimé par ces jeunes femmes se manifeste aussi à travers leur participation active à la vie de leur village, qui constitue une forme d'engagement vis-à-vis de leur communauté. S. Orange et F. Renard soulignent ainsi le rôle joué par les jeunes femmes dans « le maintien d'une activité associative essentielle à la vie des communautés. [...] Cet engagement associatif constitue un cadre privilégié de socialisation à la vie locale et renforce le sentiment d'appartenance » (Orange & Renard, 2022, p. 126-127).

Chez nos jeunes interlocutrices du village thurinois, le fait d'être « une enfant du village » (*ein Dorfkind*), comme l'exprime l'une d'entre elles, se traduit notamment par leur investissement dans la kermesse, point d'orgue, chaque année, des festivités villageoises. L'une d'elles nous explique qu'elle a investi son premier salaire dans l'achat de son costume de kermesse (son frère avait hérité du costume de son grand-père). La participation aux (nombreux) préparatifs de cette fête est un moyen de réaffirmer son investissement communautaire, ce qui, à ses yeux, contraste fortement avec les pratiques festives en milieu urbain :

« (En ville), on peut peut-être mieux profiter de la soirée, mais on reçoit moins en contrepartie. Il n'y a pas cette communauté. [...] Il y a tellement de bénévoles qu'on ne se connaît même pas entre bénévoles. On peut être bénévole et donner un coup de main, mais il y a tellement de gens qui aident, on ne peut pas dire que c'est une communauté ».

Certains engagements dans des associations ou dans la vie communautaire s'inscrivent aussi dans des histoires et des traditions familiales. Au-delà de l'adhésion de nos interlocutrices à telle ou telle association (club de football, bowling, four à pain), leur implication fait écho à l'ancrage local de leurs familles. Une jeune femme a ainsi activement soutenu sa mère dans les recherches en archives que celle-ci conduisait à l'occasion du 900^e anniversaire du village. S'intéressant à l'histoire locale, elle avait elle-même rédigé un

mémoire sur les kermesses en Thuringe pendant sa formation universitaire. Une autre jeune femme décrit son implication dans l'association qui gère le four à pain du village en rappelant qu'elle prolonge ainsi l'engagement de son père :

« Nous participions quand nous étions enfants, pour aider à cuisiner et à préparer, et aussi regarder ».

Ces engagements, vis-à-vis de la famille et plus largement de la communauté villageoise dans son ensemble, participent d'un système d'obligations morales et de loyauté. Comme le rappellent S. Orange et F. Renard, « si ces jeunes femmes tiennent à leur commune ou à leur territoire, comme elles les font tenir, c'est bien qu'elles y sont aussi tenues » (Orange & Renard, 2022, p. 15-16). Se manifestent ici les effets d'un capital d'autochtonie, notion mobilisée en sociologie pour désigner les ressources qui découlent du statut local de certaines familles (Retière, 2003 ; Renahy, 2010a et 2010b). Ce capital d'autochtonie repose en effet sur l'ancienneté de la famille dans le village, mais aussi sur des formes d'engagement dans la vie locale et de participation active à la communauté villageoise qui accentuent la densité des relations familiales locales. Les jeunes femmes que nous avons rencontrées en bénéficient : leur fidélité au territoire devient une « qualité », un « gage d'honorabilité » (Aouani, Orange, Renard, 2019, p. 171), qui les oblige aussi à un certain niveau d'engagement vis-à-vis de leur famille et de leur communauté. L'immobilisme géographique, dans cette perspective, peut être analysé comme le produit d'un système d'interrelations « où le fait de rester répond aussi à des logiques de sélection positive » (Orange et Renard, 2022, p. 15).

2.2. Des expériences de mobilité contrastées

Néanmoins, les jeunes femmes que nous avons rencontrées côté thurinois, et qui se sont maintenues sur leurs territoires d'origine, ont aussi en commun des expériences de mobilité qui ont, comme souvent en milieu rural, débuté au moment de leur formation (Ansellem-Mainguy, 2021). Il est toutefois intéressant de regarder comment ces mobilités s'articulent avec leur immobilisme géographique, et même le rendent possible. Nous nous appuierons ici plus précisément sur les trajectoires de Klara et d'Eva, qui partagent un même ancrage local fort, mais dont le vécu des mobilités liées à leurs études puis à leur situation d'emploi est assez contrasté. Nous verrons que ce contraste renvoie à de microdifférences qui se manifestent dans les différentes sphères (professionnelle, familiale, affective) participant de la construction de leur ancrage local.

Klara a suivi une formation en apprentissage (*Lehre*), en Bavière, à environ 40 km de son village d'origine. Elle a alors 16 ans. Après deux premières expériences professionnelles, elle poursuit ses études en formation continue, à Suhl en Thuringe (à 50 km de son village), une expérience qu'elle juge rétrospectivement « contraignante », d'autant plus qu'elle travaille alors en Bavière et parcourt donc quotidiennement des distances importantes. Au moment de l'entretien, elle a déjà, à trente ans à peine, occupé plusieurs emplois. D'abord à Römhild (Thuringe) dans une entreprise de construction, au sein de laquelle elle est restée quatre ans, puis plus brièvement en Bavière à Bad Neustadt chez un conseiller fiscal, avant de trouver le poste qu'elle occupe encore, en Thuringe, à une petite vingtaine de kilomètres de son village, où elle s'occupe de comptabilité pour le service des cultes. Elle manifeste un fort investissement, dans sa vie professionnelle et dans ses choix de formation, par lesquels elle cherche à acquérir de nouvelles compétences (en comptabilité, en économie).

Deux fils directeurs s'entrecroisent dans le récit qu'elle fait de son parcours. Le premier concerne la place centrale que Klara accorde aux relations d'interconnaissance, dont elle évalue la qualité avant tout à l'aune de leur ancienneté. Dans ses travaux sur les jeunes femmes en milieu rural, Y. Ansellem-Mainguy (2021) a montré que la scolarité primaire, puis le collège, constituent une expérience commune et locale, caractérisée par des liens d'interconnaissance extrêmement forts, tandis que la poursuite d'études au lycée et plus encore les expériences postbac se caractérisent par un éclatement des trajectoires et, pour certaines, par des expériences relationnelles radicalement nouvelles et différentes. Ici, dans le cas de Klara, ces nouvelles expériences se révèlent surtout déstabilisantes, en la plongeant dans un univers qui ne lui est pas familier. En Bavière au moment de son apprentissage, elle se sent « inconnue », quand certains de ses camarades de formation se connaissent déjà. Or, ce sont précisément les relations d'interconnaissance qu'elle y développe qui lui permettent de s'approprier un territoire, de le considérer comme véritablement connu, ce qu'elle nous explique, carte à l'appui :

« Ici, de Schlechtsart, à Linden (des villages très proches du sien), j'ai quelques amis. Vraiment. Mais à partir de là (montre un point un peu plus éloigné sur la carte posée sur la table), c'est en quelque sorte un monde étranger. C'est comme cela que je le ressens. Je ne connais personne de là-bas [...], je n'y ai noué aucun contact ».

Elle précise d'ailleurs que ce qu'elle apprécie, dans son poste actuel (en Thuringe), c'est de travailler avec des gens qu'elle connaît déjà, qui appartiennent au même territoire qu'elle :

« Désormais, j'ai à faire à des gens que je connais bien, c'est agréable. Alors qu'à Bad Neustadt ou Königsberg (en Bavière), je travaillais avec des personnes qui m'étaient étrangères ».

Elle ne considère donc pas que des relations d'interconnaissance puissent réellement se nouer sur les lieux de formation ou de travail. Pour elle, ces relations ne peuvent que reposer sur des liens antérieurs, en étant étroitement associées à un territoire restreint. Elle y ajoute une référence à l'enjeu des relations entre l'Est et l'Ouest, qui peut sembler surprenante trente ans après la réunification, et alors qu'elle est elle-même née deux ans après la chute du mur :

« Là-bas (en Bavière), les gens ne connaissent tout simplement pas ce qu'il y a chez nous, de l'autre côté de la frontière ».

Un autre élément récurrent dans son propos est que la région n'offre que peu de perspectives professionnelles. Son discours contraste ici avec une situation pourtant globalement favorable, cette région de la Thuringe ayant largement bénéficié de sa proximité à l'ancienne frontière interallemande, qui a donné accès aux habitants aux pôles d'emploi bavarois. Mais c'est en fait précisément ce qu'elle interprète en termes négatifs, puisqu'elle considère que cela contraint les gens à aller chercher ailleurs, « à l'ouest » (et elle cite Coburg, Schweinfurt et Bad Neustadt, trois villes bavaroises) :

« Il n'y a pas vraiment d'économie ici, on doit aller relativement loin (pour trouver du travail). Juste dans le coin, là, il n'y a rien ». Or aller en Bavière signifie aussi s'éloigner des espaces au sein desquels elle bénéficie de relations d'interconnaissance rassurantes.

Le parcours de Klara exprime ainsi une forme de tension, ou de désajustement, entre des ambitions professionnelles, dont témoigne son engagement en termes de formation, et des possibilités d'évolution qui, à une échelle (très) locale, restent limitées. Sa vie personnelle s'en trouve aussi affectée puisque son compagnon, originaire de Thuringe mais venu d'une plus grande ville, occupe un emploi à plus de 70 km au nord du village de Klara. Il ne vit pas avec elle pendant la semaine, la rejoignant seulement le week-end. Elle s'inquiète de le savoir moins « enraciné » qu'elle :

« Lui, il pourrait pour ainsi dire vivre n'importe où, cela n'a pas d'importance pour lui ».

Klara, qui ne peut pas s'imaginer vivre ailleurs que dans le village où elle a grandi, se trouve dès lors prise en étau entre ses attentes et la relative instabilité de sa situation personnelle, suspendue à la possibilité ou non d'une installation durable de son couple dans son village d'origine.

Eva, elle aussi âgée de 30 ans, est institutrice dans une école de Thuringe, à quelques kilomètres à peine du village où elle vit et dont elle est originaire. Elle a fait ses études universitaires à Bamberg, en Bavière, ville qu'elle a choisie plutôt qu'Erfurt, en Thuringe, car plus proche de son village. Cette moindre distance lui permettait d'être plus souvent présente chez elle pendant ses études et ainsi d'aider sa mère, qui devait alors s'occuper de sa grand-mère, qui vivait également avec eux. Eva est très attachée à ces formes de solidarité intergénérationnelles, dont elle a bénéficié enfant (sa grand-mère s'est beaucoup occupée d'elle alors que sa mère, juste après la réunification, devait suivre des formations pour se reconvertir professionnellement). Comme Klara, elle ne noue pas, durant ses années d'étude, de relations amicales ou affectives pérennes. Elle ne cite qu'une amie rencontrée alors et avec laquelle elle entretient toujours, de loin en loin, des relations. Ses amis proches sont des amis d'enfance, originaires du même village, ou des camarades de classe habitant les villages environnants.

Professionnellement, Eva a réussi, après ses études en Bavière, à obtenir un poste en Thuringe, à proximité immédiate de son lieu de vie, où elle partage une grande maison avec son conjoint, leurs trois enfants, et ses parents. Elle précise avoir obtenu ce poste en raison du désintérêt que les jeunes diplômés manifestent pour les postes en milieu rural :

« Ils veulent tous rester dans les villes, et dans les campagnes il manque des enseignants, ça n'a donc pas été difficile pour moi d'obtenir un poste. Mais là c'était vraiment le poste de mes rêves, un vrai coup de chance, parce que par le plus grand des hasards, une enseignante avait déménagé au bord de la Baltique. J'aurais sans doute trouvé quelque chose malgré tout, mais là c'était bien sûr optimal pour moi, avec des enfants en bas âge ».

L'obtention de ce poste participe de la grande stabilité de sa situation, professionnelle et familiale. Elle est désormais complètement et durablement « installée » dans le village, d'autant plus que son mari est originaire d'un village voisin et qu'il partage, dit-elle, le même projet de vie, étant lui-même un « *Dorfkind* ».

Comme Klara, Eva n'exprime aucune proximité affective vis-à-vis de la Bavière, pourtant très proche. Son discours a pourtant une tonalité très différente. Elle fait le constat de cette distance et de cette absence de lien, mais on ne sent pas chez elle la même inquiétude que chez Klara, pour qui l'absence de relations préalables d'interconnaissance équivaut à une absence de repères, à une situation de fragilité. Eva manifeste aussi plus de recul que Klara, vis-à-vis de ses expériences successives. Ainsi, elle s'amuse du fait que durant son stage pratique, qu'elle a effectué dans une école à Gera, donc en Thuringe, on la considérait comme une Bavaroise puisqu'elle étudiait à l'université de Bamberg. Plus largement, le discours d'Eva met en avant l'attrait de la campagne, plus que la critique des villes, quand Klara se montre, elle, plus virulente dans son rejet de la vie urbaine. Eva rend aussi compte d'un rapport plus serein à l'avenir, qui tient sans doute à la stabilité de sa position et de son ancrage local, qui n'apparaît nullement menacé alors que Klara, dont le couple reste fragile et dont les aspirations professionnelles se confrontent à son désir de travailler « en terrain connu », au plus près de sa communauté d'origine, se déclare plus soucieuse. C'est sans doute ce qui conduit Eva à présenter son village comme désormais situé « en plein milieu de l'Allemagne », une position centrale très éloignée de toute image négative de « périphérie ». Elle évoque aussi, pendant notre entretien, les voyages qu'elle a effectués, dans d'autres régions d'Allemagne mais aussi à l'étranger, avec ses parents quand elle était enfant (Hongrie, Croatie, Italie), puis avec sa sœur aînée (Canada, Italie, Londres), et plus récemment avec son mari (Danemark). L'ensemble de ces expériences participent de la construction d'un ancrage local qui ne l'enferme pas dans un territoire donné. L'horizon de Klara, plus étroit et plus contraint, est aussi plus propice à nourrir ses inquiétudes face à un futur qui reste encore incertain.

Conclusion

Nous avons cherché, dans cet article, à analyser la manière dont des expériences de vie et des trajectoires de formation et d'emploi s'inscrivent dans un territoire bien particulier, marqué par la présence d'une ancienne frontière, longtemps infranchissable, et par les mémoires d'une séparation longue de quarante ans. Néanmoins, trente ans après la réunification, la coexistence de pratiques de mobilité assez intenses, plus largement caractéristiques de territoires ruraux au sein desquels les mouvements pendulaires sont fréquents, et du maintien d'un entre-soi local très fort, qui laisse peu de place à des relations amicales ou affectives entre l'Est et l'Ouest peut surprendre. L'enquête demande à être poursuivie, mais les constats que nous formulons à partir de nos premiers matériaux empiriques sont en tout cas assez différents de ceux qui ont pu être mis en évidence sur d'autres terrains d'enquête en milieu rural. B. Coquard, par exemple, observe une tendance à la déconnexion, à la dissociation croissante des groupes d'amis et des lieux de résidence : « Si les sociabilités des groupes d'amis observés se retrouvent parfois dans des structures localisées [...], leurs compositions ne sont en revanche pas limitées à l'espace villageois. Elles suivent plutôt les déplacements engendrés par la scolarité, le travail et les loisirs, déplacements qui se sont allongés ces dernières décennies dans les campagnes en déclin, en même temps que l'emploi se raréfiait en se disséminant sur un vaste périmètre » (Coquard, 2019, p. 160). Ce n'est pas ce que nous observons, ce qui tend à laisser penser qu'une part au moins de l'explication tient au caractère anciennement frontalier des territoires que nous étudions.

Par ailleurs, notre enquête, qui se déploie à une échelle très locale, et qui repose sur l'analyse de parcours de vie étudiés à travers toutes leurs dimensions (scolaire, professionnelle, familiale, amicale, etc.) nous permet de travailler, à un niveau assez fin, les modalités à travers lesquelles se construisent des formes d'attachement au territoire qui font intervenir différents types de ressources, qui s'articulent les unes aux autres, mais qui parfois aussi entrent en tension. L'ancrage local, revendiqué par nos interlocuteurs et interlocutrices, nourrit alors différentes formes de rapports au futur, qui, en reprenant les catégories de R. Koselleck (1990), parviennent plus ou moins bien à faire converger les « espaces d'expériences » et les « horizons d'attente ».

Bibliographie

- Amsellem-Mainguy, Y., (2021). *Les filles du coin. Vivre et grandir en milieu rural*. Paris : Les Presses de Sciences-Po.
- Aouani, S., Orange, S., & Renard, F., (2019). Les ressources de la proximité. Capital d'autochtonie et engagements locaux des jeunes femmes d'origine populaire et rurale, *Revue française des affaires sociales*, 2, 167-189.
- Barjak, F., (2001). Arbeitsmarktentwicklung an der früheren innerdeutschen Grenze. Was folgt daraus für die Regionen an den EU-Ostgrenzen? *Wirtschaft im Wandel*, 4, 75-81.
- Bidart, C., (2020). Comment se font et se défont les relations interpersonnelles. Dans Paugam S., *50 questions de sociologie* (p. 27-35). Paris : Presses Universitaires de France
- Bidart, C., & Pelissier, A., (2002). Copains d'école, copains de travail. Evolution des modes de sociabilité d'une cohorte de jeunes. *Réseaux*, 115, 17-49.
- Burawoy, M., (2003). Revisits: An Outline of a Theory of Reflexive Ethnography. *American Sociological Review*, 68, 645-679.
- Charlot, O., (2005). Emploi et mobilité dans l'ancienne zone frontière interallemande. *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 36(3), 137-160.
- Coquard, B., (2019). *Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes en déclin*. Paris : La Découverte.
- Firth, R., (1959). *Social Change in Tikopia. Re-study of a Polynesian Community after a Generation*. Londres, G. Allen & Unwin.
- Hirschhausen, B. von, Grandits, H., Kraft, C., Müller, D. & Serrier, T., (2019). Phantom Borders in Eastern Europe. A New Concept for Regional Research. *Slavic Review*, 78, Summer 2019, 368-389.
- Hirschhausen, B. von, & Grésillon, B., (2019). Une Allemagne désunie ? Les traces géopolitiques de la partition Est/Ouest. *Hérodote*, 175, 105-130.
- Koselleck, R., (1990). *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : Éditions de l'École des Hautes études en sciences sociales.
- Lacquement, G., (2004). Politique d'intégration territoriale et ancienne frontière interallemande. *Annales de géographie*, 113, 168-187.

- Meunier-Couchard, V., (2001). *Du bout du monde au centre de l'Allemagne : ethnologie comparative de deux sociétés rurales sur l'ancienne frontière interallemande*. Thèse de doctorat sous la direction de George Augustins, Université de Paris X Nanterre, 2 vol.
- Ochsner, C., & Weber, M., (2016). Die Wirtschaftsdynamik beiderseits der ehemaligen innerdeutschen Grenze. *ifo Dresden berichtet*, 5, 15-23.
- Orange, S., & Renard, F., (2022). *Des femmes qui tiennent la campagne*. Paris : La Dispute.
- Redfield, R., (1950). *A Village that Chose Progress. Cham Kom Revisited*. Chicago : University of Chicago Press.
- Renahy, N., (2010a). *Les gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*. Paris : La Découverte.
- Renahy, N. (2010b). Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion. *Regards Sociologiques*, 40, 9-26.
- Retière, J.P., (2003). Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire. *Politix*, 16(63), 121-143.
- Ther P., 2019, *Das andere Ende der Geschichte. Über die grosse Transformation*. Berlin : Suhrkamp Verlag.
- Ther P., 2022, Kotransformation. Reichweite und Grenzen eines Konzepts. Dans Böick M., Goschler C. & Jessen R. (Hg.), *Jahrbuch Deutsche Einheit 2022* (p. 15-36). Berlin : Ch. Links-Aufbau Verlag.

Première partie. Le territoire marque les trajectoires individuelles

Des orientations sous influences territoriales

Des attachements à des territoires

> Des trajectoires dans les QPV et les cités éducatives

Politiques publiques territorialisées pour la réussite éducative : s'appuyer sur les *communs* pour davantage d'effets ?

Carine Mira*

Introduction

Cette présentation s'appuie sur un doctorat en cours, mené en interdisciplinarité entre les sciences de l'éducation et les sciences de gestion, tout en interrogeant le constat en termes de justice sociale par la sociologie, les trajectoires par la psychologie de l'orientation et les politiques publiques par les sciences politiques. L'étude questionne les dispositifs d'accompagnement à l'orientation dans des territoires en éducation prioritaire. Le terrain d'enquête porte sur deux communes d'Île-de-France concentrant des politiques publiques territorialisées : réseaux d'éducation prioritaire (REP) et cités éducatives (CE). Ces territoires concentrent d'importantes inégalités sociales (Felouzis et *al.*, 2014), expliquant la multiplicité des actions menées en leur sein pour remédier (ou limiter) aux effets de ces inégalités sur les trajectoires d'orientation. La notion de territoire est cruciale depuis les vagues de décentralisation amorcées dans les années 1980 (Rey, 2013). Le territoire est l'échelon d'action des politiques publiques qui visent à répondre aux problématiques scolaires et sociales, notamment dans l'orientation. Pour cela, les dispositifs mettent en réseau, voire en partenariats (Frاندji, 2015), les différentes parties prenantes impliquées sur les territoires, dans le but de faciliter les parcours et la réussite éducative des jeunes. En effet, pour davantage de réussites dans le processus d'orientation, deux clés apparaissent dans la littérature : envisager une orientation tout au long de la vie (Verdier, 2008), qui remédierait aux paliers de tris sociaux (Landrier & Nakhili, 2010) des affectations successives du collège puis du lycée ; envisager des parcours d'accompagnement synchrones (Stromboni, & Urbano, 2022) *via* notamment la mise en place d'une « reliance » plus importante (Bolle de Bal, 2003). Les articulations entre les acteur·rices sont facilitées par l'État par le biais des financements et des appels à projets qui dirigent les consortiums (Epstein, 2005 ; Le Cor, 2012). Plus largement, les circulaires et politiques publiques encouragent le recours à l'Éducation nationale (personnels académiques, de direction, enseignants), aux associations et aux entreprises, en plus des parents et des jeunes. Cette « nébuleuse » d'acteur·rices (Ben Ayed, 2018) intervient par la réponse aux appels de l'État et elle peut s'étudier sous l'angle des ressources (Grant 1991), des proximités (Bouba-Olga & Grossetti, 2008) et des enjeux de reconnaissance entre eux (Mérini, 2012) afin de constituer un *commun* autour de l'orientation. L'étude met au centre du travail les pratiques qui sont conçues comme dépendantes des représentations mentales (Vergnaud, 2011) et sociales (Jodelet, 1989).

Cette communication sera l'occasion de se questionner sur ce que les politiques publiques éducatives territorialisées mettent en place en termes d'accompagnement, ce qu'elles induisent comme rapport au territoire et en quoi ce territoire est déterminant pour les pratiques des accompagnant·es. Interroger les pratiques d'accompagnement sous l'angle du rapport au territoire permet de saisir comment les consortiums s'organisent. Je proposerai d'utiliser la notion de *communs* (Ostrom, 2009) pour envisager comment ces consortiums pourraient en bénéficier. Dans ce travail, je poserai le cadre théorique de la réflexion, autour des notions de territoire et de *communs*. Puis je présenterai le contexte méthodologique de la recherche et celui du terrain d'enquête. Enfin, je proposerai les premiers résultats.

* Bonheurs (CY Université) et Coactis (Université Jean Monnet Saint-Étienne).

1. Cadre théorique

Le territoire local est essentiel dans ce travail puisqu'il est au cœur des modes d'action des politiques publiques depuis les années 1980 (Chambon & Proux, 1988). Les représentations étant au cœur des pratiques (Vergraud, 2011), les représentations du territoire sont centrales. Le territoire est à prendre en compte en tant que dimension géographique, socioculturelle, économique, symbolique et rêvée. Le territoire dépend des individus qui y vivent (Champollion, 2013) comme ils dépendent de lui. Quels territoires ou plutôt quelles identités territoriales sont mises en place par les politiques publiques fortement territorialisées ? Peut-on dire que ces politiques publiques qui visent à la mise en réseau contribuent à constituer un *commun* territorial autour de l'orientation ?

1.1. Les politiques publiques éducatives locales

Les politiques publiques éducatives aujourd'hui s'appuient sur une décentralisation qui va par vagues depuis les années 1950 (Epstein, 2005). Ces politiques publiques reposent sur l'action locale et concertée des acteur·rices territoriaux. Trois phases de décentralisations sont mises en lumière par Epstein (2005) : d'abord une gestion centralisée du local, fondée sur des techniques de normalisation, avec comme principaux traits la centralisation étatique, l'uniformité et la sectorisation (1950-1960) ; ensuite un gouvernement négocié, basé sur le projet territorial et le contrat global, avec comme principes la décentralisation, la transversalité, le ciblage des besoins et le recours aux associations (fin des années 1970-2000) ; et enfin un gouvernement à distance, avec des procédures renouvelées qui transposent dans le public les techniques issues de la gestion privée, avec la limitation de l'influence du local et l'imposition des normes étatiques depuis les années 2000 : le nouveau management public (Bezès, 2015 ; Epstein, 2005). Cette territorialisation est due en partie au déclin du paradigme républicain qui cherchait à masquer les spécificités locales au profit de l'unité de la nation (Ben Ayed & Broccolichi, 2009).

Concernant les politiques publiques éducatives, les années 1980 voient la montée de l'influence du local dans les problématiques éducatives avec la mise en place des zones d'éducation prioritaire (ZEP). Ce moment marque aussi la complémentarité des actions de territorialisation des politiques publiques. D'abord un phénomène de territorialisation très net avec la mise en place des ZEP en 1981 ; puis la décentralisation avec la prise en charge des établissements scolaires par les différents niveaux de collectivités territoriales (école – communes, collèges – départements, lycées – régions) ; enfin, la déconcentration avec des dispositifs actuels de type « Cordées de la réussite », décidés et pilotés à l'échelle de l'État puis déclinés par les rectorats et financés par les préfetures. Ces mouvements de décentralisation et de déconcentration ancrent l'agir politique dans un territoire à échelle locale, parfois plus restreint qu'une commune, dont les frontières sont connues et localisées par des éléments cartographiques, dont notamment les cartes des « quartiers politiques de la ville » (QPV) et la carte des établissements en « réseau d'éducation prioritaire » (REP).

1.2. Le territoire

« Le territoire renvoie à un véritable "construit" humain, qui consiste d'abord en un véritable "tissage" socio-spatial effectué progressivement par des "acteurs", que les habitants se sont avec le temps "appropriés" » (Champollion 2013, p.21). Toutefois, cette relation va dans les deux sens. Les individus sont également façonnés par lui. Le territoire influence les trajectoires d'orientation en fonction de critères économiques (marché de l'emploi), sociaux (égalité des chances), psychologiques (réalisation de soi par les projets mis en place à l'échelle du territoire) ; en somme, en fonction des réalités locales et individuelles.

L'échelon local d'agir politique est de plus en plus mobilisé par les politiques publiques. Ici, il s'agit d'un territoire ciblé, local, à plus petite échelle géographique qu'une ville pour les REP, les Cités éducatives, ou les QPV. Ces ensembles territoriaux sont souvent communs même si les frontières peuvent différer. D'autre part, la notion de territoire est essentielle en ce qu'elle conditionne pour partie l'objet de recherche : l'orientation des collégiens et des lycéens. Ainsi, en fonction des interrogé·es, le rapport au territoire se manifeste autant dans l'appartenance territoriale, la fierté de faire partie de ce territoire, que dans les incitations à faire preuve de mobilité géographique pour son orientation. Au-delà de ce rapport au territoire, la question est de comprendre ce qui est fondamentalement construit ensemble : un territoire maillé d'actions locales d'accompagnement, perçu comme dynamique ? Un territoire fait de plusieurs actions faiblement en lien les

unes avec les autres ? Le rapport au territoire, en termes d'attachement ou de désamour, semble pertinent pour envisager comment les parties prenantes de l'accompagnement à l'orientation se positionnent.

1.3. Les communs

Commun s'entend ici comme un espace basé sur des « *common pool resources* » (Ostrom, 2009). La notion de *commun* s'applique dans des ensembles polycentriques, constitués de biens ayant une forte soustraitabilité, dont l'usage entraîne des phénomènes de rivalités, impliquant la nécessité d'une coordination entre les usagers, et une grande difficulté à empêcher autrui d'en profiter. Ostrom débute son travail sur les *communs* en envisageant les biens matériels tels que l'accès à l'eau, puis étend cette réflexion aux biens immatériels, qui sont difficiles à détenir de manière exclusive mais qui pour autant peuvent faire l'objet d'une rivalité pour y accéder. L'orientation est un bien collectif car de nombreuses parties prenantes sont impliquées. Les politiques publiques dédient des fonds importants à ce sujet ; fonds qui font l'objet de rivalités entre les différentes parties prenantes qui souhaitent en bénéficier, demandant une coordination entre celles-ci. Précisons que la notion de *communs* s'appuie sur des arènes d'action qui peuvent être horizontales (coordination et compétition) comme verticales, impliquant des niveaux micro et macro imbriqués.

Les *communs* s'analysent à partir de la notion de situation d'action et du cadre de l'« Institutional Analysis and Development Framework », l'IAD (Ostrom, 2009). Une situation d'action est constituée de participants, de positions, de résultats potentiels, de choix d'actions possibles, d'actions de contrôle, d'informations à propos de la situation et de résultats pour les participants. Partant de la situation des dilemmes sociaux, Ostrom propose une sortie des dilemmes par une organisation interne propre aux acteur·rices de la situation donnée pour les dépasser, et créer une gouvernance efficace entre des bénéficiaires qui n'auraient à terme plus nécessairement besoin d'aide extérieure pour s'organiser (Pélissier, Dechamp & Magkou, 2022). La gouvernance des réservoirs communs de ressources (RCR) peut être liée à des écosystèmes socioéconomiques différents, est basée sur des règles, des droits et une gouvernance. Ces éléments déterminent la possibilité de la longévité du RCR. Il semble également important de préciser que ce mode de gouvernance en autogestion est facilité, selon Ostrom, par la confiance que les membres du RCR s'accordent. Ainsi, plus ils se font confiance, plus ils coopèrent, plus les résultats sont importants en termes de retours, plus l'apprentissage est renforcé. Pour comprendre les possibilités d'auto-organisation, dix variables opèrent selon Ostrom (2009). Dans le cadre des RCR, les pouvoirs publics devraient alors viser à faciliter le développement institutionnel, en tirant parti de ce que les utilisateur·rices sont prêt·es à offrir.

2. Méthodologie

Pour répondre à la question de la mise en place d'un territoire, d'un *commun* par les différentes parties prenantes, je recours à un cadre interdisciplinaire qui met en perspective l'étude des dispositifs d'accompagnement (sciences de l'éducation), avec l'étude des relations entre les différentes parties prenantes (sciences de gestion) par une analyse thématique, une analyse des représentations sociales et celle de l'IAD.

2.1. Terrain de recherche

L'enquête se déroule sur des communes d'Île-de-France concernées à la fois par les Réseaux d'éducation prioritaire (certains établissements sont REP et d'autres REP+), les politiques de Quartiers prioritaires et politiques de la ville et plus récemment par les Cités éducatives (2019 pour la commune 1 et 2020 pour la commune 2). Ces communes sont accessibles en transports en commun depuis Paris et ne présentent pas les signes de territoires complètement enclavés, bien que certains interlocuteurs insistent sur la difficulté de mobilité. Les Cités éducatives sont inspirées du plan Borloo, expérimentées en 2019, puis étendues jusqu'à atteindre 200 Cités éducatives en 2022. Le but est de proposer un mode opératoire « réactif » et une « *coordination assez souple* » (extrait d'entretien avec l'Agence nationale de la cohésion des territoires) par une coopération des actions : il s'agit d'une démarche avant d'être un dispositif.

« Au-delà des dispositifs et moyens mis en œuvre, seule une stratégie locale ambitieuse, un engagement continu ainsi qu'une coordination étroite des acteurs éducatifs peuvent contrer les

logiques de ségrégation et de décrochage à l'œuvre dans les grands quartiers à mixité sociale limitée », Vademecum des Cités éducatives, 2019.

Figure 1 • Présentation des Cités éducatives par l'ANCT



Source : extrait du site : <https://agence-cohesion-territoires.gouv.fr/cites-educatives-76> (consulté le 01/03/2023).

2.2. Population et recueil de données

Je m'appuie sur les données issues de l'enquête qualitative menée entre mars 2021 et novembre 2022. Ces données comportent 54 observations et 58 entretiens semi-directifs avec des acteur·rices représentatifs de l'accompagnement à l'orientation sur les territoires : jeunes, familles, membres d'associations, représentant·es de l'Éducation nationale (personnels de direction, enseignants, CPE, PsyEN), représentant·es de l'État décentralisé (communes et régions) et déconcentré (délégué·es du préfet). Les entretiens sont menés en partie à distance et pour l'autre partie en présentiel. Ces variations m'ont permis de mieux m'adapter aux besoins des interrogé·es afin de créer un contexte favorable pour recueillir leur parole. Lors de ces entretiens, plusieurs thèmes sont abordés : présentation des répondant·es, pratiques de la structure en termes d'accompagnement, partenariats et relations professionnelles autour de l'accompagnement à l'orientation et enfin représentations : de l'orientation, des politiques publiques, du territoire et du travail commun. Tous les entretiens ici mentionnés ont été intégralement retranscrits, sauf une partie descriptive des relations pour le Service information jeunesse (SIJ) qui a été prise en notes à la réécoute. Pour cette communication, je propose un panel de quatre entretiens particulièrement éclairants pour le sujet, en plus d'une analyse transversale thématique qui permet d'observer les grands volumes des 54 entretiens. Ce panel se concentre sur les parties prenantes d'une seule commune. En complément de ces entretiens, j'ai pu mener des observations participantes pour l'association mentionnée dans ce focus thématique ainsi que pour la mise en place opérationnelle des Cités éducatives.

Tableau 1 • Panel sélectionné pour cette présentation

| Type de structure | Fonction |
|-------------------|---|
| Commune | *Chef.fe de projet de la Cité éducative |
| Droit commun | *Directeur/trice d'un Programme de réussite éducative (PRE) *Membres du Service information jeunesse de la commune (SIJ) |
| Association | *Chef.fe de projet d'une antenne régionale d'une association nationale |

J'interroge le panel en ayant en tête des questions issues du cadre théorique :

Tableau 2 • Synthèse des questions posées et des indicateurs pour répondre

| Questions | Indicateurs |
|---|---|
| Quel rapport au territoire ? Quel agir politique ? | Références au territoire dans les descriptions d'actions. Quel positionnement par rapport au territoire ? (Valorisation/non mentionné/dévalorisation) Typologie des positionnements en fonction des structures Autres structures mentionnées (<i>peu évoquées dans ce travail</i>) |
| Quel travail commun ? Quelles co-actions ? | Quelle ouverture et quel besoin du travail en complémentarité : nombre de références et type de termes utilisés (positifs/négatifs) Représentations plus ou moins positives des autres acteur·rices Organisation de la gouvernance (pyramidale/horizontale ?) |
| Quelle gouvernance ? | Description des acteur·rices impliqué·es dans la gouvernance ? |
| Peut-on parler d'un <i>commun</i> ? | Éléments de définition concordants avec la notion de <i>commun</i> ; objectif commun, partage des ressources entre parties prenantes ? |

2.3. Méthodologie d'analyse

Je m'intéresse aux représentations du territoire et des actions d'accompagnement des structures, ainsi qu'à leur positionnement par rapport aux autres structures pour comprendre l'organisation du réseau, du territoire et du *commun* partagé sur l'orientation. Ainsi, questionnant ces représentations, j'espère accéder à une compréhension de ce que les interrogé·es perçoivent du territoire, comment ils considèrent en faire partie et comment celui-ci leur semble être porteur pour leurs actions. Pour cette enquête, je recours à une analyse thématique (Bardin, 2005) complétée par une analyse plus fine des termes choisis, notamment des verbes d'action utilisés pour qualifier les relations partenariales. Les propos des enquêté·es sont traités par AntConc pour obtenir un comptage des mots utilisés. Les retranscriptions ont fait l'objet d'une analyse thématique (thèmes et sous-thèmes) ; ces analyses ont été cumulées dans un même fichier afin de pouvoir observer de manière transversale les données collectées et de pouvoir manipuler les données par des systèmes de filtres et de tableaux croisés dynamiques (TCD). Le panel présenté ci-après repose sur les entretiens qui mentionnent le plus les thèmes de « représentation territoire » et « territoire ».

3. Résultats

Nous revenons ici sur les pratiques des différents accompagnant·es à l'orientation et sur les représentations qu'ils se font des objectifs poursuivis. Ensuite, nous revenons sur les représentations du territoire en les liant avec les pratiques. Pour finir, nous questionnons la gouvernance mise en place dans ces territoires par le cadre IAD permettant de l'enrichir de la notion de *communs* pour un meilleur accompagnement.

3.1. Pratiques d'accompagnement et objectifs poursuivis

Les politiques publiques en territoires d'éducation prioritaire sont de différents ordres, bien que toutes incarnant le « nouveau management public » (NPM), même s'il existe une distinction entre les dispositifs dits de « droit commun » avec des actions qui opèrent pour garantir les fonctions de l'État et les dispositifs de type « appels à projets » qui sont plus ponctuels. Dans les dispositifs de droit commun sont regroupés les Réseaux d'éducation prioritaires (REP et REP+), le Programme de réussite éducative (PRE), les services de la collectivités (SIJ, centres sociaux, maisons de quartiers), le Centre d'information et d'orientation (CIO), le Contrat local d'accompagnement scolaire (CLAS), etc. Alors que les dispositifs de type appels à projets répondent davantage à des ressources supplémentaires débloquées ponctuellement, comme les Cités éducatives (CE) dont les financements durent trois ans. Les dispositifs de droit commun ne peuvent pas faire l'objet d'un volet dans les Cités éducatives puisqu'elles ne peuvent légalement pas financer du fonctionnement

ou venir financer du droit commun pour limiter le risque de remplacement de l'une par l'autre. Toutefois, les dispositifs de droit commun liés à l'insertion professionnelle collaborent de très près avec la CE car c'en est un des objectifs. C'est par ce canal CE que je pourrai les rencontrer.

Les accompagnements à l'orientation se déroulent de manière plus ou moins directe en fonction des interlocuteurs et interlocutrices, constituant une première distinction. Dans l'échantillon choisi, les représentant·es des dispositifs de type appels à projets opèrent comme des organisateurs et organisatrices de l'action à l'échelle des territoires, tandis que les opérateurs du droit commun et de l'association sont en lien direct avec les jeunes. Certain·es travaillent à mettre en relation toutes les parties prenantes des accompagnements tandis que les autres travaillent directement avec les jeunes, plus ou moins dans le cadre permis par les premiers. Ainsi, si les uns s'attachent à une action de territoire, les autres s'attachent à mettre les jeunes au cœur des accompagnements :

« Sur les dispositifs, c'est plus compliqué : CLAS et PRE qui sont des dispositifs ancrés (...) Oui, CLAS et PRE c'est côté réussite éducative et eux bossent direct pour des parcours individualisés et moi je bosse pour un territoire. Mais PRIJ c'est nouveau et donc la méthode elle est facile en fait. On a pu la mettre en place dès l'embryon. Par contre PRE et CLAS je galère, c'est plus compliqué » (chef.fe de projet CE).

L'enquêté·e semble établir ici une distinction entre les dispositifs anciens avec des méthodes déjà éprouvées et des dispositifs plus récents dont les méthodes sont en cours de constitution, qui se rapprochent de celles des Cités éducatives. On observe une certaine mise à distance du CLAS et du PRE qui sont pourtant rattachés au même service que l'enquêté·e. Des propos similaires sont tenus à propos de la CAF, également représentante du droit commun, dont les méthodes de travail sont instituées et stabilisées. Du côté du droit commun :

« Alors, en fait, la Cité éducative, elle est portée par mon service, le service auquel on est rattachés. Donc on le connaît bien. On connaît bien la troïka, mais euh on est allés aux réunions de départ mais après, voilà on... Ça change rien à notre quotidien, en fait, pour l'instant » (directeur·rice du PRE).

Une fois l'enregistrement terminé, l'enquêté·e tient des propos beaucoup moins mesurés sur la Cité éducative. L'interviewé·e remet en question ce modèle politique qui viserait à faire du « saupoudrage », au contraire des dispositifs de type PRE qui proposent un accompagnement de proximité, long et individualisé, basé sur la confiance. Il semble planer une certaine crainte de la perte de financements du droit commun au profit des dispositifs de type Cité éducative. Cette critique de la politique publique étatique mise en place permet de comprendre les éléments identifiés dans le premier extrait.

Les membres du SIJ se positionnent de manière plus nuancée : ils trouvent l'approche des Cités éducatives très porteuse car elle leur permet le financement d'actions culturelles, sportives et de remise à niveau scolaire. Toutefois, leur accompagnement et leur proximité territoriale est plus proche du rapport à l'accompagnement du PRE, mettant les jeunes au cœur. Ils mentionnent les membres du PRE comme de la CE comme des « collègues » dans la suite de l'entretien.

En somme, on relève dans les entretiens différents types d'acteur·rices : celles et ceux qui sont en contact direct avec les jeunes, dont l'action est centrée sur les bénéficiaires, et celles et ceux qui sont en posture de coordination des actions directes menées, centrés sur le territoire ; celles et ceux qui défendent une approche par le droit commun et d'autres par des dispositifs supplétifs qui changent de mode opératoire.

3.2. Représentations du territoire

La question du territoire est centrale dans ce travail et à l'analyse de tous les entretiens, on note des postures distinctes par rapport à celui-ci. Ainsi, certain·es acteur·rices se positionnent comme en grande proximité du territoire, inscrits en son sein depuis longtemps quand d'autres ne le mentionnent pas spontanément.

Encadré 1 • Analyse transversale de l'enquête qualitative et territoire

À l'échelle de l'analyse transversale des 58 entretiens, on observe plusieurs tendances : l'échelle du territoire et de ses représentations varie en fonction des typologies d'interlocuteurs, et les représentations positives ou négatives du territoire varient en fonction de la proximité qui s'établit. Quelles représentations portent-ils sur le territoire : dynamique (1), désamour (2) ou attachement (3) ? Les éléments sont donnés en nombre de thèmes.

Tableau 3 • Tableau des représentations du territoire, ensemble des entretiens

| Échelle | Positive | Neutre | Négative |
|----------------------------|-----------------------------|------------|------------|
| Dynamique territoriale (1) | 7 – nationale 2 – locale | 1 – locale | 1 – locale |
| Désamour (2) | X | X | 3 – locale |
| Attachement (3) | 8 – locale | X | X |

Total du thème « Territoire » et « Représentation territoire » : 126 ; total des réponses émettant un jugement de valeur sur le territoire : 22.

On observe une dimension différenciée des jugements : si la dynamique territoriale est avant tout signalée par les acteur·rices ayant une structure nationale qui se décline sur le territoire, les individus se positionnant en termes d'attachement affectif sont ceux qui ont une implantation locale forte, que celle-ci soit valorisée ou dévalorisée.

Dans le panel, le·la porteur·se de projet pour l'association nationale mentionne moins spontanément la notion de territoire ; les acteur·rices du droit commun revendiquent au contraire une très forte proximité à celui-ci et un ancrage long comme fondement de leur légitimité. Dans l'entretien sélectionné de l'association, le terme « territoire » est utilisé 2 fois, « territorial » 1 fois, « ville » 5 fois et le nom de la commune 1 fois. Précisons : ces mentions permettent de lister les impératifs des financeurs qui sélectionnent les territoires d'action souhaités et de dresser la liste des partenariats établis avec les établissements scolaires. Cet usage du territoire pourrait être qualifié « d'opportuniste » : sans attache mais pour répondre aux demandes des politiques publiques.

Au contraire, les responsables du SIJ mentionnent le terme de territoire (4 fois), de ville (19 fois), ou le nom de la commune (2 fois) et revendiquent cet attachement et cet ancrage territorial, qui facilitent selon eux leur action :

« On est tous des [habitants de la ville] et on a un très bon réseau [...]. Je suis né ici, je bosse ici, je compte mourir ici [...]. Moi personnellement c'est le fait que je sois [habitant de la ville] qui fait que j'ai connu [interviewé 2] quand j'avais 13 ans : en 2008 la ville organisait des sorties pour les enfants qui n'avaient pas forcément les moyens de partir en sortie, donc je l'ai rencontré à 13 ans et je l'ai redécouvert 14 ans après, ici, et c'est mon responsable, c'est une belle histoire » (Directeur·rice du SIJ).

Cet attachement au territoire et à ses habitants leur est rendu : ils sont « accueillis comme des stars quand [ils] arrivent dans les établissements » et indiquent qu'il y a un « lien de confiance qui s'installe » avec les jeunes. Leur action en faveur des jeunes du territoire contribue à trouver des réponses pour faciliter les trajectoires d'orientation mais permet également de répondre à leur « envie que [leur] ville s'améliore à tous les niveaux en fait, on construit l'avenir avec les jeunes de demain » (éducateur·rice du SIJ).

Entre ces deux rapports au territoire passant de l'usage opportuniste à la survalorisation du territoire, les acteur·rices des communes sont dans une posture plus ambivalente. Ainsi, le·la chef·fe de projet CE de la commune fait référence au nom de la ville (22 fois), à la notion de ville (51 fois) et à l'idée de territoire (24 fois), insistant sur le territoire comme étant au cœur de son travail (cf. citation précédente). Pour autant, ces mentions sont purement descriptives, il n'y a pas d'élément permettant de considérer un ancrage et les initiatives locales ne sont pas valorisées, au bénéfice des actions portées à l'échelle nationale :

« On choisit les... Les associations en fonction de leur capacité à agir sur l'ensemble du territoire. Donc ça, déjà, ça t'exclut beaucoup de choses... Les trois quarts des associations [de la commune] qui sont sur du quartier historiquement et que du bénévolat. C'est vraiment des associations d'habitants. On est dans cette culture de la ville nouvelle. Sur la dalle et tout ça. Donc leur capacité à déployer leur action sur l'ensemble du territoire et leur capa...ci... et leurs compétences qui n'existent pas » (Chef-fe de projet CE).

En somme, on retrouve trois rapports au territoire dans ces entretiens : un recours au territoire de type opportuniste ; un deuxième basé sur un attachement très fort et une volonté de contribuer à le rendre plus dynamique, où le territoire est constitutif de l'action, où l'ancrage légitime l'action ; enfin, un rapport au territoire basé sur une importance forte mais peu d'attachement pour les acteur-rices dont le cœur de métier repose sur le travail du territoire sans lien direct avec les jeunes.

3.3 La question de la gouvernance dans les communs

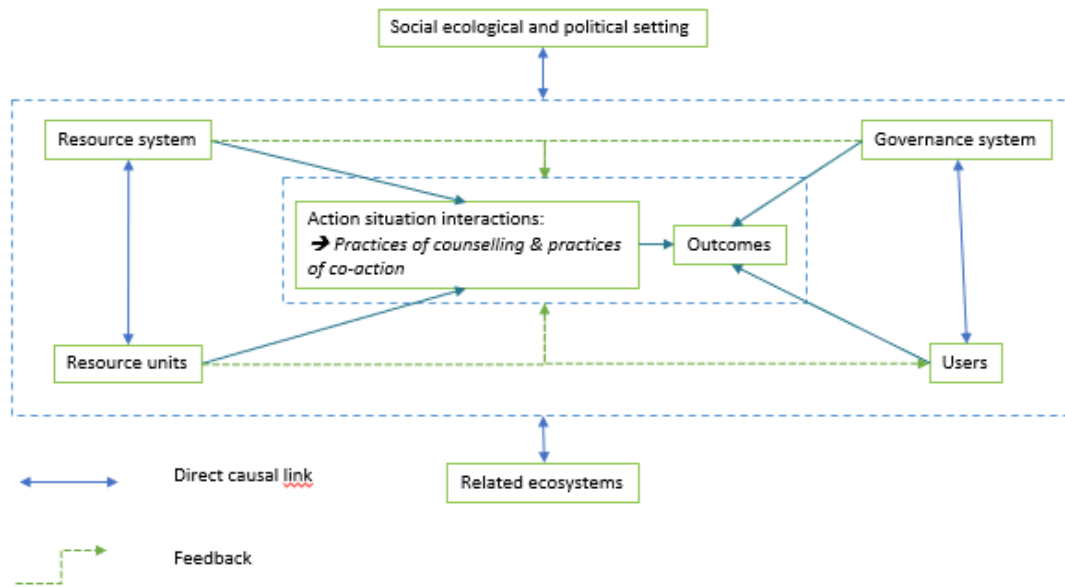
Le terme « gouvernance » (Figuière & Rocca, 2012) ou son équivalent CE « troïka » est significatif : utilisé 12 fois dans l'entretien de le-la chef-fe de projet Cité éducative contre 0 à 1 fois dans les autres entretiens du panel. Ce point illustre la distinction entre les différents types d'acteur-rices et leur application du nouveau management public : tous s'appuient sur des partenariats, des projets et des contrats mais seule la Cité éducative insiste sur la gouvernance (voir tableau 4).

Tableau 4 • Usage du terme gouvernance dans le panel présenté

| | Gouvernance & troïka | Partenariats | Projets & contrats |
|----------------|----------------------|--------------|--------------------|
| Cité éducative | 2 & 10 | 12 | 44 |
| SIJ | 0 & 1 | 7 | 7 |
| PRE | 1 | 40 | 17 |
| Association | 0 | 11 | 11 |

Ce rapport au modèle d'action politique, couplé à la plus grande distance émotionnelle avec le territoire et un rapport moins individualisé aux jeunes accompagnés distinguent ces modèles d'application des politiques. Or, comme évoqué dans le cadre théorique, on pourrait considérer les politiques publiques territorialisées autour de l'orientation comme faisant de cette dernière un *commun* ; avec un tournant par les CE qui viseraient à dépasser les limites identifiées dans les politiques de droit commun (lenteur, millefeuille administratif, etc.) par une gouvernance pyramidale renforcée. À partir d'Ostrom, 2009 (Figure 2), nous avons repris les éléments descriptifs des politiques publiques par l'analyse IAD.

Figure 1 • Schéma extrait d'Ostrom (2009)



On peut lire ce schéma et l'appliquer au terrain étudié de la façon suivante : les ressources disponibles sont basées sur les politiques publiques françaises (haut-gauche), s'appuient et sont enrichies par les unités de ressources que sont les outils et les accompagnements (bas-gauche). Ces ressources sont mobilisées dans des situations d'action que sont à la fois les moments d'accompagnement des jeunes et de pratiques communes dans les partenariats (centre-gauche), qui produisent des effets sur les trajectoires d'orientation des jeunes (centre-droit). Les systèmes de gouvernance sont ceux des Cités éducatives mais se positionnent également dans un cadre où ceux-ci doivent s'articuler avec les dispositifs de droit commun (haut-droit). Enfin, les utilisateurs contribuent aux résultats de ces actions (bas-droit). Tous ces éléments sont influencés et enrichis par l'écosystème environnant, les dispositions politiques (haut) ainsi que les écosystèmes de proximité (bas).

L'analyse d'Ostrom nous permet d'aller plus loin, en indiquant que ce qui est fondateur des *communs* est leur capacité à s'auto-organiser pour la résolution de problèmes complexes, sur une gouvernance plutôt horizontale où chacun·e se sent responsable du CPR : ici, des territoires où s'appliquent les politiques publiques mettant en œuvre une accentuation des pratiques d'accompagnement à l'orientation. La gouvernance mise en place par les Cités éducatives, si elle implique en théorie toutes les parties prenantes par des groupes de travail, est en réalité pilotée par les instances de validation au-dessus de la « troïka », et même plus spécifiquement par la préfecture et la mairie, puisque ces dernières sont détentrices des capitaux financiers et donc des enveloppes attribuées. Tous les critères de l'analyse d'Ostrom permettent de considérer que les Cités éducatives organisent un *commun* territorial de l'orientation. Toutefois, la gouvernance très pyramidale, répartie entre préfet·e, maire et recteur·rice et non entre tous les acteur·rices, peut venir nuancer les effets du *commun* « orientation » sur les trajectoires. Cette notion offre des pistes de réflexion pour améliorer les effets des Cités éducatives sur les trajectoires des jeunes au cœur de ces dispositifs.

Conclusion : tirer parti de l'analyse des communs ?

Les politiques publiques autour de l'orientation sont territorialisées et s'appuient sur le nouveau management public depuis les réformes de l'action publique engagées depuis les années 1980. Les politiques publiques peuvent se distinguer en deux catégories : les politiques de droit commun qui reposent sur des acteurs·rices ayant une action directe, une forte proximité avec les jeunes et un attachement fort au territoire ; les politiques publiques basées sur les appels à projets telles que les CE, qui reposent sur des parties prenantes organisatrices dont l'action est indirecte par rapport aux jeunes, qui travaillent avant tout pour le territoire mais qui ne démontrent pas d'attachement fort à celui-ci et qui insistent sur la gouvernance pyramidale. Ces politiques publiques territorialisées font de l'orientation un *commun* partagé entre les différents acteurs·rices impliqués. Toutefois, d'après l'analyse d'Ostrom (2009), certains aspects viennent limiter les apports de ce *commun*. La question de la gouvernance qui est très centralisée autour de la « troika » des Cités éducatives, où les parties prenantes n'interviennent qu'en réaction, est l'un des points cruciaux : les acteurs·rices de l'action publique se positionnent comme organisateurs de l'action commune en étant détenteurs de tous les fonds dont ils délèguent l'action. Cette détention fait des parties prenantes des concurrents pour les fonds et donc pour les positions d'accompagnement. Enfin, les représentations des parties prenantes les unes vis-à-vis des autres ne sont pas nécessairement positives et demanderaient un dialogue plus grand pour mieux identifier les craintes (portant sur les financements pour la plupart) et pouvoir y répondre. Développer davantage les dimensions qui fondent les *communs* pourrait venir enrichir les dynamiques territoriales, renforcer le sentiment d'appartenance et *in fine* avoir plus d'effets sur les jeunes accompagnés.

Bibliographie

- Bardin, L. (2005). *L'analyse de contenu* (2^e édition). Paris : PUF.
- Ben Ayed, C. (2018). Education et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, 51(1), 15-35.
- Ben Ayed, C., & Broccolichi, S. (2009). Les inégalités socio-spatiales d'accès aux savoirs. Dans Duru-Bellat, Marie, et Van Zanten, Agnès. *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.
- Bezès, P., & Musselin, C. (2015). Le new public management : entre rationalisation et marchandisation ? Dans Boussaguet, L., Jacquet, S. & Ravinet, P. *Une « french touch » dans l'analyse des politiques publiques ?* (p.128-151). Presses de Sciences Po.
- Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80(2), 99.
- Bouba-Olga, O., & Grossetti, M. (2008). Socio-économie de proximité. *Revue d'économie régionale et urbaine*, 3(3), 311-328.
- Chambon, A., & Proux, M. (1988). Zones d'Éducation Prioritaires : un changement social en éducation ? *Revue française de pédagogie*, 83(1), 31-38.
- Champollion, P. (2013). *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. Paris : L'Harmattan.
- Epstein, R. (2005). Quand l'État se retire des territoires. *Esprit*, 11, 96-111.
- Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Le Seuil.
- Figuière, C., & Rocca, M. (2012). Gouvernance : Mode de coordination innovant ? Six propositions dans le champ du développement durable. *Innovations*, 3(39), 169-190.

- Frandji, D. (2015). La territorialisation des politiques éducatives en France. Des tensions récurrentes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, 115-124.
- Grant, R. M. (1991). The resource-based theory of competitive advantage: Implications for strategy formulation. *California Management Review*, 33(3), 114-135.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Landrier, S. & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation Emploi*, 109.
- Le Cor, C. (2012). Le projet à travers des textes officiels de l'Education nationale. *Spécificités*, 1(5), 175-190.
- Mérini, C. (2012). Travailler en partenariat dans une action d'éducation à la santé. *Les Cahiers pédagogiques*, 24, 1-9.
- Ostrom, E. (2009). *Discours de Stockholm. En réception du Nobel d'économie 2009*. C&F Editions.
- Pelissier Thieriot, M., Dechamp, G., & Magkou, M. (2022). *Les Tiers-lieux culturels comme des communs. Réflexions ouvertes autour des fondements conceptuels*. Congrès RIODD, Aubervilliers.
- Rey, O. (2013). *Décentralisation et politiques éducatives*. Dossier d'actualité Veille et Analyse de l'IFE, 83, ENS-Lyon.
- Stromboni, T., & Urbano, R. (2022). Évaluation nationale des cités éducatives. Premiers enseignements sur l'appropriation du programme en matière de continuité éducative, d'orientation-insertion et de place des familles. *Synthèse*, 10, INJEP.
- Verdier, E. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Les nouvelles politiques d'éducation et de formation*, 40(1), 195-225.
- Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste. Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, 1(1), 37-48.

Parcours d'insertion des jeunes des quartiers défavorisés

Guillaume Blache*, Nicolas Prokovas**

Introduction

La question de l'insertion des jeunes dans le marché du travail a fait l'objet de nombreuses études ; elles ont permis de mettre en évidence la difficulté de passage des études à l'emploi, la « vulnérabilité » des jeunes en tant que catégorie particulièrement exposée au risque du chômage, leur « employabilité » dont le prix à payer est la précarité, les inégalités auxquelles ils font face, parmi lesquelles le niveau de formation n'est pas la moindre (Meron & Minni, 1995 ; Rose, 1998 ; Lefresne, 2003, entre autres).

Nous savons depuis longtemps, par ailleurs, que l'emploi des jeunes surréagit à la conjoncture et aux mutations de la structure productive (Mormiche, 1975) et que la précarité à laquelle ils sont exposés (Boisson-Cohen *et al.*, 2017) préfigure une érosion plus générale du rapport salarial (Fondeur & Minni, 2004). Or, à côté de ces éléments exogènes, tels que la dynamique du marché du travail ou la nature de l'emploi, d'autres éléments endogènes, comme le sexe ou l'origine sociale et géographique, jouent un rôle prépondérant en tant que propagateurs ou freins à l'insertion professionnelle des jeunes (Blache & Prokovas, 2021).

Parmi ces derniers, « l'univers résidentiel de proximité » semble avoir des effets structurants sur le devenir professionnel des jeunes résidant dans des quartiers socialement et économiquement défavorisés (Couppié & Gasquet, 2012), visés par la politique de la ville (*cf.* Encadré 1). Ces quartiers, qui regroupent 7,5 % de la population nationale, sont situés en grande majorité dans les grands pôles urbains : 58 % de leurs habitants vivent en Île-de-France, Hauts-de-France et Provence-Alpes-Côte d'Azur (Renaud, Sémécurbe, 2016). Le taux de pauvreté y atteint 42 %, contre 16 % dans les villes auxquelles ces quartiers appartiennent (Dahan, 2021).

Encadré 1 • Les quartiers prioritaires de la politique de la ville

Les quartiers prioritaires de la politique de la ville sont des territoires d'intervention du ministère de la Ville, définis par la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014. Leur liste et leurs contours ont été élaborés par le Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET), devenu depuis le 1er janvier 2020 l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT).

En métropole, en Martinique et à La Réunion, ils ont été identifiés selon un critère unique, celui du revenu par habitant. L'identification des quartiers prioritaires a été réalisée à partir des données carroyées de l'Insee (source : RFL 2011). Dans les autres départements d'outre-mer, l'identification s'est faite à partir des données du recensement à l'IRIS. Une fois l'identification opérée, des échanges ont eu lieu avec les élus locaux afin de s'assurer de la cohérence du périmètre réglementaire du quartier prioritaire et, le cas échéant, l'ajuster. Les périmètres des QPV sont fixés par le décret n° 2014-1750 du 30 décembre 2014 pour la métropole et par le décret n° 2014-1751 du 30 décembre 2014 pour les départements et collectivités d'outre-mer, rectifiés par le décret n° 2015-1138 du 14 septembre 2015. (Source : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2114>).

* Pôle-Emploi, département Études et recherche.

** Université Paris 3, laboratoire ICEE.

Au sein des quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV), les jeunes sont surreprésentés (39,1 % contre 29,9 % pour l'ensemble du territoire – ANCT, 2021). Issus le plus souvent de milieux modestes et vivant dans des ménages de grande taille dans des logements plus surpeuplés et plus vétustes que la moyenne, ils ont un moindre niveau de diplôme, un plus faible niveau de qualification et sont exposés au chômage deux fois et demie plus que les jeunes habitant les autres quartiers des unités urbaines englobantes (ONPV, 2021).

Les difficultés auxquelles sont confrontés les jeunes des quartiers défavorisés dans leur insertion professionnelle s'accompagnent de conditions dégradées en termes de nature des emplois obtenus (type de contrat, niveau de qualification) et de salaire (Couppié, 2013 ; Couppié *et al.*, 2011). Si les écarts s'expliquent par les milieux populaire et immigré de leur appartenance, d'autres dimensions (conditions défavorables de logement, ségrégation sociale, infrastructures défaillantes...) contribuent à créer un « effet quartier » (Couppié *et al.*, 2020) qui entraîne une discrimination persistante au sens où, selon la théorie de la segmentation, il pénalise les travailleurs n'appartenant pas aux groupes déjà intégrés et les prive de l'accès aux bons emplois (Gazier et Petit, 2019). Moins visible que d'autres, cette discrimination est cependant bien perçue par les habitants de ces quartiers et s'accompagne d'un ressenti de discrimination et de préjugés à leur égard (Balazard *et al.*, 2021), mais également d'une prise de conscience des « injustices » (Kergoat, 2022) dans un processus itératif avec les pairs, sur le lieu de travail, dans les associations, les mobilisations, les mouvements sociaux, tous les lieux de leur socialisation qui forment un sentiment d'appartenance.

Les conditions de vie et les parcours de vie scolaire et professionnelle des jeunes résidant en QPV ont été documentés grâce à des monographies (Destéfanis *et al.*, 2004), à des enquêtes locales (« *Trajectoires des demandeurs d'emploi et marché local du travail* », enquête ponctuelle de la Dares, 1996-1998), ainsi que grâce aux travaux de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep), de l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT) et de l'Observatoire national de la politique de la ville (ONPV). Mais ce sont surtout les travaux du Céreq, notamment l'exploitation des enquêtes *Génération* (cf. Encadré 2), qui ont permis un suivi longitudinal de cette population et la mise en exergue de son hétérogénéité.

Encadré 2 • Enquêtes sur l'insertion professionnelle des jeunes (Génération)

Depuis la fin des années quatre-vingt-dix, le Céreq a mis en place un dispositif d'enquêtes original qui permet d'étudier l'accès à l'emploi des jeunes sortis du système de formation initiale la même année, quel que soit le niveau ou le domaine de formation atteint, d'où la notion de « *Génération* ». Leur objectif est d'étudier l'accès à l'emploi et les premières transitions professionnelles des jeunes à l'issue de leur formation initiale. Elles abordent des thématiques telles que le parcours scolaire et diplômes obtenus, les situations et conditions d'emploi (description des situations professionnelles à partir d'un calendrier mensuel d'activité), les caractéristiques individuelles et l'environnement familial ; par ailleurs, certains modules de questionnement permettent d'approfondir des thématiques spécifiques de recherche. Huit *Génération*s ont été interrogées jusqu'à maintenant : 2017, 2013, 2010, 2007, 2004, 2001, 1998 et 1992. La *Génération 2017* (25 164 répondants) a été interrogée à trois ans et sera une nouvelle fois contactée à six ans (source : <https://www.cereq.fr/enquetes-et-donnees/enquetes-sur-linsertion-professionnelle-des-jeunes-generation>).

La présente étude s'intéresse à l'accès à l'emploi des jeunes résidant en QPV, à partir des données de l'enquête *Génération 2017* réalisée en 2020. D'autres travaux sur les précédentes *Génération*s avaient mis en évidence le fait que, quel que soit leur niveau de formation, le taux d'accès à l'emploi des jeunes habitant en QPV est plus faible que celui des jeunes habitant les autres quartiers des unités urbaines englobant les QPV (Couppié *et al.*, 2020). Par ailleurs, les formations de niveau supérieur protègent contre les risques de non-emploi, que l'on habite en QPV ou non. L'objectif de cette étude est alors de voir si la protection offerte par un diplôme supérieur au bac produit des effets différenciés sur l'insertion des jeunes dans l'emploi, selon qu'ils résident en QPV ou hors QPV. Pour cela, nous allons, dans un premier temps, calculer la probabilité d'obtenir un diplôme du supérieur et mesurer l'effet de ce diplôme, plus particulièrement en termes d'écart d'insertion entre les jeunes diplômés du supérieur et les autres, à l'aide d'un modèle d'appariement ; dans un deuxième temps, l'ampleur de ces écarts d'insertion fera l'objet de comparaison entre territoires (QPV et non-QPV).

1. Résider en QPV et être diplômé du supérieur

1.1. La population étudiée

La population de la *Génération 2017* comprend les *primo* sortants de formation initiale, entre octobre 2016 et octobre 2017 ; ils ont été interrogés entre le 31 août 2020 et le 22 mars 2021. Afin de mesurer l'effet du diplôme du supérieur sur l'accès à l'emploi, nous circonscrivons notre analyse aux seuls jeunes ayant obtenu le baccalauréat ; ils représentent 81 % de l'échantillon (59 % des jeunes résidant en QPV à la fin de leurs études secondaires et 84 % des jeunes résidant hors QPV). La part des diplômés du supérieur est plus importante parmi les résidents hors QPV (cf. Tableau 1). Cette dernière catégorie comprend les personnes qui habitent en zone rurale ou en zone urbaine qui ne possède pas de QPV, indépendamment de sa taille. Les écarts ainsi observés reposent également sur l'insuffisance de l'offre de formation dans les quartiers défavorisés (Couppié *et al.*, 2022), qui pénalise les jeunes qui y vivent et les contraint à quitter leurs études de façon prématurée (Dupray, 2021). Par ailleurs, la probabilité d'arrêter ses études du fait d'avoir été refusé dans une formation supérieure est bien plus importante pour les résidents en QPV qui ont également une très faible probabilité de reprendre leurs études par la suite (Merlin, 2021).

Tableau 1 • Répartition des diplômés et non-diplômés du supérieur, selon leur lieu de résidence

| Résidence | Diplômés | | Non-diplômés | | Ensemble | |
|--------------|---------------|-------------|--------------|-------------|---------------|------------|
| | Nombre | % | Nombre | % | Nombre | % |
| QPV | 1 250 | 64,3 | 693 | 35,7 | 1 943 | 100 |
| Hors QPV | 14 442 | 78,5 | 3 961 | 21,5 | 18 403 | 100 |
| Total | 15 692 | 77,1 | 4 654 | 22,9 | 20 346 | 100 |

Source : enquête Génération 2017. Calculs des auteurs.

Champ : diplômés du secondaire (baccalauréat). Ce champ reste constant tout le long du texte, hors annexes.

Interrogés trois ans après leur sortie de formation, 79 % étaient en emploi ; les autres se trouvaient au chômage, en formation ou en inactivité (cf. Tableau 2). Ce pourcentage est, logiquement, plus élevé pour les diplômés du supérieur, car de façon générale, le niveau de diplôme est protecteur (Aliaga & Lê, 2016) et l'exclusion du marché du travail est fortement corrélée avec l'exclusion scolaire (Nicole-Drancourt & Rouleau-Berger, 2006) ; les effets sont encore plus notables pour les jeunes qui ne résident pas en QPV. Cependant, l'écart entre la part des diplômés et celle des non-diplômés qui sont en emploi est plus important dans les QPV. À ce stade, il semblerait que le diplôme du supérieur protège plus les jeunes en QPV que les autres.

Tableau 2 • Emploi des diplômés et non-diplômés du supérieur selon le lieu de résidence (en %)

| Résidence | Diplômés | | Non-diplômés | | Ensemble | |
|--------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|
| | Emploi | Non-emploi | Emploi | Non-emploi | Emploi | Non-emploi |
| QPV | 72,6 | 27,4 | 59,5 | 40,5 | 67,9 | 32,6 |
| Hors QPV | 81,7 | 18,3 | 73,6 | 26,4 | 80,0 | 20,0 |
| Total | 81,0 | 19,0 | 71,5 | 28,5 | 79,0 | 21,0 |

Source : enquête Génération 2017. Calculs des auteurs.

1.2 Stratégie d'identification des effets

Afin d'appréhender au mieux les parcours des jeunes à la sortie de leurs études, nous avons mobilisé plusieurs variables d'intérêt : occuper un emploi à trois ans, occuper un emploi à durée indéterminée à trois ans, les différents types de trajectoires à partir des situations mensuelles d'activité (emploi, chômage, inactivité et formation ou reprise d'études). La variable de traitement est le fait pour un bachelier d'être sorti ou non diplômé de l'enseignement supérieur.

Pour estimer l'effet du diplôme du supérieur, nous avons eu recours à des techniques d'appariement (*matching*) sur le score de propension (Rosenbaum & Rubin, 1983), afin de rendre comparables le groupe des diplômés du supérieur (groupe « bénéficiaires ») et le groupe des non-diplômés du supérieur ayant le niveau bac (groupe de « contrôle »). En raison de caractéristiques propres à chacun des groupes, une comparaison naïve des parcours aboutirait à des résultats biaisés. En effet, les sortants de l'enseignement supérieur, qu'ils soient ou non-résidents en QPV, se distinguent par leur origine socioculturelle (cf. Annexe 1). Les méthodes par appariement seront privilégiées par rapport aux régressions à variables de contrôle, dans la mesure où l'élaboration du score de propension (probabilité d'être diplômé du supérieur ou non, qu'on le soit ou non effectivement) ne dépend pas de la variable de résultat (Baser, 2007). Cette méthode ne repose pas non plus, comme dans le cas de la régression, sur l'extrapolation linéaire entre la variable d'intérêt et les caractéristiques observables. Pour un même score de propension (résumé univarié des caractéristiques observables), certains jeunes sortent de l'enseignement supérieur, d'autres non (affectation aléatoire aux deux groupes – cf. Encadré 3).

Encadré 3 • Appariement sur le score de propension

Le score de propension permet de recréer deux groupes comparables en termes de probabilité d'être diplômé du supérieur, en créant des paires « individus diplômés du supérieur » – « individus de niveau bac, non diplômés du supérieur » ayant un même score. À un score de propension donné, les variables sont équilibrées (distribution semblable des variables, indépendamment du fait d'être diplômé du supérieur ou pas) entre les deux groupes. C'est la technique du plus proche voisin qui a été ici retenue pour appairier chaque individu diplômé du supérieur avec l'individu de niveau bac non diplômé du supérieur le plus proche. Afin d'améliorer la qualité de l'appariement, nous avons fait le choix de laisser la possibilité d'utiliser un même individu du groupe des « niveau bac, non diplômés du supérieur » pour différents individus du groupe des « diplômés du supérieur ». Une distance maximale entre deux observations d'une paire a également été imposée (*caliper* = 0,25 fois l'écart-type du score de propension) pour ne pas retenir de voisins trop éloignés (Rosenbaum et Rubin, 1985). Lorsqu'un « diplômé du supérieur » se situe à une distance supérieure au *caliper* par rapport à tous les « niveau bac, non diplômés du supérieur », alors il est exclu de l'appariement*. Après appariement, l'effet moyen d'être diplômé du supérieur est obtenu grâce à la moyenne des écarts entre la variable de résultat (retour à l'emploi à trois ans, appartenance à tel ou tel type de parcours) observée pour le groupe des jeunes sortis du supérieur $Y_1 | T=1$ et la variable** de résultat de l'individu témoin de niveau bac, non diplômé du supérieur $Y_0 | T=0$:

$$\Delta^{ATT} = E(Y_1 | T = 1) - E(Y_0 | T = 1) = E(Y_1 | T = 1) - E(Y_0 | T = 0)$$

$$\Delta^{ATT} = E(Y_1 | T = 1, P(X)) - E(Y_0 | T = 0, P(X))$$

Cette méthode repose sur l'hypothèse d'indépendance conditionnelle qui suppose que l'ensemble des données affectant conjointement l'obtention d'un diplôme du supérieur et le résultat soit intégré dans l'appariement. Ce type de modèle ne permettant pas de prendre en compte l'hétérogénéité inobservée, nous avons fait le choix d'intégrer d'autres variables, notamment l'origine socio-culturelle des parents et le parcours scolaire. Ces variables sont discriminantes à la fois sur la probabilité pour un jeune d'obtenir un diplôme du supérieur et sur ses chances d'accéder à l'emploi à la sortie de ses études. Une deuxième hypothèse importante est celle de la condition de support commun (zone de superposition des deux groupes sur l'ensemble des valeurs du score de propension ou zones de scores comparables). Cette hypothèse permet de s'assurer que l'on dispose pour chaque jeune diplômé du supérieur, d'un jeune de niveau bac non diplômé du supérieur et que leurs scores de propension ont des valeurs proches.

* L'appariement entraîne souvent un arbitrage entre biais d'estimation (appariement avec des individus trop éloignés) et augmentation de la variance (information utilisée pour construire les contrefactuels). De mauvais appariements entraînent des biais d'estimation alors que les appariements au plus proche perdent de l'information (augmentation de la variance par une utilisation moindre d'information distincte) au profit d'un appariement moins biaisé.

** Ceci permet d'approcher le résultat contrefactuel qui est par définition non observable : $Y_0 | T=1$.

1.3 Les sortants du supérieur : des jeunes aux caractéristiques spécifiques

Après plusieurs spécifications¹, le modèle final permettant de prédire la probabilité (pour un bachelier) d'être titulaire d'un diplôme du supérieur s'appuie sur les variables muettes explicatives suivantes : être une femme, être issu(e) de l'immigration, avoir une mère cadre, avoir un des deux parents ouvrier ou employé, avoir un bac professionnel ou technique, avoir eu une mention au bac, avoir redoublé durant la scolarité. Le score de propension est estimé par une régression logistique avec une variable expliquée dichotomique prenant la valeur 1 dans le cas où le jeune bachelier est sorti avec un diplôme du supérieur, 0 sinon.

Si cette modélisation permet surtout de résumer l'information contenue dans les variables caractérisant les jeunes liées au fait de sortir ou pas de l'enseignement supérieur, certains résultats méritent néanmoins d'être commentés. Tout d'abord, les résultats observés pour les jeunes en QPV et ceux hors QPV suivent les mêmes tendances, exception faite de la variable relative au fait d'avoir un des deux parents ouvrier ou employé. L'odds ratio reste néanmoins proche de 1 dans les deux cas (cf. tableau 3). Parmi les bacheliers, être une femme augmente de 7 % et 4 % respectivement la probabilité d'obtenir un diplôme du supérieur. Les jeunes femmes arrivent généralement plus diplômées sur le marché du travail, même s'il existe une hétérogénéité dans les filières suivies par rapport aux hommes (Corazza, 2017).

Selon que le jeune réside en QPV ou hors QPV, le fait d'être issu de l'immigration augmente de 11 % et 13 % la probabilité pour les bacheliers d'obtenir un diplôme du supérieur. Ces résultats cachent certaines disparités selon le pays d'origine et la part des niveaux inférieurs au bac reste plus importante parmi les jeunes issus de l'immigration (Dabet *et al.*, 2022). Les croisements avec nos variables de résultats montrent également une inégalité d'accès à l'emploi que corroborent d'autres résultats obtenus sur le sujet (Jugnot, 2023). L'origine sociale mesurée par la CSP des parents paraît plus discriminante que le pays de naissance des parents pour expliquer les écarts dans l'obtention d'un diplôme du supérieur parmi les jeunes bacheliers. Bien que l'on observe une démocratisation de l'enseignement supérieur, certaines filières post-bac produisent toujours des effets de reproduction des inégalités sociales (Albouy & Wanecq, 2003 ; Bonneau *et al.*, 2021).

Les résultats montrent ensuite une sur-sélection sociale des jeunes résidant en QPV. En effet, pour ceux-ci, le fait d'avoir une mère cadre multiplie par 2,4 la probabilité de sortir diplômé du supérieur. Cette probabilité est multipliée par 1,3 pour les jeunes hors QPV. L'origine sociale des parents conditionne également les chances d'accès à un premier emploi avec, certes, une influence plus marquée pour les jeunes en QPV².

Enfin, les chances d'obtenir un diplôme du supérieur sont très inégales selon le parcours avant le bac : le fait d'avoir eu une mention au bac multiplie par 2,8 et 2,2 la probabilité de sortir diplômé du supérieur respectivement pour les jeunes résidant en QPV et les jeunes hors QPV. Inversement, avoir redoublé pendant sa scolarité diminue de 36 % et 43 % cette probabilité. Hormis les effets de découragement lié à une scolarité difficile, ces résultats peuvent aussi s'expliquer par le caractère sélectif d'une partie de l'enseignement du supérieur, notamment les classes préparatoires et les grandes écoles (Fontanini, 2016). Parallèlement à la réussite scolaire, les jeunes avec un bac professionnel ou technologique ont, toutes choses égales par ailleurs, une probabilité plus faible de sortir de l'enseignement supérieur avec un diplôme.

¹ Des tests de comparaisons de distribution (tests de Khi deux) et différentes régressions ont été effectués sur la base d'un croisement entre un grand nombre de variables liées aux caractéristiques individuelles dans les deux groupes et 1) la variable d'obtention d'un diplôme du supérieur et 2) nos différentes variables d'intérêt. Les variables retenues sont celles pour lesquelles ces différences sont significatives et justifient donc l'utilisation du score de propension. Seule est présentée la régression sur la probabilité d'obtention d'un diplôme du supérieur (estimation du score de propension). Les régressions conduites sur les variables de résultat (qui ne participent pas directement à l'estimation du score de propension) dont l'insertion à 3 ans et les parcours en sortie d'études ne sont pas ici exposées mais restent disponibles sur demande.

² Cf. note précédente.

Tableau 3 • Probabilité, pour les bacheliers, de sortir du supérieur (score de propension – odds ratios)

| Variables | Jeunes en QPV | Jeunes hors QPV |
|---|---------------|-----------------|
| Femme | 1,07 *** | 1,04 *** |
| Issu(e) de l'immigration ^(a) | 1,11 *** | 1,13 *** |
| Mère cadre | 2,44 *** | 1,30 *** |
| Un des deux parents ouvrier ou employé | 1,13 *** | 0,92 *** |
| bac professionnel/technologique | 0,14 *** | 0,13 *** |
| Mention au bac | 2,82 *** | 2,24 *** |
| Redoublement durant la scolarité | 0,64 *** | 0,57 *** |

(a) Au moins un des deux parents nés à l'étranger et le jeune est né en France.

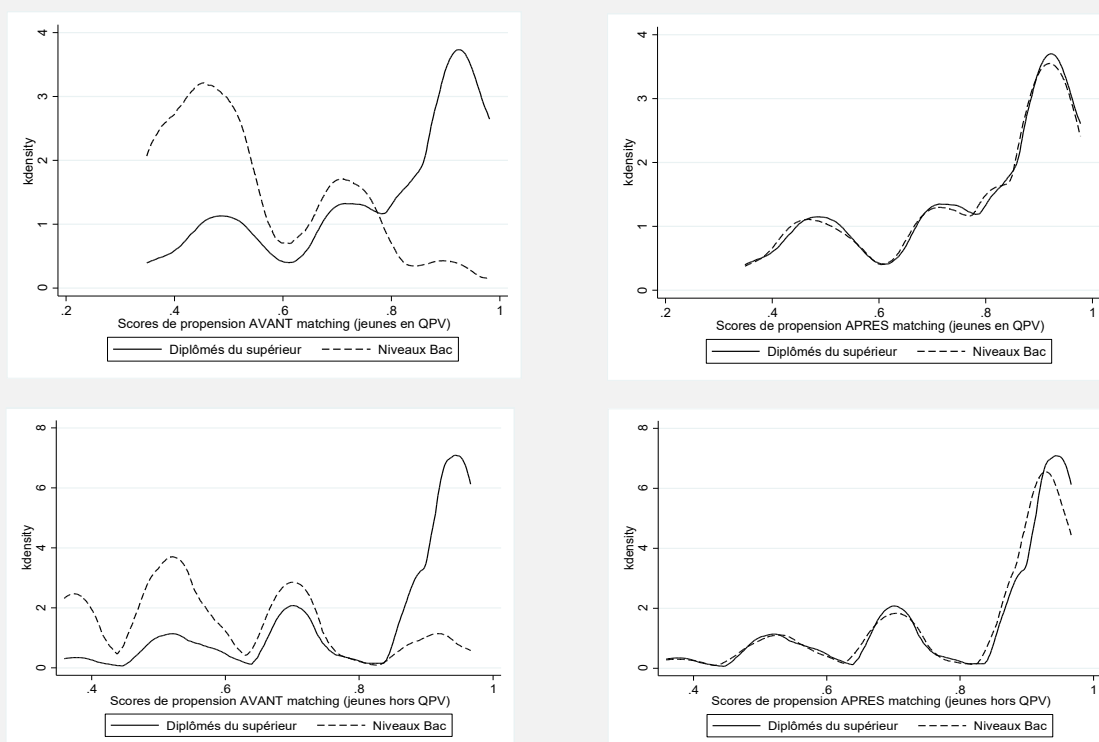
Source : enquête Génération 2017. Calculs des auteurs. Seuil de significativité : *** résultat significatif à 1 %.

Lecture : pour les jeunes résidant en QPV, avoir un des deux parents appartenant aux CSP d'ouvrier ou d'employé accroît de 13 % les chances de sortir diplômés du supérieur ; hors QPV, cela les réduit de 8 %.

Encadré 4 • Évaluation de la qualité du modèle

Cette évaluation passe d'abord par la taille du support commun dont dépend le nombre d'observations qui peuvent être appariées. La comparaison de la distribution des scores de propension permet de s'assurer que les deux groupes soient comparables, afin de corriger les biais de sélection. Avant appariement, certaines observations peuvent ne pas être appariées en raison de caractéristiques trop distinctes. Les restrictions apportées par la mise en place d'un *caliper*, ainsi que l'appariement sur le plus proche voisin permettent d'apparier les sortants du supérieur à des niveaux bac présentant un score de propension le plus proche possible. Graphiquement, les distributions du score de propension dans les deux groupes sont très proches après appariement et se juxtaposent quasi parfaitement. Plus de 90 % des sortants du supérieur ont pu être appariés à l'intérieur du support commun.

Distributions du score de propension avant et après l'appariement

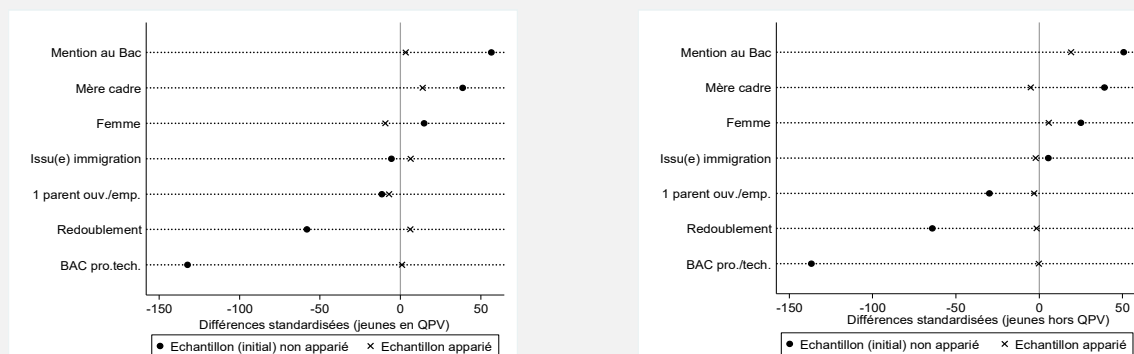


Source : enquête Génération 2017. Calculs des auteurs.

Note de lecture (graphique de gauche) : parmi les jeunes ayant un score faible (partie gauche du graphique), une grande partie des niveaux bac ne peuvent être appariés, car il n'y a pas assez de sortants du supérieur ayant le même score. Peu de jeunes ayant un score faible sont sortis du supérieur. Parmi les jeunes ayant un score élevé (partie droite du graphique), une grande partie des sortants du supérieur ne peuvent être appariés, car il n'y a pas assez de niveaux bac ayant le même score. Peu de jeunes avec un score élevé ne sont pas sortis du supérieur. Aux extrémités, l'appariement est donc difficile à obtenir. Pour un score de propension moyen (au milieu du graphique) l'appariement peut se réaliser plus facilement, car les deux groupes présentent des caractéristiques plus proches.

Si les différences sont importantes avant appariement (représentées graphiquement par des ronds noirs), l'appariement permet d'obtenir un meilleur équilibre des caractéristiques observables entre les diplômés du supérieur et les non-diplômés de niveau bac. Ce résultat s'observe graphiquement par un meilleur alignement des différences standardisées (représentées graphiquement par les croix), comprises dans un intervalle de variation entre - 10 % et + 10 % (différences considérées comme négligeables). L'appariement a permis d'éliminer les différences significatives entre les deux groupes (biais de sélection), rendant ainsi les comparaisons faisables au regard de nos variables d'intérêt.

Différences standardisées des facteurs de confusion avant et après appariement



Source : enquête Génération 2017. Calculs des auteurs.

Note de lecture : avant appariement, les jeunes des deux groupes étaient différents sur l'ensemble des covariables. Ces différences sont représentées graphiquement par des ronds noirs. Après appariement, ces différences sont de moins de 10 % (représentées graphiquement par les croix). Plus les différences standardisées sont faibles, plus les variables sont équilibrées entre les deux groupes.

2. Effets sur l'emploi, trois ans après la sortie de formation

Si les jeunes résidant en QPV ont des parcours plus discontinus vis-à-vis de l'emploi (cf. Annexes 2 et 3), l'effet moyen d'être diplômé du supérieur sur l'insertion en emploi à trois ans est positif, aussi bien pour les jeunes hors QPV que les jeunes en QPV. Ainsi, trois ans après leur fin d'études, les jeunes diplômés du supérieur résidant en QPV et hors QPV ont une probabilité d'être en emploi qui augmente respectivement de + 7 points et de + 4 points, par rapport aux jeunes de niveau bac. Avant appariement, cet écart brut était respectivement de + 10 points et + 7 points³ (cf. Annexe 2). Après appariement, l'effet obtenu pour les jeunes en QPV est non significatif, en raison d'un écart trop faible par rapport à la taille de l'échantillon. Il est donc difficile d'en conclure à ce stade qu'être diplômé du supérieur protège plus du chômage les jeunes en QPV par rapport aux autres.

En revanche, si l'on s'intéresse à la nature du contrat de travail, l'effet moyen est plus fort sur l'emploi à durée indéterminée (EDI), puisque le fait d'être diplômé du supérieur augmente de + 16 points et + 10 points respectivement les chances d'être en EDI trois ans après la sortie des études. Lorsqu'on raisonne en termes de trajectoires dominées par l'EDI, ces écarts sont plus prononcés, soit de + 20 points et de + 9 points respectivement. Les niveaux bac + 5 sont certes ceux pour qui les trajectoires vers l'EDI sont les plus importantes (Dabet *et al.*, 2022).

Les spécificités de formation peuvent également intervenir dans le parcours des jeunes : les diplômés d'écoles d'ingénieur ou de commerce, d'une licence professionnelle industrielle, d'un master en économie et gestion, tout comme ceux titulaires d'un doctorat en santé sont ceux qui connaissent les trajectoires les plus favorables (Merlin & Wierup, 2022). Cependant, il n'y a aucun déterminisme, encore moins d'adéquation stricte ou même de correspondance entre diplôme et emploi (Frétigné, 2011) et les approches adéquationnistes ont été sévèrement critiquées, voire écartées (Tanguy, 1986 ; Giret *et al.*, 2005). Les jeunes résidant en QPV sont moins souvent diplômés du supérieur et leurs spécialités de formation se distinguent également de celles des autres jeunes : les masters littéraires, les diplômés d'école de commerce et d'ingénieur y sont moins souvent représentés (cf. Annexe 4). Le diplôme du supérieur protège de manière significative les jeunes en QPV des trajectoires caractérisées par la sortie d'emploi, ainsi que par le maintien aux marges de l'emploi. L'effet moyen est de - 7 points et - 8 points respectivement pour ces types de trajectoire. Enfin, logiquement, le fait de sortir diplômé du supérieur exerce une influence négative sur les retours en formation et les reprises d'études.

³ Sur données non corrigées du biais de sélection, 70 % des jeunes diplômés du supérieur résidant en QPV étaient en emploi trois ans après leur fin d'études, contre 60 % des bacheliers sans diplôme du supérieur. Pour les jeunes résidant hors QPV, ce taux d'insertion dans l'emploi est de 79 % et 72 % pour les diplômés du supérieur et les bacheliers sans diplôme du supérieur respectivement.

Tableau 4 • Estimation de l'effet moyen sur l'emploi du fait d'être diplômé de l'enseignement du supérieur pour les bacheliers

| Situation 3 ans après la sortie des études | Jeunes en QPV | | Jeunes hors QPV | |
|--|-------------------|-------------|-------------------|-------------|
| | Δ^{\wedge} | Y° | Δ^{\wedge} | Y° |
| En emploi (tout type de contrat) | + 7 pts (ns) | 65 % | + 4 pts *** | 78 % |
| Emploi à durée indéterminée (EDI) | + 16 pts *** | 34 % | + 10 pts *** | 52 % |
| Parcours à la sortie des études | Δ^{\wedge} | Y° | Δ^{\wedge} | Y° |
| Accès à l'EDI | + 20 pts *** | 28 % | + 9 pts *** | 51 % |
| Accès rapide et récurrent à l'EDD | + 4 pts (ns) | 14 % | - 5 pts *** | 22 % |
| Accès tardif à l'activité | - 2 pts (ns) | 8 % | - 1 pt (ns) | 5 % |
| Sortie d'emploi | - 7 pts *** | 14 % | - 1 pt (ns) | 7 % |
| Maintien aux marges de l'emploi | - 8 pts *** | 22 % | - 2 pts (ns) | 10 % |
| Retour à la formation | - 8 pts *** | 14 % | - 1 pt (ns) | 5 % |

Lecture : 3 ans après la fin des études, 65 % des jeunes résidant en QPV sont en emploi, contre 78 % des jeunes résidant hors QPV ; être diplômé du supérieur accroît la probabilité d'être en emploi de + 7 points pour les premiers, de + 4 points pour les seconds.

Sources : enquête Génération 2017, Céreq. Calculs des auteurs.

Méthode : appariement 1 pour 1, avec remise, utilisant la technique du plus proche voisin dans un intervalle de 0,25 de l'écart-type du score de propension.

Note : les différences de taux sont exprimées après appariement et permettent donc de prendre en compte les écarts de composition entre le groupe des jeunes diplômés du supérieur et celui des bacheliers sans diplôme du supérieur. Les différences « brutes » ne sont pas rapportées ici mais restent disponibles sur demande.

Conclusion

L'enquête *Génération* permet de décrire de manière précise les parcours des jeunes à l'issue de leurs études notamment au regard de leur lieu d'habitation. Les jeunes des QPV font face à davantage de difficultés au regard de leur scolarité, tandis qu'à diplôme équivalent avec les autres jeunes un « effet quartier » subsiste. Lorsqu'ils ont obtenu leur bac, le fait de poursuivre des études supérieures leur permet néanmoins d'accroître leurs chances de trouver un emploi (notamment à durée indéterminée) 3 ans après la sortie d'études. Si l'effet « protecteur » du diplôme du supérieur est également présent pour les autres jeunes, il semble plus important pour les jeunes des QPV. Ces résultats doivent néanmoins être interprétés avec prudence, dans la mesure où si les méthodes par appariement permettent de rendre comparables les jeunes sur un ensemble de caractéristiques observables, la présence de facteurs individuels non mesurables ou non disponibles fait qu'un potentiel biais de sélection à l'accès au supérieur subsiste. En dehors des aspects méthodologiques, des analyses supplémentaires mériteraient d'être menées en parallèle sur les effets différenciés du diplôme du supérieur en fonction des publics QPV.

Bibliographie

ANCT (2021). *Territoires et transitions : enjeux démographiques*. Rapport de l'Observatoire des territoires 2021-2022. Cahier n° 1.

Albouy, V., & Wanecq, T. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. *Économie et Statistique*, 361(1), 27-52.

Aliaga, C., & Lê, J. (2016). L'insertion des jeunes sur le marché du travail : l'emploi est majoritaire chez les plus diplômés, l'inactivité domine chez les non-diplômés. Insee, *France, portrait social*, 43-57.

Balazard, H., Belgacem, S. H., Carrel, M., Kaya, S., Purenne, A., Roux, G., & Talpin, J. (2021). *L'épreuve de la discrimination : enquête dans les quartiers populaires*. Paris : PUF.

- Baser, O. (2007). Choosing propensity score matching over regression adjustment or causal inference: when, why and how it makes sense. *Journal of Medical Economics*, 10(4), 379-391.
- Blache, G., & Prokovas, N. (2021). Quels parcours pour les chômeurs les plus "vulnérables" ? Une analyse des inégalités d'accès à l'emploi selon les difficultés professionnelles ressenties. Dans Blanchard M., Boudesseul G., Couppié T., Épiphané D., Giret J.-F., Lemistre P., Manifet C., Ménard B., Saccomanno B., Soldano C. & Werquin P. (coord.), *Sélections, du système éducatif au marché du travail* (p. 441-454). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 16).
- Boisson-Cohen M., Garner H., & Zamora P. (2017). *L'insertion professionnelle des jeunes*. Rapport à la ministre du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social. France Stratégie et Dares.
- Bonneau C., Charoussat P., Grenet J., & Thebault G. (2021). *Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ?* Rapport IPP, n° 30. Institut des politiques publiques.
- Corazza, É. (2017). *Les jeunes femmes investissent les études supérieures, mais pas encore les écoles d'ingénieurs*. Marseille : Céreq, coll. « Working Paper » (n° 5).
- Couppié, T. (2013). Insertion des jeunes issus des quartiers sensibles : les hommes doublement pénalisés. *Céreq Bref*, 309.
- Couppié, T., Dieusaert, P., & Vignale, M. (2020). Que deviennent les jeunes des quartiers prioritaires de la ville après leur bac ? *Céreq Bref*, 391.
- Couppié, T., & Gasquet, C. (2012). Vulnérabilité et équité dans la politique de la ville. Le cas de l'insertion professionnelle des jeunes de zones urbaines sensibles. Dans Lazzeri Y., Moustier E. (dir.), *Vulnérabilité, équité et créativité en Méditerranée* (p. 187-210). Aix-en-Provence : Presses universitaires d'Aix-Marseille.
- Couppié, T., Gaubert É., & Personnaz, E. (2022). Des parcours contrastés, une insertion plus favorable, jusqu'à... *Céreq Bref*, 422.
- Couppié, T., Giret, J.-F., & Moullet, S. (2011). Lieu de résidence et discrimination salariale : le cas des jeunes habitant dans une zone urbaine sensible. *Économie et statistique*, 433-434, 47-70.
- Dabet, G., Joseph, O., Le Bayon, F., & Olaria, M. (coord.) (2022). *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la Génération 2017*. Marseille : Céreq, coll. « Enquêtes » (n° 3).
- Dahan, C. (2021). Qui sont les jeunes des quartiers de la politique de la ville (QPV) ? INJEP, *Fiches repères*, 54.
- Destéfanis, M., Mathey-Pierre, C., & Dugué, E. (2004). De l'école à l'emploi : quel chemin dans la ZUS ? Centre d'Études de l'Emploi, *Connaissance de l'emploi*, 10.
- Dupray, A. (2021). La sélection à l'entrée et au sein de l'enseignement supérieur : un effet possible du territoire d'origine ? Dans Blanchard M., Boudesseul G., Couppié T., Épiphané D., Giret J.-F., Lemistre P., Manifet C., Ménard B., Saccomanno B., Soldano C., & Werquin P. (coord.), *Sélections, du système éducatif au marché du travail* (p. 269-284). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 16).
- Fondeur, Y., & Minni, C. (2004). L'emploi des jeunes au cœur des dynamiques du marché du travail. *Économie et Statistique*, 378-379, 85-104.
- Fontanini, C. (2016). *Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur*. Mont-Saint-Aignan : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

- Frétigné, C. (2011). Par-delà l'adéquationnisme méthodologique. Revisiter les médiations entre formation et emploi. *Recherches en éducation*, 11, 140-150.
- Gazier, B., & Petit, H. (2019). *Économie du travail et de l'emploi*. Paris : La Découverte.
- Giret, J.-F., Lopez, A., & Rose, J. (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte.
- Jugnot, S. (2023). L'accès à l'emploi des immigrés et enfants d'immigrés de la Génération 2017. *Céreq Bref*, 434.
- Kergoat, P. (2022). *De l'indocilité des jeunesse populaires*. Paris : La Dispute.
- Lefresne, F. (2003). *Les jeunes et l'emploi*. Paris : La Découverte.
- Merlin, F. (2021). La marque de la sélection. Les débuts de carrière contrariés des "recalés" du supérieur. Dans Blanchard M., Boudesseul G., Couppié T., Épiphanie D., Giret J.-F., Lemistre P., Manifet C., Ménard B., Saccomanno B., Soldano C., & Werquin P. (coord.), *Sélections, du système éducatif au marché du travail* (p. 325-339). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 16).
- Merlin, F., & Wierup, É.-L. (2022). Sortants du supérieur : le niveau de diplôme ne résume pas les trajectoires d'insertion. *Céreq Bref*, 426.
- Meron, M., & Minni, C (1995). Des études à l'emploi : plus tard et plus difficilement qu'il y a vingt ans. *Économie et Statistique*, 283-284, 9-31.
- Mormiche, P. (1975). Les jeunes sur le marché du travail. *Économie et Statistique*, 69, 65-71.
- Nicole-Drancourt, C., & Roulleau-Berger, L. (2006). *L'insertion des jeunes en France*. Paris : PUF.
- ONPV (2021). *Vulnérabilités et ressources des quartiers prioritaires*. Rapport 2020.
- Renaud, A., & Sémécurbe, F. (2016). Les habitants des quartiers de la politique de la ville. La pauvreté côtoie d'autres fragilités. *Insee Première*, 1953.
- Rose, J. (1998). *Les jeunes face à l'emploi*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Rosenbaum, P.R., & Rubin, D.B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70(1), 41-55.
- Rosenbaum, P.R., & Rubin, D.B. (1985). Constructing a control group using multivariate matched sampling methods that incorporate the propensity score. *American Statistician*, 39, 33-38.
- Tanguy, L. (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*. Paris : La Documentation française.

Annexes

Annexe 1 • Caractéristiques selon le niveau de diplôme et le fait de résider ou pas en QPV

| | Mère cadre | Père ouvrier | 2 parents nés en France | Jeunes issus de l'immigration | Jeunes immigrés | Mère en activité |
|--|------------|--------------|-------------------------|-------------------------------|-----------------|------------------|
| <i>Jeunes en QPV</i> | | | | | | |
| Sortant de l'enseignement supérieur | 13,0 % | 23,3 % | 46,3 % | 34,1 % | 19,6 % | 55,7 % |
| Obtention du bac (sans diplôme du supérieur) | 3,0 % | 28,4 % | 46,6 % | 39,6 % | 13,9 % | 53,9 % |
| Inférieur au bac | 2,8 % | 30,4 % | 51,3 % | 32,8 % | 15,9 % | 38,3 % |
| <i>(Ensemble)</i> | 7,1 % | 27,1 % | 48,4 % | 34,4 % | 17,1 % | 48,1 % |
| <i>Jeunes hors QPV</i> | | | | | | |
| Sortant de l'enseignement supérieur | 23,4 % | 15,2 % | 78,5 % | 14,8 % | 6,7 % | 73,9 % |
| Obtention du bac (sans diplôme du supérieur) | 11,9 % | 28,8 % | 83,0 % | 14,2 % | 2,8 % | 76,3 % |
| Inférieur au bac | 7,3 % | 30,9 % | 79,0 % | 15,2 % | 5,9 % | 62,5 % |
| <i>(Ensemble)</i> | 17,9 % | 20,9 % | 79,4 % | 14,8 % | 5,8 % | 71,8 % |

Source : enquête Génération 2017. Calculs des auteurs. Champ : l'ensemble de la population enquêtée.

Annexe 2 • Situation à la date de l'enquête

| | Emploi | Chômage | Inactivité | Reprise études/formation | Total |
|--|--------|---------|------------|--------------------------|-------|
| <i>Jeunes en QPV</i> | | | | | |
| Sortant de l'enseignement supérieur | 70,3 % | 18,1 % | 7,2 % | 4,5 % | 100 % |
| Obtention du bac (sans diplôme du supérieur) | 60,1 % | 24,6 % | 9,9 % | 5,4 % | 100 % |
| N'a pas le bac | 35,7 % | 42,0 % | 16,7 % | 5,6 % | 100 % |
| <i>(Ensemble)</i> | 54,2 % | 29,2 % | 11,6 % | 5,1 % | 100 % |
| <i>Jeunes hors QPV</i> | | | | | |
| Sortant de l'enseignement supérieur | 78,7 % | 11,9 % | 5,4 % | 4,1 % | 100 % |
| Obtention du bac (sans diplôme du supérieur) | 71,9 % | 16,6 % | 6,6 % | 5,0 % | 100 % |
| N'a pas le bac | 51,7 % | 30,9 % | 13,2 % | 4,3 % | 100 % |
| <i>(Ensemble)</i> | 71,6 % | 16,8 % | 7,3 % | 4,3 % | 100 % |

Source : enquête Génération 2017. Calculs des auteurs. Champ : l'ensemble de la population enquêtée.

Annexe 3 • Typologie des trajectoires

| | Type 1 | Type 2 | Type 3 | Type 4 | Type 5 | Type 6 | Total |
|--|--------|---------|--------|--------|--------|--------|-------|
| <i>Jeunes en QPV</i> | | | | | | | |
| Sortant de l'enseignement supérieur | 46,9 % | 17,8 % | 7,5 % | 7,7 % | 13,2 % | 7,0 % | 100 % |
| Obtention du bac (sans diplôme du supérieur) | 23,2 % | 21,3 % | 10,8 % | 10,3 % | 26,1 % | 8,3 % | 100 % |
| N'a pas le bac | 14,5 % | 12,0 % | 9,1 % | 7,2 % | 47,6 % | 9,7 % | 100 % |
| <i>(Ensemble)</i> | 29,5 % | 15,9 % | 8,7 % | 7,9 % | 29,7 % | 8,3 % | 100 % |
| <i>Jeunes hors QPV</i> | | | | | | | |
| Sortant de l'enseignement supérieur | 56,0 % | 17,6 % | 4,9 % | 7,5 % | 8,7 % | 5,3 % | 100 % |
| Obtention du bac (sans diplôme du supérieur) | 39,8 % | 25,7 % | 7,1 % | 7,4 % | 13,7 % | 6,3 % | 100 % |
| N'a pas le bac | 25,5 % | 16,67 % | 8,4 % | 8,5 % | 33,8 % | 7,2 % | 100 % |
| <i>(Ensemble)</i> | 46,6 % | 18,8 % | 6,1 % | 7,7 % | 15,0 % | 5,9 % | 100 % |

Source : enquête Génération 2017. Calculs des auteurs. Champ : l'ensemble de la population enquêtée.

Note : Type 1 : accès à l'EDI, Type 2 : accès rapide et récurrent à l'EDD, Type 3 : accès tardif à l'activité, Type 4 : sortie d'emploi, Type 5 : maintien aux marges de l'emploi, Type 6 : retour à la formation/reprise d'études (cf. Dabet *et al.*, 2022, pour une définition des différents types de trajectoires).

Annexe 4 • Plus haut niveau de diplôme atteint à la fin des études

| | QPV | Hors QPV | Ensemble |
|-----------------------------|---------|----------|----------|
| Non-diplômé | 26,8 % | 10,7 % | 12,2 % |
| Cap-Bep | 14,2 % | 9,0 % | 9,5 % |
| Bac pro/tech industriel | 6,7 % | 8,8 % | 8,6 % |
| Bac pro/tech tertiaire | 16,1 % | 13,5 % | 13,7 % |
| Bac général | 7,1 % | 9,3 % | 9,1 % |
| Bts-Dut industriel | 1,6 % | 3,3 % | 3,1 % |
| Bts-Dut tertiaire | 6,0 % | 7,8 % | 7,6 % |
| Bac+2/3/4 sante-social | 1,4 % | 3,2 % | 3,0 % |
| Licence pro | 2,3 % | 4,7 % | 4,5 % |
| Licence générale | 3,2 % | 4,0 % | 3,9 % |
| Autre bac+2/3/4 | 1,2 % | 2,1 % | 2,0 % |
| Master littéraire | 6,9 % | 11,6 % | 11,2 % |
| Master scientifique | 2,8 % | 3,7 % | 3,6 % |
| École de commerce/ingénieur | 2,9 % | 6,5 % | 6,2 % |
| Doctorat | 1,0 % | 2,1 % | 2,0 % |
| Total | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % |

Source : enquête Génération 2017. Calculs des auteurs. Champ : l'ensemble de la population enquêtée.

Inégalités territoriales dans l'accès à l'alternance : le cas des jeunes des QPV

Elsa Personnaz*, Arthur Félix W. Sawadogo**

Introduction

Identifiés par un critère unique, celui du revenu des habitants, les quartiers prioritaires de la ville (QPV) sont par définition occupés par une population économiquement défavorisée, dont le taux de pauvreté est en 2019 trois fois plus élevé que sur l'ensemble du territoire (43,3 % contre 14,5 %) (ONPV, 2021)¹. Cette population est également plus jeune. En 2016, la part des moins de 25 ans est de 39 %, quand elle est de 30 % en France métropolitaine (Observatoire des territoires, 2021). Les enjeux des politiques publiques destinées à ces jeunes résidents qui cumulent difficultés sociales, scolaires et professionnelles sont donc de taille.

Les caractéristiques sociodémographiques et les conditions d'insertion des jeunes résidents dans les QPV à leur sortie du système scolaire sont bien documentées. D'origines sociales plus modestes, plus souvent issus de l'immigration que les jeunes non résidents de ces quartiers ils sont également moins diplômés et ils s'engagent davantage dans des filières professionnelles. Bacheliers, quand ils poursuivent dans le supérieur, les taux d'échec sont plus élevés (Couppié & Vignale, 2020). Ils connaissent donc une insertion plus difficile, surtout pour les moins diplômés d'entre eux. Ceci tient pour partie aux caractéristiques sociodémographiques et scolaires des jeunes concernés, mais ils subissent également un « effet quartier » qui les pénalise, tant dans leur parcours scolaire que pour l'accès à l'emploi (Couppié, 2013) : résider en QPV constitue un marqueur social aggravant sur le marché du travail. Plusieurs mécanismes sont généralement avancés pour expliquer l'impact du lieu d'habitation : le *spatial mismatch* (ou décalage spatial), l'environnement social et la discrimination en raison du lieu de résidence.

Certains outils, comme les emplois francs², ont été mis en œuvre pour tenter de contrebalancer les difficultés spécifiques des habitants de ces quartiers. Pour autant, dans un rapport de 2022, la Cour des comptes pointe que les écarts avec les habitants des autres quartiers, notamment en matière d'accès à l'emploi, et à l'emploi de qualité, ne se réduisent pas. Les moyens alloués dans le cadre du plan « #1jeune1solution » en faveur des habitants des QPV représentent moins dans le total des dépenses que la part des jeunes issus des QPV dans les demandeurs d'emploi de leur âge. Ceci s'expliquerait par la priorité donnée à l'apprentissage, auquel les jeunes des QPV accèdent plus difficilement (Cour des comptes, 2022).

L'alternance est considérée par les pouvoirs publics comme le fer de lance de la lutte contre le chômage des jeunes. De fait, d'après les résultats de nombreuses enquêtes, dont les enquêtes Génération, avoir suivi une formation en alternance permet un accès plus facile et rapide à l'emploi. (Céreq, 2022). Cette valeur ajoutée s'expliquerait par certaines des spécificités de cette voie de formation au regard de la voie scolaire, comme une formation en situation de travail plus développée, une plus grande proximité de la formation avec le marché du travail, ou encore la possibilité d'un maintien dans l'entreprise à l'issue du contrat (Couppié & Gasquet, 2018).

Encore faut-il y accéder, puis obtenir le diplôme visé, or certaines catégories de jeunes ont plus de difficultés à surmonter les obstacles. Ceux-ci se situent notamment lors de la phase d'orientation ou lors de la recherche d'une entreprise d'accueil, périodes au cours desquelles un ensemble de discriminations pénalisent les jeunes

* Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq).

** Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq)/Institut de Recherche sur l'Éducation (IREDU), Université de Bourgogne, Dijon.

¹ Les quartiers prioritaires de la politique de la ville sont des territoires d'intervention du ministère de la Ville, définis par la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014. Leur liste et leurs contours ont été élaborés par le Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET), devenu depuis le 1er janvier 2020 l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT).

² Les emplois francs, expérimentés à partir de 2018 et généralisés en janvier 2020, prennent la forme d'une subvention accordée aux employeurs qui recrutent un demandeur d'emploi résidant dans un quartier prioritaire.

(Kergoat, 2017). De fortes inégalités sociales et territoriales conduisent ainsi à une restriction du champ des possibles (Kerivel & Sulzer, 2018).

Ce travail propose d'examiner les disparités d'accès à l'alternance des jeunes aux regards de leurs caractéristiques sociodémographiques et de leur lieu de résidence. Il s'interroge ensuite sur les conditions d'insertion des jeunes des quartiers prioritaires par rapport à leurs homologues provenant d'autres quartiers : dans quelle mesure sont-ils pénalisés et quelle plus-value l'alternance apporte-t-elle à celles et ceux qui ont surmonté les obstacles ? Pour répondre à ces différentes interrogations, nous mobilisons les données de l'enquête Génération, menée en 2020 par le Céreq, auprès des jeunes sortant de la formation initiale en 2017.

La présentation des données et de la population de l'étude (partie 1) sera suivie d'un panorama du profil sociodémographique des jeunes résidant en QPV de la Génération 2017, de leur parcours scolaire et de leur niveau de diplôme, en accordant une place centrale à leur accès aux formations en alternance (partie 2). Leurs débuts de vie active seront abordés dans une troisième partie qui tentera de répondre à la question formulée précédemment (partie 3).

1. Données et méthodologie

Dans le cadre de cette étude, nous mobilisons les données de l'enquête Génération 2017, à trois ans qui permet d'identifier notre public cible et de le comparer aux personnes résidant en dehors des QPV. Dans cette perspective, trois types de publics ont été identifiés : 1) les jeunes qui résidaient dans un QPV à la fin de leurs études, 2) ceux et celles demeurant en dehors des QPV, mais dans une unité urbaine³ possédant au moins un QPV, 3) et enfin les jeunes habitant dans une unité urbaine ne possédant pas de QPV ou hors unité urbaine. Le codage en unités urbaines a été réalisé à partir des adresses renseignées par les jeunes lors de la passation du questionnaire, et s'appuie sur le zonage de l'Insee, revu en 2020⁴. Dans cette étude, le champ a été restreint aux sortants de formations professionnelles pouvant se préparer à la fois par la voie de l'alternance (apprentissage et contrat de professionnalisation⁵) et par la voie scolaire. Ont donc été exclus les sortants bacheliers généraux et technologiques, les titulaires d'une licence générale, les docteurs, les sortants après la troisième ainsi que ceux et celles dont on ne disposait pas d'informations permettant d'identifier leur lieu de résidence. Ainsi, notre échantillon comporte au total 18 723 individus.

³ Une unité urbaine est composée d'une commune ou d'un ensemble de communes présentant une zone de bâti continu (pas de coupure de plus de 200 mètres entre deux constructions) qui compte au moins 2 000 habitants.

⁴ Pour en savoir plus sur le codage en unité urbaine de l'Insee : <https://www.insee.fr/fr/information/4802589>

⁵ Le champ de l'édition 2017 de l'enquête Génération inclut les sortants de contrats de professionnalisation lorsqu'ils préparent un diplôme de l'Education nationale.

Encadré 1 • Méthodologie

Pour analyser les inégalités d'accès à l'alternance, nous utilisons un modèle *logit binaire* dans lequel l'alternance constitue notre variable à expliquer. Les variables introduites dans nos modèles économétriques comportent les caractéristiques personnelles (le sexe, l'origine sociale et migratoire) et scolaires (le niveau de la classe de sortie, la spécialité de formation) et le lieu de résidence qui constitue notre variable explicative d'intérêt. L'origine sociale a été construite à partir d'un ensemble d'informations combinant la situation professionnelle des deux parents et leur catégorie socioprofessionnelle. La nomenclature reprend, en l'agrégeant, celle de la PCS Ménage (Amossé & Cayouette-Remblière, 2022). Nous distinguons ainsi trois groupes : les individus d'origine favorisée (ménages à dominante cadre), intermédiaire (dominante intermédiaire, employé et indépendant), et ceux d'origine défavorisée (dominante ouvrière, ménages monoactifs employé/ouvrier et inactifs). L'origine migratoire a, quant à elle, été construite sur la base d'informations relatives au lieu de naissance et à la nationalité de l'individu ainsi que ceux de ses parents. Nous distinguons ainsi quatre situations : 1) les jeunes de parents indigènes, c'est-à-dire ceux et celles dont les deux parents sont nés en France ou français d'origine ; 2) les descendants ou jeunes issus de l'immigration ; soit les jeunes qui sont nés en France et dont au moins l'un des deux parents est né étranger, à l'étranger ; 3) les jeunes immigrés regroupant les jeunes nés à l'étranger et dont au moins l'un des deux parents est né étranger, à l'étranger.

Les conditions d'insertion des jeunes seront examinées selon leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires, mais aussi et surtout au regard de leur lieu de résidence. On s'interroge notamment sur la plus-value apportée par l'alternance aux jeunes dans leurs parcours professionnels, notamment aux jeunes issus des quartiers prioritaires. Comme pour l'alternance, l'accès à l'emploi sera examiné à partir d'un modèle *logit binaire* du fait de la nature binaire de la variable dépendante (être en emploi ou non). Les variables introduites dans le modèle correspondent à celles mobilisées dans le modèle sur l'alternance, à quelques exceptions près. D'une part, le niveau de diplôme le plus élevé (et la spécialité de formation associée à ce diplôme) est préféré à la classe de sortie car nous pensons que cette variable serait plus déterminante dans l'insertion. D'autre part, la voie de formation et la parentalité (avoir au moins un enfant) complètent la liste des variables explicatives car ces éléments sont connus pour être déterminants dans l'insertion des jeunes.

2. Les jeunes résidant en QPV : un cumul de handicaps pour aborder le marché du travail

2.1. Un quart de la population est non diplômée

Les jeunes sortant de formation professionnelle et résidant en QPV à la fin de leurs études sont à la fois plus souvent immigrés ou issus de l'immigration et plus souvent d'origine sociale défavorisée (Tableau 1). 45 % sont immigrés ou descendants d'immigrés, pour 19 % de l'ensemble de la population. La structure de leur origine sociale les distingue aussi très nettement car 61 % d'entre eux sont issus de familles défavorisées. L'écart est particulièrement marqué sur ce registre avec les jeunes résidant hors QPV dans une unité urbaine qui possède des QPV (33 % sont dans ce cas). Ils sont par ailleurs plus nombreux à être parent après trois ans de vie active, situation qui peut avoir un impact sur leur insertion (cf. infra).

Leur parcours scolaire et *in fine* le plus haut diplôme obtenu au cours de la scolarité portent la marque de ces caractéristiques sociodémographiques. Les inégalités sociales dans l'accès au diplôme ne se réduisent pas (Peugny, 2020) et si les écarts diminuent, les immigrés et enfants d'immigrés, notamment d'Afrique, conservent des niveaux de diplôme inférieurs à ceux de la population indigène (Jugnot, 2023). De fait, les jeunes résidants en QPV connaissent davantage de difficultés scolaires, et sont moins diplômés que leurs homologues résidants hors QPV. 26 % sont non diplômés, niveau auquel le différentiel entre les jeunes résidants en QPV et l'ensemble de la Génération est le plus important (+14 points). Ils sont proportionnellement plus nombreux à être diplômés de CAP (+5 points de pourcentage, +8 points si on les compare à leurs « voisins », résidant dans une unité urbaine qui possède un QPV), mais la part de bacheliers professionnels est très proche de celle de l'ensemble et celle des bacs généraux et technologiques ne se distingue pas selon le lieu de résidence. 29 % sont diplômés du supérieur contre 46 % de l'ensemble de la

population. Les écarts s'observent pour tous les diplômes du supérieur, et sont encore plus marqués avec leurs « voisins » et au niveau bac+5 et plus.

Tableau 1 • Caractéristiques des jeunes selon leur lieu de résidence (% en colonne)

| | Dans un QPV | Hors QPV, dans une UU qui possède des QPV | Hors QPV, dans une UU qui ne possède pas de QPV ou hors UU | Ensemble |
|--|-------------|---|--|------------|
| Âge moyen en 2020 | 24 | 25 | 24 | 24 |
| Sexe | | | | |
| Homme | 50 | 50 | 53 | 51 |
| Femme | 50 | 50 | 47 | 49 |
| Avoir au moins un enfant | 15 | 10 | 9 | 10 |
| Origine migratoire | | | | |
| Deux parents indigènes | 53 | 80 | 91 | 81 |
| Descendant | 28 | 13 | 7 | 13 |
| Immigré | 17 | 7 | 2 | 6 |
| Non-codé | 2 | 1 | 0 | 1 |
| Origine sociale | | | | |
| Favorisé | 5 | 17 | 8 | 13 |
| Intermédiaire | 30 | 47 | 47 | 45 |
| Défavorisé | 61 | 33 | 41 | 39 |
| Non-codé | 4 | 3 | 3 | 3 |
| Plus haut niveau de diplôme | | | | |
| Non-diplomé | 26 | 9 | 12 | 12 |
| Secondaire | 45 | 35 | 53 | 42 |
| CAP-BEP-MC-Autre diplôme niv3 | 18 | 10 | 16 | 13 |
| Bac pro-BT-BP-MC-Autre diplôme niv4 | 20 | 18 | 31 | 22 |
| Bac technologique ou bac général | 6 | 7 | 6 | 6 |
| Supérieur court | 16 | 28 | 26 | 26 |
| Bac+2 - hors santé social | 9 | 13 | 15 | 13 |
| Bac+2/3/4 santé social | 2 | 5 | 4 | 4 |
| Licence pro | 3 | 6 | 6 | 6 |
| Licence générale, autre bac+3/4 | 2 | 4 | 2 | 3 |
| Supérieur long | 13 | 28 | 9 | 20 |
| Bac+5 - hors écoles | 9 | 18 | 6 | 13 |
| Écoles de commerce et d'ingénieurs | 3 | 10 | 3 | 7 |
| Doctorat | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Spécialité de formation du plus haut diplôme | | | | |
| Générale | 9 | 9 | 8 | 8 |
| Industrielle | 33 | 28 | 39 | 33 |
| Tertiaire | 58 | 63 | 53 | 59 |
| Redoublement avant entrée en sixième | | | | |
| Oui | 24 | 13 | 19 | 16 |
| Non | 68 | 82 | 80 | 80 |
| N'a pas suivi de 6ème ou a suivi une 6ème à l'étranger | 8 | 5 | 1 | 4 |
| Total | 10 | 56 | 34 | 100 |

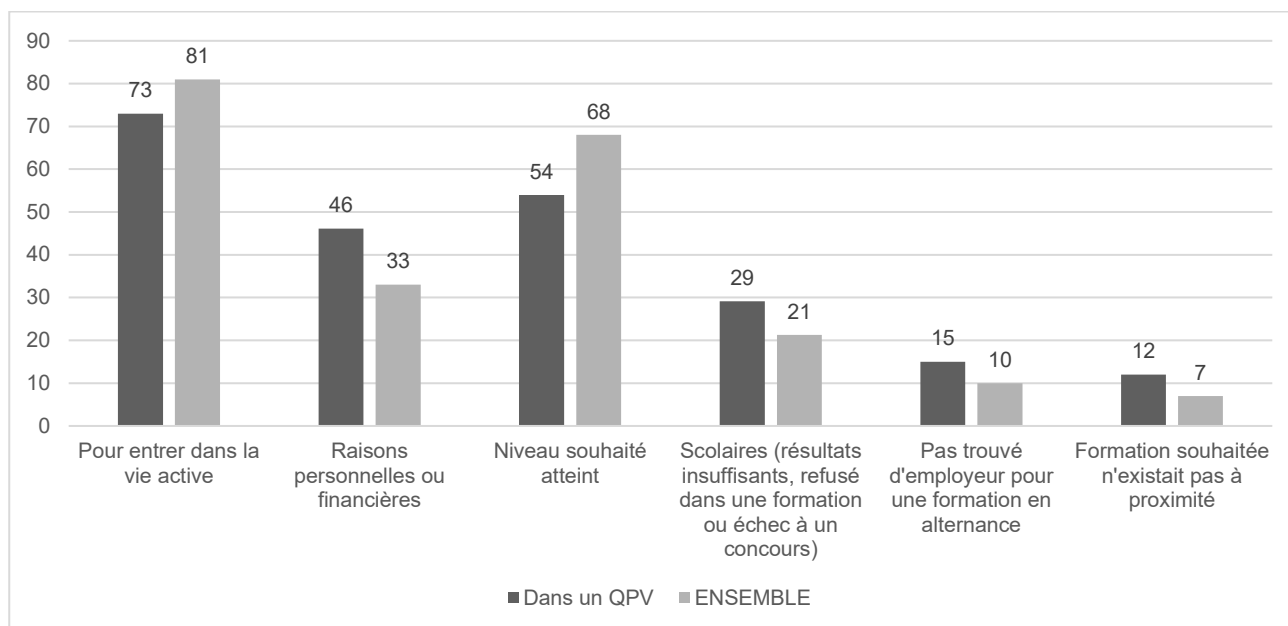
UU : unité urbaine.

Champ : ensemble des sortants de formation professionnelle de la Génération.

Source : enquête Génération 2017, interrogation 2020, Céreq.

L'analyse des raisons pour lesquelles ils ont arrêté leurs études nous renseigne sur les obstacles qui ont entravé leur scolarité (Graphique 1). L'arrêt relève en effet beaucoup plus souvent pour les jeunes des QPV d'une contrainte et non d'un choix. Si le motif le plus fréquemment cité reste, comme pour les autres, le fait de souhaiter entrer dans la vie active ou d'avoir trouvé un emploi, les obstacles scolaires, financiers et relatifs à la vie personnelle sont plus fréquemment cités (8 points et 13 points de plus). Seuls un peu plus de la moitié des jeunes issus de QPV arrêtent leurs études car ils ont atteint le niveau qu'ils souhaitaient. Deux autres motifs sont également davantage cités par les jeunes des QPV : le fait de ne pas avoir trouvé d'employeur pour une formation en alternance et l'absence de formation souhaitée à proximité. Si ces motifs ne sont pas majoritaires (respectivement 15 % et 12 %), leur surreprésentation parmi les déclarations de ces jeunes offre un premier éclairage sur les difficultés qu'ils doivent surmonter dans leur parcours scolaire.

Graphique 1 • Motifs d'arrêt des études selon le lieu de résidence



Champ : ensemble des sortants de formation professionnelle de la Génération.
Source : enquête Génération 2017, interrogation 2020, Céreq.

2.2. Une orientation en fin de troisième plus souvent contrainte

Le palier de la fin de troisième détermine l'orientation vers la voie professionnelle ou vers la voie générale. Les jeunes des QPV sont plus nombreux à directement s'orienter, ou à être orientés, vers la voie professionnelle, en seconde et en CAP : c'est le cas de 69 % d'entre eux⁶ pour 57 % de l'ensemble des jeunes et 50 % de leurs « voisins ». Ils pâtissent plus souvent d'une orientation contrainte : dans 34 % des cas elle ne correspondait pas à leur premier vœu de fin de troisième (vs 21 % pour l'ensemble). Mais la contrainte ne porte pas nécessairement sur la voie de formation. En effet, parmi ceux ayant vécu une orientation en inadéquation avec leur premier choix et ayant poursuivi en voie professionnelle, « seuls » 36 % expriment une préférence pour la voie générale. L'orientation dans une spécialité non choisie semble donc être aussi fréquente, avec ses conséquences potentielles en termes de réussite scolaire et d'insertion future.

Une fois dans la voie professionnelle, seuls 9 % des jeunes originaires des QPV signent un contrat en apprentissage pour 18 % de l'ensemble de la population. Environ un tiers aurait préféré être en apprentissage, soit 4 points de plus que l'ensemble des jeunes, un écart relativement faible au regard de celui observé pour l'accès.

L'entrée en apprentissage est conditionnée par la signature d'un contrat avec un employeur et l'inscription dans un centre de formation d'apprentis (CFA). Parmi ceux qui auraient souhaité aller en apprentissage mais n'y sont pas parvenus, 20 % n'ont pas trouvé d'employeur et 40 % n'ont pas trouvé de place en CFA⁷, soit des pourcentages dans les deux cas plus élevés que pour l'ensemble de la population (respectivement 16 % et 36 %). Plusieurs facteurs peuvent se combiner pour expliquer ces chiffres, au-delà des discriminations potentielles évoquées en introduction : l'éloignement de l'entreprise ou du CFA, le manque de place dans la spécialité choisie, mais aussi le besoin d'accompagnement non comblé des jeunes lors de cette phase. En effet, si certains pouvaient ignorer l'existence de cette voie en fin de troisième, des études montrent aussi que nombreux sont les jeunes qui disent ne pas avoir cherché d'entreprise car ils ne savaient pas comment s'y prendre. Si certaines entreprises peuvent fustiger le manque de savoir-être de candidats, l'isolement dans la

⁶ Les questions sur l'orientation en fin de troisième n'ont été posées qu'aux jeunes diplômés au maximum d'un bac+3. Les chiffres de cette partie ne concernent donc que cette population. Les chiffres de cette partie sont disponibles auprès des auteurs.

⁷ Les jeunes n'ayant pas trouvé de place en CFA sont plus nombreux que ceux n'ayant pas trouvé d'employeur, ce qui va plutôt à l'encontre des résultats d'autres études montrant qu'être accepté en CFA ne semble pas être un obstacle à l'entrée en apprentissage (Cupillard *et al.*, 2021). Ces chiffres sont donc à prendre avec précaution.

recherche d'une place en organisme de formation et d'une entreprise d'accueil semble être une cause importante des difficultés rencontrées (Kergoat, 2017). Les taux d'accès à l'apprentissage varient également selon les secteurs, en fonction de leur attractivité d'une part et de leur tradition d'accueil de ce type de contrats d'autre part (Cupillard *et al.*, 2021).

2.3. Un accès moins fréquent à l'alternance

À tous les niveaux de formation, les jeunes résidants en QPV intègrent moins fréquemment que les autres les formations en alternance (23 % pour 32 % de l'ensemble, soit 9 points d'écart, Tableau 2). L'écart diminue quand le niveau de diplôme augmente. Il passe de 13 points pour les diplômés du secondaire à 7 points pour ceux du supérieur court et 3 points pour ceux du supérieur long.

Tableau 2 • Part de jeunes ayant suivi leur formation en alternance selon leur niveau de diplôme et leur lieu de résidence

| | Diplômés du secondaire | Diplômés du supérieur court | Diplômés du supérieur long | Ensemble |
|--|------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------|
| Dans un QPV | 22 | 22 | 27 | 23 |
| Hors QPV dans une UU qui possède des QPV | 35 | 30 | 30 | 32 |
| Hors QPV, dans une UU qui ne possède pas de QPV ou hors UU | 38 | 28 | 32 | 34 |
| ENSEMBLE | 35 | 29 | 30 | 32 |

UU : unité urbaine

Champ : ensemble des sortants de formation professionnelle de la Génération.

Source : enquête Génération 2017, interrogation 2020, Céreq.

Le résultat est confirmé par un modèle logit (Annexe 1). Un jeune résidant en QPV, à autres caractéristiques identiques, a 0,61 fois moins de chances d'avoir suivi une formation en alternance que son « voisin », soit un jeune résidant hors QPV dans une unité urbaine comprenant des QPV. Quel que soit le lieu de résidence, les femmes accèdent moins aux formations en alternance, alors que les diplômés du secondaire et ceux issus de spécialités industrielles sont dans la situation inverse. A l'intérieur des QPV, deux facteurs jouent défavorablement pour l'accès à l'alternance : être descendant d'immigré et être issu de catégorie sociale défavorisée, entraînant une pénalité accrue pour les jeunes de ces origines.

3. L'entrée dans la vie active

3.1. Une insertion moins favorable pour les jeunes des QPV...

Compte tenu du rôle du diplôme sur le marché du travail, les jeunes des QPV font face à des conditions d'insertion plus difficiles. En octobre 2020, soit trois ans après la fin de leurs études, 56 % sont en emploi contre 73 % de l'ensemble des sortants, soit 23 points d'écart (Tableau 3). Ils accèdent moins souvent à un emploi à durée indéterminée (CDI, fonctionnaire, non-salarié) et disposent en moyenne d'une rémunération plus faible. À l'inverse, les jeunes provenant des QPV sont plus souvent au chômage (+11 points par rapport à l'ensemble).

L'examen des parcours professionnels au cours des trois premières années de vie active montre que les jeunes résidants en QPV ont connu des trajectoires particulièrement défavorables. En effet, un peu moins de la moitié d'entre eux (46 %) ont connu des parcours dominés par l'emploi, rassemblant trois types de trajectoires : l'accès rapide et durable à l'EDI, l'accès différé à l'EDI, et l'accès rapide et récurrent à l'EDI. C'est 21 points de moins par rapport à l'ensemble des sortants de la génération, et 24 points par rapport à leurs « voisins », résidant dans une unité urbaine contenant des QPV. À l'opposé, ils sont plus nombreux à se retrouver dans des trajectoires non linéaires, caractérisées par un accès tardif à l'activité ou à une sortie durable de l'emploi (+7 points par rapport à l'ensemble), ou des trajectoires dominées par le chômage ou l'inactivité (+14 points). Autre fait marquant, les jeunes des quartiers prioritaires sont trois fois plus nombreux que leurs « voisins » à n'avoir jamais exercé un emploi depuis leur sortie de formation (21 % pour les premières cités contre 7 % pour les seconds).

D'une manière générale, la voie de formation apparaît déterminante dans l'insertion des jeunes, quel que soit leur lieu de résidence. Les jeunes ayant préparé leur dernière année de formation en alternance sont plus fréquemment en emploi que leurs homologues de la voie scolaire. En prenant le cas des jeunes issus des QPV, 65 % des alternants exercent un emploi trois ans après la fin de leurs études contre 54 % des sortants de la voie scolaire, c'est donc 11 points d'écart entre les deux groupes.

Tableau 3 • Situation sur le marché du travail (% en colonne)

| | Dans un QPV | | | Hors QPV, dans une UU qui possède des QPV | | | Hors QPV, dans une UU qui ne possède pas de QPV ou hors UU | | | ENSEMBLE | | |
|---|--------------|--------------|--------------|---|--------------|--------------|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | Ensemble | Scolaire | Alternance | Ensemble | Scolaire | Alternance | Ensemble | Scolaire | Alternance | Ensemble | Scolaire | Alternance |
| Situation à trois ans | | | | | | | | | | | | |
| En emploi | 56 | 54 | 65 | 76 | 74 | 80 | 74 | 71 | 81 | 73 | 70 | 79 |
| Chômage | 28 | 29 | 25 | 15 | 16 | 13 | 16 | 18 | 13 | 17 | 18 | 14 |
| Autre situation (Inactivité, service civique, etc.) | 11 | 12 | 7 | 6 | 7 | 5 | 6 | 7 | 4 | 7 | 8 | 5 |
| Formation/Reprise d'études | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 |
| Statut de l'emploi occupé à trois ans (1) | | | | | | | | | | | | |
| En EDI | 66 | 61 | 82 | 77 | 74 | 83 | 70 | 65 | 79 | 74 | 70 | 81 |
| <i>Non Salarié</i> | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| <i>CDI, Fonctionnaire</i> | 62 | 57 | 77 | 72 | 69 | 79 | 66 | 61 | 74 | 69 | 65 | 77 |
| En EDD | 34 | 39 | 18 | 23 | 26 | 17 | 30 | 35 | 21 | 26 | 30 | 19 |
| <i>Contrat aidé</i> | 6 | 8 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 6 | 3 | 4 | 5 | 4 |
| <i>Emploi à durée déterminée</i> | 18 | 20 | 11 | 15 | 18 | 10 | 18 | 22 | 10 | 16 | 19 | 10 |
| <i>Intérim</i> | 9 | 11 | 4 | 4 | 4 | 3 | 7 | 7 | 8 | 6 | 6 | 5 |
| Rémunération mensuelle à trois ans (moyenne) (1) | 1 590 | 1 530 | 1 760 | 1 830 | 1 800 | 1 880 | 1 570 | 1 540 | 1 630 | 1 720 | 1 690 | 1 780 |
| N'a jamais travaillé depuis la fin des études | 21 | 23 | 12 | 7 | 9 | 4 | 8 | 9 | 4 | 9 | 11 | 5 |
| Trajectoire professionnelle au cours des trois années de vie active | | | | | | | | | | | | |
| Trajectoire dominée par l'emploi | 46 | 42 | 61 | 70 | 67 | 75 | 68 | 63 | 76 | 67 | 63 | 75 |
| Trajectoire non linéaire, marquée par un accès tardif à l'activité ou à une sortie durable de l'emploi. | 24 | 25 | 19 | 16 | 17 | 15 | 17 | 19 | 13 | 17 | 19 | 15 |
| Trajectoire dominée par le chômage ou l'inactivité | 30 | 33 | 20 | 14 | 16 | 10 | 15 | 18 | 11 | 16 | 18 | 10 |

UU : unité urbaine.

Lecture : en octobre 2020, soit trois ans après leur sortie de formation, 73 % des jeunes sont en emploi. Cette part baisse à 56 % pour les jeunes originaires de QPV.

Champ : ensemble des jeunes issus d'une formation professionnelle, (1) en emploi en octobre 2020.

Source : enquête Génération 2017, interrogation 2020, Céreq.

Accéder à l'alternance semble dans certains cas atténuer les écarts existants entre les jeunes des QPV et les autres. Par exemple, 82 % des alternants résidants en QPV occupent un emploi stable (EDI), c'est quasiment autant que l'ensemble des jeunes sortant de l'alternance, et 12 points de plus par rapport à l'ensemble des sortants de la voie scolaire. L'écart entre les alternants provenant des QPV et les autres se resserre aussi au niveau de la rémunération. L'alternance est non seulement un vecteur d'insertion, mais semble contribuer également à réduire les inégalités d'insertion entre les jeunes des QPV et les autres.

3.2. ...ils ont moins de chance que les autres d'exercer un emploi trois ans plus tard, et ce à caractéristiques comparables

Ces résultats sont confirmés par les modèles économétriques sur les déterminants de l'accès à l'emploi à trois ans. Premier constat notable, à caractéristiques sociodémographiques et de parcours scolaire similaires, les jeunes des QPV ont 0,73 fois moins de chances d'être en emploi (plutôt que hors de l'emploi) que les jeunes résidant en dehors de ces quartiers mais dans une unité urbaine contenant au moins un QPV (Annexe 2, modèle 1). Ces résultats font écho aux nombreux travaux existant sur le sujet, et confirment ainsi les difficultés d'insertion rencontrées par les jeunes issus des quartiers prioritaires ou peu favorisés (Couppié & Gasquet, 2011 ; Couppié *et al.*, 2020). Plusieurs pistes peuvent être avancées pour expliquer leurs difficultés d'accès à l'emploi. D'une part, elles tiennent pour partie à leurs caractéristiques scolaires – généralement moins diplômés et moins souvent en alternance que les autres – et d'autre part à leur origine sociale et migratoire : ils sont plus souvent issus de l'immigration et d'origine sociale défavorisée et disposeraient donc moins de capital social (réseaux de relations) et financier, qui se révèlent pourtant décisifs dans l'accès à l'emploi, notamment à des emplois de qualité (stables et bien rémunérés). Mais au-delà de leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires, les jeunes des QPV peuvent pâtir d'un effet propre du territoire, susceptible d'entraver leur insertion. Pour Couppié (2013), la faible densité d'emplois à proximité exercerait un effet négatif à la fois sur l'accès à l'emploi et sur leur qualité. Dans la même veine, Petit *et al.* (2011) avancent l'hypothèse d'un mauvais appariement spatial (*spatial mismatch*) pour expliquer les difficultés d'insertion des populations les plus fragiles, à l'instar des habitants des QPV. La distance physique aux opportunités d'emplois exercerait une influence déterminante sur le chômage de ces populations. Peu mobiles du fait notamment du manque de ressources financières et de moyens de transports, l'accès aux emplois éloignés de leur territoire semblent donc moins envisageable pour ces populations. De même, l'inadéquation locale entre les compétences ou les qualifications offertes par les demandeurs d'emploi originaires de ces quartiers et celles demandées par les entreprises (*skill mismatch*) pourrait expliquer leurs difficultés à accéder à un emploi. Enfin, on pourrait penser à l'existence d'une discrimination spécifiquement territoriale qui conduirait les employeurs à ne pas recruter les habitants de certaines zones (Couppié, 2013). Les discriminations à l'embauche liées au lieu de résidence ont été mises en évidence dans de nombreux travaux (voir par exemple, Petit *et al.*, 2011 ; Bunel *et al.*, 2016 ; Challe *et al.*, 2021). Les jeunes résidants en QPV de la Génération 2017 estiment en effet plus fréquemment que les autres avoir été victimes, au moins une fois, de discrimination à l'embauche ou dans l'emploi : 19 % pour 14 % de l'ensemble, soit 5 points d'écart (Annexe 3). Cet écart augmente de trois points lorsque l'on compare ces jeunes à leurs homologues résidant en dehors d'une zone urbaine possédant un QPV.

3.3. D'autres éléments déterminent l'accès à l'emploi

3.3.1. Être une femme ou avoir un enfant réduit les chances d'accéder à un emploi.

Au-delà du lieu de résidence, d'autres éléments déterminent l'accès à l'emploi. Les femmes par exemple, ont 0,84 fois moins de chances d'être en emploi que les hommes. Ce constat se vérifie à tous les niveaux, qu'elles résident ou non dans un QPV (Annexe 2, modèles 1, 2, 3 & 4). Ces inégalités professionnelles, qui constituent un fait récurrent et historiquement observé en France, sont en partie attribuables à la ségrégation scolaire entre les femmes et les hommes – même si celle-ci a tendance à s'atténuer (Couppié & Epiphane, 2019) – et aux discriminations subies par les femmes sur le marché du travail.

Par ailleurs, la parentalité semble constituer un frein à l'insertion des jeunes, quel que soit le lieu de résidence. Les parents ont une probabilité moins élevée d'être en emploi que les personnes sans enfant. Moins disponibles et moins mobiles, ils et elles se retrouvent plus souvent contraints de refuser des emplois, notamment si ceux-ci sont très éloignés de leur lieu d'habitation.

L'origine sociale et migratoire apparaissent également déterminantes dans l'accès à l'emploi. Les jeunes issus de milieu social « défavorisé » sont moins susceptibles d'être en emploi que ceux et celles provenant de la classe sociale dite « intermédiaire » (Annexe 2, modèle 1). De même, les jeunes immigrés ou issus de l'immigration ont moins de chances d'être en emploi que ceux dont les parents sont nés en France. Ces différences s'observent pour l'ensemble des jeunes, indépendamment de leur lieu d'habitation, et raisonnent avec ceux d'études antérieures (Edo & Jacquemet, 2014 ; Tchabo, 2022). Ainsi, les jeunes femmes des QPV pourraient être confrontées simultanément à deux, voire trois types de discrimination sur le marché du travail : celle liée au genre, au lieu de résidence et à l'origine migratoire.

3.3.2. Détenir un diplôme à l'issue des études et accéder à l'alternance, des atouts pour les jeunes de QPV

Des disparités s'observent également selon les caractéristiques scolaires. Les niveaux d'éducation plus élevés sont associés positivement à l'accès à l'emploi. Les diplômés du second cycle de l'enseignement supérieur ont trois fois plus de chance d'être en emploi que ceux du secondaire. À l'inverse, les jeunes sortants du système scolaire sans diplôme ont une probabilité moins élevée d'être en emploi que les diplômés du secondaire (Annexe 2, modèle 1).

Plus que le niveau de diplôme, la spécialité de formation et la voie de formation sont également déterminants dans l'accès à l'emploi. À caractéristiques sociodémographiques comparables, les jeunes formés dans les spécialités industrielles ou tertiaires ont plus de chance d'être en emploi que leurs homologues issus des filières générales. Par ailleurs, ceux et celles ayant préparé leur dernière année de formation en alternance ont 1,6 fois plus de chance d'être en emploi que les sortants de la voie scolaire. Ces résultats confirment ceux d'études antérieures (Lopez & Sulzer, 2016 ; Couprie & Dupray, 2017 ; Couprié & Gasquet, 2017, 2018), et renforcent l'intérêt de développer davantage l'alternance notamment au niveau secondaire⁸.

Conclusion

Ce travail propose d'examiner les disparités d'accès à l'alternance et d'insertion des jeunes selon le lieu de résidence. Les résultats issus de nos différentes analyses montrent que les jeunes de QPV accèdent moins fréquemment à l'alternance, et ce même à caractéristiques individuelles comparables. Ce constat se vérifie à tous les niveaux de formation, mais l'écart diminue à mesure que le niveau de diplôme augmente, notamment dans le second cycle de l'enseignement supérieur. Le besoin d'accompagnement des jeunes, la distance avec le CFA, et les éventuelles discriminations pourraient expliquer ces différences.

Moins diplômés que les autres et moins fréquemment en alternance lorsqu'ils se dirigent vers la voie professionnelle, ces jeunes connaîtront une insertion plus difficile à l'issue des études. Trois ans après leur entrée dans la vie active, ils sont proportionnellement moins nombreux en emploi, et accèdent moins souvent à un emploi « stable » lorsqu'ils exercent une activité. Leur rémunération apparaît également plus faible. D'une manière générale, ces jeunes ont plus que les autres, des trajectoires non linéaires, marquées par un accès tardif à l'activité ou à une sortie durable de l'emploi, ou des trajectoires dominées par le chômage ou l'inactivité. Si ceci tient pour partie à leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires, le probable manque d'appariement territorial (*spatial mismatch*), traduisant la distance physique aux opportunités d'emplois, de même que la potentielle inadéquation entre les compétences ou les qualifications offertes par ces jeunes et celles demandées par les entreprises (*skill mismatch*) peuvent être des pistes explicatives à leur insertion difficile. Par ailleurs, comme pour l'accès à l'alternance, leurs difficultés sur le marché du travail pourraient résulter des discriminations liées au lieu de résidence, pouvant se combiner à d'autres formes de discrimination liée à l'origine migratoire ou au genre. Si les jeunes des QPV connaissent une insertion moins favorable que les autres, l'alternance semble toutefois contribuer à réduire les écarts observés entre ces jeunes et les autres résidant en dehors de ces quartiers.

⁸ Ces résultats devraient néanmoins être considérés avec prudence en raison de potentiels biais dans les estimations. L'alternance étant une voie de formation sélective, il apparaît nécessaire de tester et corriger les éventuels biais de sélection au moment d'examiner son effet sur l'insertion (voir par exemple Couprie & Dupray, 2017).

Si ce travail permet de rendre compte des disparités d'accès à l'alternance, en défaveurs des QPV, il pourrait être enrichi en introduisant dans les modèles des indicateurs relatifs par exemple à la densité des centres de formation pour apprentis (CFA) présents au sein de chaque territoire. La faible proportion de CFA dans le territoire et la distance entre le lieu de résidence et la formation souhaitée pourraient expliquer également les disparités d'accès à l'alternance observées dans cette étude. Dans la même veine, concernant l'analyse de l'insertion professionnelle, il apparaît intéressant de « *dissocier, dans la mesure des difficultés rencontrées par les jeunes des quartiers défavorisés au moment de leur entrée sur le marché du travail, ce qui relève des facteurs sociodémographiques et scolaires de ce qui relève d'autres facteurs non pris en compte, et notamment des effets territoriaux* » (Couppié, 2013, p. 3). Mesurer l'effet propre du lieu de résidence constitue ainsi une piste à explorer, qui compléterait le travail déjà réalisé.

Bibliographie

- Amossé, T. & Cayouette-Remblière, J. (2022). Une nouvelle nomenclature, la PCS Ménage. *Économie et Statistique*, 532-33.
- Bunel, M., L'Horty, Y., & Petit, P. (2016). Discrimination based on place of residence and access to employment. *Urban Studies*, 53(2), 267-286.
- Céreq, (2022). *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la Génération 2017*. Marseille : Céreq, coll. « Enquêtes » (n° 3).
- Challe, L., L'Horty, Y., Petit, P., & Wolff, F. C. (2021). *Confinement et discrimination à l'embauche : enseignements expérimentaux*. Rapport de recherche, Théorie et Evaluation des Politiques Publiques (TEPP), 32 p.
- Cour des comptes (2022) *Les dispositifs en faveur de l'emploi des habitants des quartiers prioritaires de la ville*. Rapport de la Cour des comptes, juin.
- Couppié, T., Dieusaert, P., & Vignale, M. (2020). Que deviennent les jeunes des quartiers prioritaires de la ville après leur bac ? *Céreq Bref*, 391.
- Couppié, T., & Epiphane, D. (2019). Et les femmes devinrent plus diplômées que les hommes... *Céreq Bref*, 373.
- Couppié, T., & Gasquet, C. (2011). *Les jeunes des ZUS inégalement pénalisés au moment de l'insertion*. Céreq, coll. « Net.Doc » (n° 79). <https://www.cereq.fr/les-jeunes-des-zus-inegalement-penalises-au-moment-de-linsertion>
- Couppié, T., & Gasquet, C. (2017). Apprentissage et voie scolaire : comment expliquer les différences d'insertion observées ? Dans J. Calmand, T. Couppié & V. Henrard (coord.), *Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes. Recueil d'études sur la Génération 2010* (p. 77-107). Marseille, Céreq, coll. « Échanges » (n° 5).
- Couppié, T., & Gasquet, C. (2018). Comment l'apprentissage favorise-t-il l'insertion professionnelle des CAP-BEP ? *Formation Emploi*, 142, 35-56.
- Coupré, H., & Dupray, A. (2017). Analyse des écarts d'insertion des apprentis et des scolaires issus de l'enseignement secondaire professionnel dans trois régions. Dans J. Calmand, T. Couppié & V. Henrard (coord.), *Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes. Recueil d'études sur la Génération 2010* (p. 53-75). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 5).
- Cupillard, E., Durrier, S. & Louvet, A. (2021). Les conditions d'accès à l'apprentissage dans le secondaire en 2018 à la sortie de la classe de troisième. Dans M. Blanchard *et al.* (dir), *Sélections, du système éducatif au marché du travail* (p. 69-83). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 16).

- Edo, A., & Jacquemet, N. (2014). Discrimination à l'embauche selon l'origine et le genre : défiance indifférenciée ou ciblée sur certains groupes ? *Économie et Statistique*, 464-465-466, 155-172.
- Jugnot, S. (2023). L'accès à l'emploi des immigrés et enfants d'immigrés de la Génération 2017. *Céreq Bref*, 434.
- Kérivel, A. & Sulzer, E. (2018). Inégalités dans l'accès aux stages, à l'apprentissage et à l'enseignement professionnel : des formations empêchées ? *Injep analyses et synthèses*, 10.
- Kergoat, P. (dir.) (2017). *Mesure et analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage. Rapport d'évaluation*. Injep/Céreq.
- Lopez, A., & Sulzer, E. (2016). Insertion des apprentis : un avantage à interroger. *Céreq Bref*, 346.
- Petit, P., Sari, F., L'horty, Y., Duguet, E., & Du Parquet, L. (2011). Les effets du lieu de résidence sur l'accès à l'emploi : un test de discrimination auprès des jeunes qualifiés. *Économie et statistique*, 447(1), 71-95.
- Peugny, C. (2020). Générations, jeunesses et classes sociales. Un quart de siècle d'analyse des inégalités. *Agora Débats/jeunesses*, 86 (2020/3), 11-24.
- Observatoire des territoires (2021). *Territoires et transitions. Cahier n°1 : enjeux démographiques*. Rapport 2021-2022 de l'Observatoire des territoires.
- ONPV (2020). *Vulnérabilités et ressources des quartiers prioritaires*. Observatoire national de la politique de la ville (ONPV), Rapport 2020.
- ONPV (2021). *Fiches thématiques*, Observatoire national de la politique de la ville, rapport 2021. Tchabo, D. (2022). *Origine ou couleur de la peau ? Anatomie des discriminations à l'embauche dans le secteur du prêt-à-porter*, rapport de recherche (No. 2022-07). TEPP - Travail, Emploi et Politiques Publiques, 44 p.

Annexe 1. Facteurs associés à l'accès à l'alternance selon le lieu de résidence

| | Modèle 1 : Ensemble | Modèle 2 : Dans un QPV | Modèle 3 : Hors QPV, dans une UU qui possède des QPV | Modèle 4 : Hors QPV, dans une UU qui ne possède pas de QPV ou hors UU |
|---|------------------------|---------------------------|---|---|
| Genre (réf = homme) | | | | |
| Femme | 0,84*** | ns | ns | 0,70*** |
| Classe de sortie (réf = Supérieur court) | | | | |
| Secondaire | 1,26*** | ns | 1,26*** | 1,38*** |
| Supérieur court | 1,09* | ns | ns | 1,23* |
| Spécialité de formation (réf = Tertiaire) | | | | |
| Industrielle | 1,38*** | ns | 1,25*** | 1,64*** |
| Origine migratoire (réf = deux parents indigènes) | | | | |
| Descendant | ns | 0,7*** | ns | 1,21* |
| Immigré | 0,85** | ns | 0,78*** | ns |
| Non codé | ns | | ns | 0,05** |
| Origine sociale (réf = favorisée) | | | | |
| Intermédiaire | 1,12** | 0,75 | 1,18*** | ns |
| Défavorisé | ns | 0,66* | ns | ns |
| Non codé | ns | 0.326*** | ns | ns |
| Lieu de résidence (réf = Hors QPV, dans une unité urbaine qui possède des QPV) | | | | |
| Dans un QPV | 0,61*** | | | |
| Hors QPV, hors unité urbaine ou dans une unité urbaine qui possède des QPV | ns | | | |
| Constante | 0,39*** | 0,46*** | 0.380*** | 0.399*** |
| Pseudo R-carré | 0,02 | 0,01 | 0,01 | 0,04 |
| Observations | 18 723 | 2 682 | 10 047 | 5 994 |

Significativité des coefficients : *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1, ns : coefficient non significatif

UU : unité urbaine.

Lecture : à caractéristiques sociodémographiques comparables, les jeunes des QPV ont 0,61 moins de chance d'accéder à l'alternance que les jeunes résidant en dehors des QPV, mais dans une unité urbaine qui possède des QPV.

Champ : ensemble des sortants de formation professionnelle de la Génération.

Source : enquête Génération 2017, interrogation 2020, Céreq.

Annexe 2. Facteurs associés à l'accès à l'emploi selon le lieu de résidence

| | Modèle 1 : Ensemble | Modèle 2 : Dans un QPV | Modèle 3 : Hors QPV, dans une UU qui possède des QPV | Modèle 4 : Hors QPV, dans une UU qui ne possède pas de QPV ou hors UU |
|---|------------------------|---------------------------|---|---|
| Genre (réf = homme) | | | | |
| Femme | 0,84*** | 0,77*** | 0,89** | 0,79*** |
| Avoir au moins un enfant | 0,66*** | 0,64*** | 0,65*** | 0,67*** |
| Niveau de diplôme (réf = Secondaire) | | | | |
| Non diplômé | 0,30*** | 0,33*** | 0,29*** | 0,30*** |
| Supérieur court | 2,16*** | 2,50*** | 2,05*** | 2,26*** |
| Supérieur long | 3*** | 3,33*** | 2,96*** | 2,70*** |
| Spécialité de formation (réf = Générale) | | | | |
| Industrielle | 1,13** | ns | ns | 1,29** |
| Tertiaire | 1,25*** | 1,38** | 1,26*** | 1,24* |
| Voie de formation (réf = scolaire) | | | | |
| Alternance | 1,59*** | 1,48*** | 1,44*** | 1,88*** |
| Origine migratoire (réf = deux parents indigènes) | | | | |
| Descendant | 0,82*** | 0,81** | 0,85** | 0,78** |
| Immigré | 0,86** | ns | ns | 0,48*** |
| Non codé | 0,46*** | 0,41*** | 0,37*** | ns |
| Origine sociale (réf = Intermédiaire) | | | | |
| Favorisé | ns | ns | ns | ns |
| Défavorisé | 0,78*** | 0,82** | 0,81*** | 0,71*** |
| Non codé | 0,71*** | ns | 0,74** | 0,69** |
| Lieu de résidence (réf = Hors QPV, dans une unité urbaine qui possède des QPV) | | | | |
| Dans un QPV | 0,73*** | | | |
| Hors QPV, dans une unité urbaine qui ne possède pas de QPV | 1,19*** | | | |
| Constante | 2,21*** | 1,43** | 2,23*** | 2,62*** |
| Pseudo carré | 0,13 | 0,16 | 0,11 | 0,1 |
| Observations | 18 723 | 2 682 | 10 047 | 5 994 |

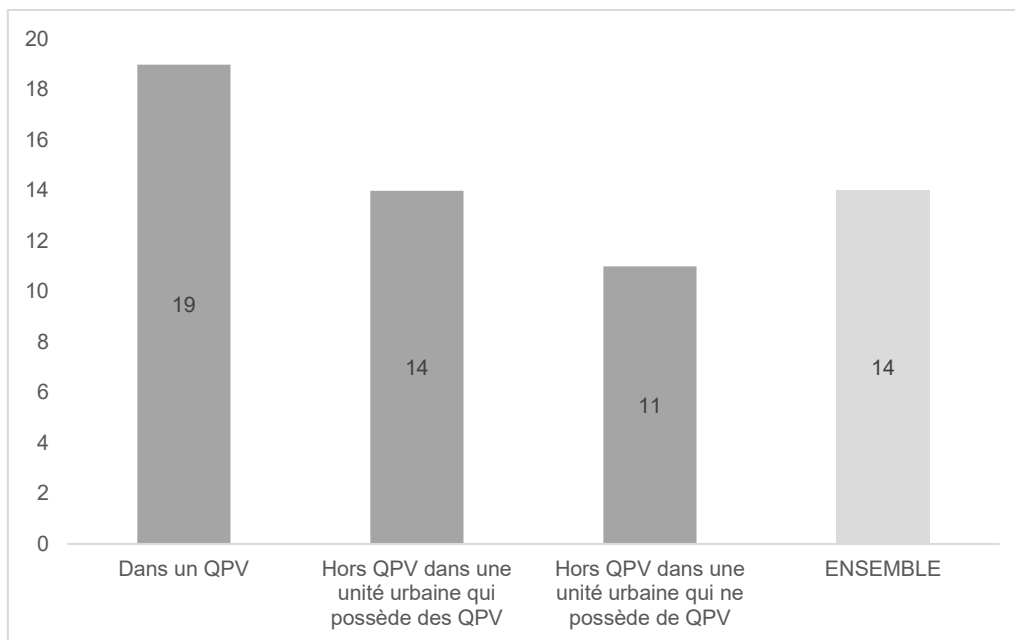
Significativité des coefficients : *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1, ns : coefficient non-significatif
UU : unité urbaine.

Lecture : à caractéristiques sociodémographiques comparables, les jeunes des QPV ont 0,73 fois moins de chance d'être en emploi que les jeunes habitant en dehors des QPV, mais dans une unité urbaine qui possède des QPV.

Champ : ensemble des jeunes issus d'une formation professionnelle.

Source : enquête Génération 2017, interrogation 2020, Céreq.

Annexe 3. Sentiment de discrimination selon le lieu de résidence



Question : Dans votre parcours professionnel, estimez-vous avoir été victime, au moins une fois, de discrimination à l'embauche ou dans l'emploi ?

Champ : ensemble des sortants de formation professionnelle de la Génération

Source : enquête Génération 2017, interrogation 2020, Céreq.

Deuxième partie. Des parcours d'emploi et de formation d'un territoire à l'autre

> La mobilité pour étudier et s'insérer

Les disparités territoriales de l'emploi

Sens, significations et conséquences des mobilités scolaires au sein de l'espace scolaire local

Guillaume Dupuy*

Introduction

Les carrières scolaires, envisagées comme des processus dans lesquels les familles et les élèves peuvent choisir telle ou telle possibilité dans les bifurcations qui se présentent à chaque palier de la scolarité, sont encore peu connues (Masson, 2012). Les placements scolaires à l'entrée d'un cursus d'enseignement sont l'objet de nombreuses recherches depuis les années 1970. Cela s'explique notamment au regard de l'engagement que représente le choix initial du collège pour les familles en mesure de choisir. Pour elles, il n'est « *ni facile ni souhaitable de changer souvent d'établissement* » (Felouzis, Maroy & Van Zanten, 2013). Pourtant, bien que les déplacements scolaires en cours de cursus concernent près de 25 % des collégiens (Dupuy, 2014), ils ont, pour leur part, fait l'objet de peu de recherches. Cette contribution présente quelques résultats d'une thèse récente de sociologie portant sur les mobilités scolaires en cours de cursus collégien (Dupuy, 2017). Ils permettent de mieux comprendre qui sont les élèves mobiles et l'orientation générale du flux d'élèves entre des établissements socialement et scolairement très hiérarchisés dès l'entrée en sixième. Ils mettent également en évidence les motifs des déplacements scolaires, les conséquences des mobilités sur les carrières scolaires des élèves et sur la spécialisation sociale et scolaire progressive du recrutement des établissements tout au long de la scolarité secondaire.

1. Étudier les mobilités scolaires

1.1. Analyser les mobilités scolaires au sein d'un espace local des établissements

Des nombreux travaux centrés sur les modalités de fonctionnement et de régulation des « *marchés scolaires* », sur les stratégies de placement scolaire des familles et les politiques d'établissement menées dans un contexte officieusement concurrentiel, on peut retenir que dans l'enseignement secondaire, « *les concurrences entre établissements comme les choix éducatifs des familles ne se font [que très rarement] à l'échelle nationale ou même régionale* » (Felouzis, Maroy, Van Zanten, 2013). Les espaces scolaires sont toujours, à l'exception de quelques établissements qui proposent une offre scolaire singulière, des marchés inscrits dans le « *local* ». En conséquence, compte tenu de l'importance pour les parents d'élèves de la proximité de l'établissement par rapport au domicile et/ou au lieu de travail (Léger, 2001) et de l'imbrication des dynamiques résidentielles et scolaires (Fack & Grenet, 2009), seules des études localisées permettent de comprendre les relations de concurrence entretenues entre établissements d'enseignement secondaire. Dans la mesure où l'expression « *marchés scolaires* » recouvre des réalités variées selon les traditions nationales (Felouzis, 2011) et des acceptions diverses dans d'autres champs de recherche tels que l'économie ou la gestion, l'ensemble des établissements d'un territoire engagés dans des relations de concurrence afin de capter chaque année suffisamment d'élèves pour se pérenniser et/ou se développer est nommé ici, dans une perspective sociologique, un *espace local des collèges*. En effet, quels que soient les terrains d'enquête sur lesquels sont réalisées les recherches, il est finalement toujours question des conséquences de l'existence de positions différenciées entre plusieurs collèges concurrents, de l'organisation de celles-ci les unes par rapport aux autres. Il est également toujours question des formes prises par les relations entretenues entre une institution scolaire très différenciée et des élèves aux dispositions tout aussi différenciées. Or, l'« *idée de différence, d'écart, est au fondement de la notion même d'espace, ensemble de positions distinctes et coexistantes, extérieures les unes aux autres, définies les unes par les autres, par leur extériorité mutuelle et*

* Institutions et dynamiques historiques de l'économie et de la société (IDHES), UMR 8533.

par des relations de proximité, de voisinage ou d'éloignement et aussi par des relations d'ordre, comme au-dessus, au-dessous et entre » (Bourdieu, 1994).

La recherche prend en considération les positions relatives occupées par les élèves mobiles au sein de leurs établissements de départ en même temps que les positions relatives des établissements au sein de l'espace local des collèges. Elle s'inscrit, ainsi, dans le cadre d'analyse proposé par Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie (1993) pour étudier les institutions en général et l'institution scolaire en particulier.

1.2. Les sources et leur exploitation

À partir d'une étude longitudinale ciblée sur une cohorte d'élèves entrés dans les collèges d'un espace local des collèges provincial étendu sur des territoires à la fois urbains (centre ville, quartiers intermédiaires d'une ville moyenne), périurbain et rural, l'analyse a non seulement pour objet de préciser dans quel sens se réalisent les mobilités des élèves au sein de cet espace, mais également quels élèves sont les plus concernés par celles-ci, quels contextes favorisent la mobilité scolaire en cours de cursus.

À cette fin, les observations prises en note en tant que professeur dans un collège pendant toute la scolarité d'une cohorte d'une soixantaine de collégiens sont complétées par l'exploitation secondaire de la Base centrale scolarité (BCS) ainsi que par un travail sur les archives de l'inspection académique relatives aux demandes de dérogations de cette cohorte d'élèves. La BCS permet de connaître, pour chaque élève, les origines sociales et le retard ou l'avance scolaire, les établissements d'origine et de destination au sein de l'espace local des collèges. Elle offre, en cela, la possibilité d'analyser les mobilités au sein de l'espace local des collèges. Le choix s'est porté sur les fichiers concernant les rentrées scolaires 2006, 2007, 2008 et 2009 des établissements de l'espace local étudié pour caractériser les circulations d'élèves de ce qui tend à représenter la cohorte d'élèves entrés en sixième en 2006. La circonscription de l'échantillonnage à un même espace scolaire et la connaissance de la structure de cet espace permettent d'objectiver les mobilités des élèves entre les établissements pour une cohorte de 2 534 élèves, dont 939 élèves mobiles et 802 élèves mobiles entre deux établissements de l'espace scolaire.

Aux indicateurs classiques immédiatement disponibles dans la BCS, tels que le sexe, l'âge, la nationalité, la classe, l'origine sociale détaillées en 32 postes, l'établissement les années X et X-1, sont ajoutées des variables permettant de caractériser à la fois la composition sociale et scolaire des établissements (l'indicateur élève BCS), la mixité sociale de leur public (relative à la composition sociale moyenne du département), la nature ascendante ou descendante des trajectoires des élèves dans l'espace scolaire et l'ajustement / désajustement des dispositions des élèves par rapport à leurs établissements de départ et d'arrivée.

En effet, en attribuant à chaque collège le score qui correspond à la moyenne des indicateurs des élèves de la cohorte qui y sont scolarisés les années X et X-1, il devient possible de comparer la composition sociale et scolaire de chaque collège, donc aussi de donner un sens aux mouvements des élèves entre les différents collèges de l'espace scolaire. Ceci permet non seulement de distinguer les mobilités ascendantes, descendantes ou stables, mais également de calculer l'indicateur d'ajustement / désajustement de l'élève par rapport à son collège initial (année X-1) et à son collège de destination (année X) à même d'appréhender la situation de chaque élève par rapport aux autres élèves scolarisés dans le même établissement. En soustrayant à l'indicateur élève l'indicateur moyen de l'établissement pour l'une ou l'autre année, on se donne en effet les moyens de percevoir grossièrement si les dispositions scolaires de l'élève sont globalement ajustées à celles de l'ensemble des autres élèves du collège, désajustées par le bas ou désajustées par le haut¹.

¹ Cette perception ne peut être que « grossière » dans le sens où l'indicateur élève ne permet d'appréhender qu'imparfaitement les dispositions scolaires des élèves. Les élèves dont l'indicateur d'ajustement/désajustement est proche de 0 sont définis ici comme *ajustés*. Autrement dit, sont considérés comme *ajustés* les élèves dont les dispositions scolaires sont probablement proches de celles constatées en moyenne dans leur établissement. Les élèves considérés comme *désajustés par le bas* ont un indicateur d'ajustement/désajustement significativement négatif qui tend à prouver des dispositions scolaires inférieures à celles majoritairement constatées dans le collège une année donnée. À l'opposé, ceux définis comme *désajustés par le haut* ont un indicateur d'ajustement/désajustement significativement positif qui laisse envisager des dispositions scolaires supérieures à celles observées dans le collège. Cette catégorisation des élèves permet d'estimer la position relative de chaque élève dans son établissement et de saisir si, dans le contexte dans lequel il est scolarisé, il apparaît comme un plus ou moins « bon élève ».

2. Des élèves mobiles majoritairement désajustés dans leur collège d'origine

2.1. Ajustements initiaux et poursuite de la scolarité dans le même collège

Pour mieux connaître les caractéristiques des élèves mobiles en cours de cursus, il est d'abord nécessaire de préciser qui sont majoritairement les élèves immobiles. L'analyse des archives des dossiers scolaires des soixante élèves de la cohorte observée met en évidence que ceux qui réalisent l'ensemble de leur cursus dans le collège (37 élèves) rencontrent majoritairement moins de difficultés scolaires, avant même l'entrée en sixième, que les élèves mobiles au sein de l'espace local étudié (21). Ils sont aussi moins fréquemment en retard scolaire qu'eux dès l'entrée au collège (19 % contre 38 %) et ont des performances scolaires très majoritairement supérieures à celles des élèves mobiles (81 % contre 9,5 %). Ces dernières leur permettent de ne pas subir les effets de la sélection académique et leur garantit, sous réserve qu'ils ne s'opposent pas trop fortement aux règles du jeu scolaire, de ne pas se voir contraints par l'institution à changer d'établissement.

Parmi les élèves non mobiles suivis, 43 % ne changent pas de collège car ils en sont satisfaits et qu'ils donnent satisfaction dans l'établissement. Si rien ne vient remettre en cause les éléments qui amènent initialement la famille à faire leur choix de collège, leur efficacité scolaire favorise l'établissement d'un rapport à l'École et au collège suffisamment satisfaisant pour que la famille n'envisage pas une mobilité scolaire. 30 % se maintiennent au collège du début à la fin de leur cursus en parvenant à s'accrocher malgré leurs difficultés, comme d'autres le font au lycée (Cayouette-Remblière & De Saint Pol, 2013). Ni décrochés cognitivement, ni perturbateurs au point de remettre en cause leur présence dans le collège, ni suffisamment démobilisés pour être orientés vers des filières et établissements de relégation scolaire avant la fin du cursus collégien, ils se maintiennent bon gré mal gré dans leur établissement avant de s'orienter ou de se voir orientés vers les filières de relégation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et d'y doubler une classe pour la majorité d'entre eux. Entre ces deux configurations, 27 % sont des élèves moyens, ni en relative aisance scolaire dans ce collège, ni suffisamment en difficulté pour être considérés à quelque moment que ce soit comme en train de s'accrocher scolairement.

À l'échelle de l'espace local des collèges, ce qui unit statistiquement les élèves ne changeant pas de collège et les distingue majoritairement des élèves mobiles est l'ajustement moyen de leurs dispositions sociales et scolaires à celles majoritairement constatées dans leur établissement, quelle que soit sa position dans l'espace local des collèges (tableau 1). Avec des indicateurs moyens d'ajustement / désajustement positifs et proches de 0 aux entrées en cinquième, quatrième et troisième (respectivement 0,8 -0,6 et 1,6), les élèves qui ne changent pas d'établissement se différencient en effet des élèves mobiles en ce que leurs dispositions scolaires probables sont en moyenne beaucoup plus ajustées à celles de leurs pairs l'année X-1 (celle qui précède le changement de collège chez les élèves mobiles). Autrement dit, conformément aux observations réalisées, les élèves non mobiles font probablement moins souvent partie des moins bons ou des meilleurs élèves de leur collège que les élèves mobiles. Cet ajustement moyen ne signifie en rien que les dispositions scolaires et sociales des élèves qui ne changent pas de collège à la fin de l'année soient toutes ajustées à celles des autres élèves de l'établissement. L'hétérogénéité des publics scolarisés dans chaque collège implique par définition que les élèves qui se maintiennent dans leur collège, presque toujours majoritaires, ne peuvent tous être ajustés à leurs camarades. Il n'en demeure pas moins que cet ajustement moyen est remarquable en ce qu'il ne caractérise que les élèves non mobiles.

Tableau 1 • Indicateur moyen d'ajustement / désajustement des élèves avant le changement d'établissement selon les trajectoires des élèves au sein de l'espace scolaire local et le moment de la mobilité

| Ajustement / désajustement moyen des élèves de la catégorie (Effectifs) | 6 ^e | 5 ^e | 4 ^e | 3 ^e |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Mobilité très descendante (132) | -35,3 (4) | -23,8 (25) | -21,2 (39) | -26,7 (64) |
| Mobilité descendante (212) | -29,2 (8) | -12,7 (34) | -12,7 (50) | -12,3 (120) |
| Mobilité stable (196) | -20,9 (12) | -7 (48) | -8,8 (50) | -11,8 (86) |
| Immobilité (7153) | -23,9 (174) | 0,8 (2360) | 0,6 (2369) | 1,6 (2250) |
| Mobilité ascendante (150) | -18 (5) | 2,3 (49) | 5,6 (42) | -9,8 (54) |
| Mobilité très ascendante (112) | -13,9 (4) | 17,7 (47) | 12,4 (37) | 4,1 (23) |

Lecture : avant de changer de collège, les élèves en mobilité très descendante pour une entrée en cinquième sont en moyenne beaucoup plus désajustés par le bas par rapport au public scolarisé dans leur établissement (indicateur moyen de -23,8) que ceux en mobilité stable (-7), tandis que ceux en mobilité très ascendante sont très désajustés par le haut (17,7).

Source : Base centrale scolarité.

2.2. Désajustements initiaux et mobilités scolaires

Si, dans l'ensemble, le maintien dans l'établissement tout au long des années de collège représente la situation la plus courante, ce n'est pas le cas pour certaines catégories d'élèves. En effet, au sein de l'espace local des collèges étudié, il convient plutôt d'indiquer que l'immobilité est la situation la plus fréquente dès lors que les élèves ne sont pas trop désajustés par le bas par rapport à leur établissement. Les élèves extrêmement désajustés par le bas dans leur établissement changent en effet majoritairement de collège à un moment ou à un autre de leur scolarité collégienne (51,2 %), tandis que près de la moitié de ceux très désajustés par le bas font de même (46,1 %). Cet éclairage statistique est complété par l'observation à l'échelle de la cohorte suivie. On peut s'appuyer sur un total de 44 cas pour apporter des éléments de compréhension au sujet des mobilités scolaires réalisées en cours de cursus collégien.

2.2.1. Élèves désajustés par le bas et mobilités descendantes majoritairement subies

Que l'on considère les élèves inscrits en sixième puis partis en cours de cursus, ceux arrivés pendant les années collège ou encore ceux arrivés puis repartis, le constat est toujours le même : les mobilités descendantes sont très majoritairement le fait d'élèves désajustés par le bas au sein de leur collège. Parfois imposées par les personnels des collèges, souvent négociées avec eux, plus rarement décidées par les familles, les mobilités descendantes sont des conséquences de rapports difficiles entretenus entre les élèves, leurs familles et les personnels des collèges. Qu'elles soient liées à des difficultés scolaires relativement plus importantes que celles des autres élèves de la classe, de comportements considérés par les personnels pédagogiques comme plus déviants ou encore d'une difficulté à s'intégrer à un groupe d'amis, les mobilités descendantes sont le fait d'élèves le plus souvent en retard scolaire et parmi les moins en réussite à l'entrée en sixième. Elles touchent tout particulièrement les élèves manifestement impliqués dans les enjeux de représentation propres aux réseaux juvéniles des quartiers populaires, même s'ils n'en proviennent pas tous.

Plus fréquemment subies par les élèves et leurs familles qu'elles ne sont choisies, elles sont majoritairement la conséquence de négociations entre enseignants et familles conduisant à une orientation vers des classes de relégation scolaire ouvertes dans des lycées professionnels, agricoles ou dans des établissements de relégation privés hors-contrat d'association avec l'État. Elles sont également l'aboutissement du processus

d'exclusion des élèves les moins disposés à se conformer aux comportements attendus d'eux par les personnels du collège et, très marginalement, liées à l'insatisfaction des familles à l'égard de l'établissement.

Grâce à l'analyse de la statistique scolaire à l'échelle de l'espace local des collèges, il est possible de généraliser les observations faites à l'échelle d'un établissement en ce qui concerne la corrélation entre désajustements par le bas des élèves dans leurs collèges d'origine et mobilités descendantes. Contrairement aux trajectoires ascendantes dans l'espace scolaire local, les mobilités stables et descendantes sont très majoritairement vécues par des élèves désajustés par le bas par rapport à leur collège initial. Ainsi, entre 79,4 % et 93,7 % des élèves en mobilité descendante ou très descendante sont désajustés par le bas par rapport à leur collège l'année X-1. Autrement dit, elles sont principalement le fait des moins bons élèves de chaque collège : des élèves qui occupent régulièrement des positions reléguées au sein de leur classe et de leur établissement.

Preuve que la sélection à l'œuvre dans les établissements contribue largement à déterminer les mobilités descendantes des moins bons élèves, l'indicateur moyen d'ajustement / désajustement est, quelles que soient l'année et la position du collège dans l'espace local, d'autant plus négatif que leur mobilité est descendante (tableau 1). La position dans l'espace occupée par le collège d'origine ne modifie pas ce constat : quelle que soit la position relative du collège quitté dans l'espace scolaire local, les mobilités très descendantes sont presque toujours le fait d'élèves plus désajustés par le bas que ceux impliqués dans une mobilité descendante.

Très majoritairement caractéristiques des élèves désajustés par le bas par rapport à leur collège d'origine et d'autant plus descendantes que les élèves sont désajustés, les mobilités descendantes se présentent ainsi essentiellement comme des conséquences de la difficulté des élèves à se maintenir dans leur établissement compte tenu de la sélection qui y est à l'œuvre. Il est nécessaire d'insister sur ce point : plus que l'origine sociale ou le niveau scolaire objectif des élèves, c'est bien leur position relative par rapport à leurs camarades au sein de leur classe et de leur établissement qui détermine majoritairement leur propension à la mobilité et contribue à définir le sens de la mobilité. Car si les désajustements par le bas sont très majoritaires chez les élèves en situation de mobilité descendante quelle que soit la position de leur établissement dans l'espace scolaire local, les dispositions scolaires des élèves qui les subissent sont en moyenne très différenciées. Alors que les élèves initialement scolarisés dans des collèges très relégués et amenés à changer d'établissement pour un autre encore plus relégué ont en moyenne de très faibles dispositions scolaires (indicateurs élèves moyens de 6,2 et 9,5), ceux qui connaissent le même type de mobilité à partir de collèges positionnés plus haut dans l'espace local des collèges ont des dispositions scolaires d'autant plus importantes qu'ils sont initialement scolarisés dans des collèges qui occupent des positions hégémoniques (indicateurs élèves moyens de 41,1 et 41,4, à la fois supérieurs à la moyenne constatée dans l'espace scolaire (35,3) et par définition inférieure à celle observée dans leur établissement). Autrement dit, des dispositions scolaires moyennes ne préservent pas des effets de la sélection scolaire différentielle à l'œuvre dans les établissements et ne garantissent pas nécessairement le maintien en leur sein.

Ces résultats convergent avec ceux de l'analyse de cohorte du panel 1995 de l'Éducation nationale selon lesquels les élèves qui circulent d'un établissement à l'autre sont en moyenne plus en difficulté scolaire que ceux qui réalisent l'ensemble de leur scolarité dans le même établissement (Tableau 2).

Tableau 2 • Part des élèves mobiles en cours de cursus collégien en fonction des notes obtenues aux épreuves standardisées à l'entrée en sixième (somme des résultats en français (sur 68) et en mathématiques (sur 78))

| Note sur 146 | Aucun changement | Un changement | Plusieurs changements | Total |
|--------------|------------------|---------------|-----------------------|-------|
| Moins de 60 | 70,5 | 23,2 | 6,3 | 100 |
| 60 à 79,9 | 64,1 | 28,4** | 7,5 | 100 |
| 80 à 99,9 | 71,6 | 21,8 | 6,6 | 100 |
| 100 à 119,9 | 83 | 14,1* | 2,9 | 100 |
| 120 et plus | 89,4** | 9,7* | 0,9* | 100 |
| Total | 76,6 | 18,7 | 4,7 | 100 |

Lecture : 89,4 % des élèves (17 830) qui ont eu 120 points ou plus aux épreuves standardisées de mathématiques et français à l'entrée en sixième n'ont jamais changé d'établissement tout au long de leur scolarité collégienne.

* L'effectif est nettement inférieur à l'effectif théorique. ** L'effectif est nettement supérieur à l'effectif théorique.

Source : panel d'élèves 1995.

2.2.2. Élèves désajustés par le haut et mobilités ascendantes majoritairement choisies

Tout tend, au contraire, à montrer que les mobilités ascendantes représentent pour les familles le moyen de réviser dès que possible un choix initial d'établissement perçu comme erroné car ne correspondant pas suffisamment à leurs attentes envers l'école. Quelles que soient les situations observées à l'échelle du collège dans lequel est menée l'enquête, le constat est là aussi toujours le même : les mobilités ascendantes sont quasiment toutes (94 % des cas) des conséquences d'un choix de réhabilitation scolaire réalisé par les familles pour tenter de maîtriser la socialisation auprès des pairs ou pour trouver un climat scolaire plus studieux. Elles sont beaucoup moins fréquentes que les mobilités descendantes (44,7 % contre 71,1 %)² et majoritairement réalisées par des élèves désajustés par le haut au sein de leur collège. Ceci est également observable statistiquement à l'échelle de l'espace local : 24,1 % à 63,8 % des mobilités ascendantes ou très ascendantes sont le fait d'élèves ayant un indicateur d'ajustement / désajustement positif, contre seulement 6,3 à 26 % de ceux qui réalisent des mobilités descendantes ou très descendantes.

Au même titre que les mobilités descendantes, les mobilités ascendantes apparaissent, ainsi, comme des conséquences de rapports difficiles entretenus entre les familles des élèves mobiles et les personnels des établissements ou les autres élèves rencontrés au sein des collèges. Ce rapport à la scolarisation collégienne est lié à un décalage entre les attentes des familles et le climat scolaire propre à la classe ou à l'établissement. De ce point de vue, si on considère la réussite scolaire globalement supérieure des filles par rapport à celle des garçons (MENESR, DEPP, 2016), il n'est pas surprenant que les mobilités ascendantes soient très majoritairement réalisées par des filles, soit dans 70,1 % des cas de la cohorte observée. Cette observation est confirmée par une différence statistiquement significative³ à l'échelle de l'espace local : les filles, qui ne représentent que 42,7 % des élèves mobiles, sont impliquées dans 52,7 % des mobilités ascendantes.

À l'opposé du constat réalisé à propos des mobilités descendantes, l'indicateur moyen d'ajustement / désajustement est aussi, quelle que soit la position du collège dans l'espace scolaire local, d'autant plus important et positif que la mobilité est ascendante. Autrement dit, plus leurs dispositions sont désajustées par le haut par rapport à leur collège d'origine, quel qu'il soit, plus les élèves ont tendance à changer d'établissement pour se diriger vers un autre collège à la fois mieux positionné et plus éloigné dans l'espace scolaire local. Les mobilités ascendantes peuvent ainsi être interprétées comme les conséquences de l'aspiration d'une partie des meilleurs élèves de chaque collège à en rejoindre un autre mieux positionné, le plus souvent rapidement après l'entrée en sixième. En effet, contrairement aux flux constatés à propos des mobilités descendantes, les trajectoires ascendantes sont plutôt précoces suite à l'entrée au collège. Statistiquement significatives, la surreprésentation des mobilités très ascendantes à l'entrée en cinquième et

² L'addition de ces deux parts dépasse les 100 % puisque les élèves arrivés à Saint-François en cours de cursus puis repartis avant la fin de l'année de troisième ont permis de réaliser pour certains élèves deux observations.

³ La dépendance est très significative statistiquement pour un tableau construit sur 802 observations. Chi 2 = 16,4 ; ddl = 5 ; 1 - p = 99,42 %.

leur sous-représentation à l'entrée en troisième montrent que la temporalité des mobilités scolaires ascendantes n'est pas le fruit du hasard.

C'est finalement toujours une partie minoritaire des élèves désajustés par le haut qui en vient à changer de collège pour un établissement mieux positionné dans l'espace scolaire. En l'occurrence, seuls 11,1 % de l'effectif d'élèves désajustés par le haut à l'entrée en cinquième sont finalement en mobilité ascendante, soit une part minoritaire mais tout de même significative. Cette part ne représente en revanche que la partie visible de l'ensemble des familles qui envisagent une telle mobilité sans finalement s'y engager. Dans le collège d'enquête, les familles d'élèves désajustés par le haut au collège se posent fréquemment des questions quant à la possibilité d'inscrire leur enfant ailleurs, notamment dans un collège privé occupant une position hégémonique dans l'espace local. Les mobilités scolaires apparaissent ainsi moins comme des conséquences de choix stratégiques de déplacements scolaires que de non-choix ou de choix initiaux d'établissement désajustés aux dispositions de l'enfant.

3. Conséquences des mobilités scolaires

3.1. Effets des mobilités scolaires sur les carrières scolaires

Pour les élèves amenés par les personnels de leur collège à quitter l'établissement, les mobilités scolaires descendantes ont pour conséquences des réajustements dispositionnels qui favorisent dans la grande majorité des cas des raccrochages scolaires contextualisés. En permettant une réduction relative du désajustement par le bas, le changement d'établissement représente ce que nombre de familles et d'enseignants considèrent, dans des situations devenues insensées à même d'entamer leur croyance dans l'intérêt de la scolarisation, comme une « seconde » ou une « nouvelle chance » à même de faire « repartir d'un bon pied » les élèves dans un autre collège. Parce qu'elles permettent le plus souvent à des élèves désajustés par le bas dans leur collège initial de décrocher une qualification dans les filières de relégation de l'enseignement professionnel ou agricole, les mobilités scolaires descendantes sont comparables à celles réalisées ultérieurement à l'occasion du passage en seconde dans l'enseignement professionnel dont Ugo Palheta (2012) a montré qu'il « *contribue inséparablement à la relégation, à la remédiation et à la qualification d'élèves qui ont généralement éprouvé des difficultés d'apprentissage dès l'école primaire ou à partir du collège* ». Dans les cas moins fréquents, bien que relativement communs dans lesquels les mobilités descendantes ne produisent pas de tels raccrochages scolaires (30 % des cas observés), elles risquent au contraire d'accélérer le processus de désaffiliation scolaire déjà à l'œuvre chez les plus réfractaires à l'ordre scolaire et de favoriser leur déscolarisation précoce (Millet, Thin, 2005).

Le constat est globalement similaire en ce qui concerne les effets des mobilités ascendantes sur les carrières scolaires des élèves. Elles permettent majoritairement de soulager les élèves et leurs parents à propos des conditions de scolarisation et favorisent chez eux l'entretien d'un meilleur rapport à la scolarité, notamment parce que ces changements d'établissement leur évitent de remettre en cause les ambitions et les chances objectives de poursuite dans les filières les plus légitimes. De ce fait, les mobilités ascendantes sont le plus souvent les conséquences de choix pratiques réalisés par des familles déçues de s'apercevoir, au fil du temps, que le contexte scolaire dans lequel évolue leur enfant « *ne les tire pas vers le haut* », comme il en va aussi des nombreux placements par le haut, réalisés par anticipation dès l'entrée en sixième. Il reste qu'une minorité de mobilités ascendantes sont réalisées à contre-courant par des élèves ajustés ou désajustés par le bas. Elles portent le risque d'accentuer le désajustement initial par le bas déjà au principe du rapport souvent tendu entretenu à l'institution scolaire et tendent à amplifier leurs difficultés scolaires. En augmentant la probabilité de voir l'élève se décourager et se démobiliser, la mobilité à contre-courant peut ainsi se révéler contre-productive pour des parents qui visaient pourtant avant tout à donner une seconde et meilleure chance de réussir à leur enfant.

Bien que tous ne profitent pas des effets d'un réajustement dispositionnel par rapport à leur établissement, les mobilités scolaires sont très majoritairement favorables à la poursuite de la scolarisation des élèves qui les mettent en œuvre. De ce point de vue, les stigmatiser par principe en considérant qu'elles sont néfastes pour les élèves pris individuellement ne semble pas pertinent, surtout si l'objectif poursuivi est la scolarisation prolongée de la totalité d'une génération. Elles représentent plutôt un moyen de rendre l'école acceptable

auprès du plus grand nombre, particulièrement quand les possibilités objectives qu'ont les élèves de réaliser leurs plus ou moins grandes ambitions scolaires s'amenuisent dans le cadre restreint de leur collège. En cela, les mobilités scolaires sont en cours de cursus collégien ce que sont à l'entrée en sixième les placements scolaires par le haut et les orientations vers des filières scolaires de relégation, dites « *d'enseignement adapté* » : un moyen permettant de s'accommoder de la nécessité de scolariser au mieux ses enfants dans un contexte où les collèges offrent des conditions d'apprentissage et de socialisation très différenciées.

3.2. Flux d'élèves au sein de l'espace local et spécialisation

À l'échelle de l'espace local des collèges et des établissements de relégation en charge de la scolarisation des collégiens, les effets d'agrégation liés aux mobilités scolaires et à l'organisation des flux d'élèves ont pour conséquence d'homogénéiser davantage les caractéristiques sociales et scolaires des publics scolarisés dans chaque collège entre l'entrée en sixième et la fin de l'année de troisième. En même temps qu'elle atténue la mixité sociale et scolaire des publics accueillis au sein de chaque établissement au fur et à mesure de l'avancement dans le cursus collégien, l'orientation générale des flux scolaires tend à accentuer la spécialisation sociale et scolaire de leur recrutement.

Conclusion

Finalement, les nombreux changements de collège constatés en cours de cursus ne se font pas dans un sens aléatoire et touchent inégalement les élèves selon leur ajustement scolaire et social initial aux autres élèves majoritairement accueillis dans leur établissement de scolarisation. La plus forte propension des meilleurs et des moins bons élèves de chaque établissement à circuler d'un collège à un autre est la conséquence du fonctionnement ordinaire de l'institution scolaire. En laissant aux uns la possibilité de changer de collège en cours de cursus et en imposant aux autres le changement d'établissement, en offrant finalement, que les familles le veuillent ou non, des occasions de réajustement entre les niveaux de rigueur scolaire des établissements et les dispositions sociales et scolaires des élèves, l'institution scolaire tend à rendre l'enseignement possible dans les collèges et la scolarisation secondaire acceptable au plus grand nombre.

Bibliographie

- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Le Seuil.
- Briand, J.P., Chapouliè, J.M. (1993). L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble. *Revue française de sociologie*, 34(1), 3-42.
- Cayouette-Remblière, J., De Saint Pol, T. (2013). Le sinueux chemin vers le baccalauréat : entre redoublement, réorientation et décrochage scolaire. *Economie et statistique*, 459, 69-72.
- Dupuy, G. (2014). Performances et « valeur ajoutée » : les changements d'établissement font aussi des différences. Dans Céreq (éd.), *Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales* (p. 23-34). Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n° 48).
- Dupuy G. (2017). *D'un collège à l'autre. Sociologie des mobilités scolaires en cours de cursus collégien*. Thèse de doctorat de sociologie, Université de Paris-Nanterre (dir. Lepoutre & Loirand).
- Fack, G., Grenet, J. (2009). Sectorisation des collèges et prix des logements à Paris. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 44-62.
- Felouzis, G. (2011). Les marchés scolaires et l'éducation comparée. *Éducation comparée*, 6, 7-28.
- Felouzis, G., Maroy, C., Van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Léger, A. (2001). « On le met dans le privé ? » Les raisons du choix des familles. Dans *L'enseignement privé en Europe (II)* (p. 141-162). Caen : MRSB, coll. « Documents de la MRSB » (n° 13).
- Masson, P. (2012). Penser autrement les carrières scolaires. *Revue française de pédagogie*, 180, 121-130.
- Millet, M., Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2016). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*. Paris : Division de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : Presses universitaires de France.

Les parcours scolaires au cégep¹ et l'accès aux études postsecondaires : une approche selon le territoire

Benoît Laplante, Natacha Prats**, Pierre Doray**, Pierre Canisius Kamanzi***

Introduction

Notre communication² s'inscrit à l'intersection de l'effet des politiques éducatives, qui ont pris en compte depuis plusieurs années les enjeux liés au territoire, et des parcours scolaires des étudiant·es au moment où ils peuvent entreprendre des études postsecondaires³. Elle examine dans quelle mesure la variation de l'accès aux études postsecondaires au Québec tient aux caractéristiques des régions et à l'appartenance socioculturelle des étudiant·es. Deux questions guident notre analyse. La première cherche à saisir l'effet du lieu de résidence sur l'accès aux études postsecondaires, en tenant compte des caractéristiques sociodémographiques des étudiant·es. La seconde porte sur l'effet des politiques publiques sur l'organisation des parcours scolaires pendant les études postsecondaires. Ces politiques déterminent les règles qui régissent les établissements, et de là la marge de manœuvre des étudiant·es, notamment l'étendue de leurs options dans l'enseignement supérieur. À partir des caractéristiques géographiques et socioéconomiques des régions administratives du Québec, nous cherchons à voir dans quelle mesure la décision d'entreprendre les études collégiales dans sa région d'origine ou en dehors de celle-ci contribue à la mobilité sociale ou au contraire, à la reproduction des inégalités.

1. Politiques publiques, éducation et développement régional

Dans les années 1960, le Québec a entrepris une réforme de l'éducation dont le principal objectif était d'assurer une plus grande accessibilité aux études postsecondaires (EPS) sur les plans géographique, social et culturel. Elle a pour but de favoriser le développement culturel des personnes et la mobilité socioprofessionnelle (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963 ; Corbo, 2002; Rocher, 2004). Les promoteurs de la réforme étaient sensibles aux disparités entre les catégories sociales, mais aussi entre les régions du Québec. La réforme a mené à la création de 48 cégeps répartis sur le territoire⁴, qui dispensent des programmes d'EPS sans droits de scolarité afin de réduire à la fois et les disparités régionales et l'effet des différences de revenu. Elle a aussi conduit à la création de l'Université du Québec, dont cinq universités constituantes ont également été établies dans des régions où il n'y avait pas encore d'université afin de réduire les disparités régionales. L'effort de réduction des disparités géographiques s'est poursuivi par la création d'« antennes » par les cégeps et les universités. Ces antennes, plus nombreuses dans les régions éloignées que les dans les régions urbaines, offrent une fraction des programmes de l'établissement dont elles procèdent, celle qui est jugée la plus pertinente dans le lieu où chacune est établie. Avec le temps, et notamment à la demande des acteurs des régions, la création de lieux de formation a également eu pour but de lutter contre l'exode vers les grands centres en permettant aux jeunes et aux adultes d'étudier dans leur région.

¹ Acronyme de collège d'enseignement général et professionnel.

* Institut National de Recherche Scientifique (INRS, Montréal).

** Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Science et la Technologie (CIRST, Montréal) Université du Québec à Montréal.

² La réalisation de cette communication a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

³ En sortant du secondaire, les élèves québécois peuvent poursuivre leurs études au cégep, soit en empruntant la voie dite préuniversitaire pour aller à l'université, soit la voie technique pour accéder au marché du travail. De nombreux programmes universitaires acceptent les étudiant·es du technique. Ce processus est proche de ce que la France a réalisé en ouvrant les études universitaires aux diplômé·e·s des baccalauréats professionnels ou technologique.

⁴ Si 12 établissements sont créés en 1967, leur nombre va augmenter rapidement jusqu'à tripler en 1971 (Savard, 2016). Aujourd'hui, le réseau des établissements d'enseignement collégial compte 105 établissements, dont 52 publics, 24 privés subventionnés et 39 privés.

En 1992, le ministère de l'Éducation (MEQ) adopte un plan d'action pour accroître la persévérance scolaire au secondaire et au cégep. Chaque cégep doit adopter son propre plan d'action, qui est évalué par la commission d'évaluation de l'enseignement collégial, et participer au développement des instances régionales de concertation en matière de persévérance scolaire qui réunissent, dans chaque région administrative⁵, les acteurs du milieu de l'éducation de la région et des intervenants des milieux communautaires.

Les politiques éducatives ont connu une conversion majeure avec la montée des politiques néo-libérales et de la nouvelle gestion publique (Doray, 2023). Une importante réforme des cégeps a été entreprise en 1993. Leur mission a été modifiée. Depuis cette réforme, ces établissements doivent participer de manière explicite au développement économique de leur région. Cet effort doit se traduire par l'offre de programmes techniques proche des caractéristiques de l'économie régionale, et par l'offre de programmes de formation continue au service des entreprises locales – programmes courts et formations sur mesure destinés aux entreprises de la région. On accentue ainsi l'ancrage des cégeps dans le développement de la main-d'œuvre régionale pour se rapprocher de ce qui se fait dans d'autres sociétés (Achenreiner et coll., 2019; Austin, 2012).

2. L'effet de la région sur les études collégiales

Le cégep a été pensé par ses promoteurs comme un moyen d'assurer l'accessibilité et la démocratisation des études supérieures. La dissémination des cégeps sur l'ensemble du territoire dès 1967 a directement participé à la croissance des effectifs d'étudiants et à l'augmentation de la proportion de la population qui détient un diplôme postsecondaire (Kamanzi, 2022). Selon les données extraites de différents rapports administratifs, les effectifs d'étudiants sont passés de 14 077 en 1967 à 78 091 en 1972 (Savard, 2016) puis à 164 273 en 2011 (MESRS, 2015; Savard et Bouthaim, 2006). Cette massification se retrouve aussi dans la croissance du taux d'accès qui passe de 39,3 % en 1975–1976 à 53,3 % en 1985–1986, avant de se stabiliser autour de 60 % depuis les années 1990. La contribution des cégeps se perçoit dans l'augmentation générale du niveau de scolarisation de la population : entre 1975 et 2011, le taux d'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC) a augmenté de 21 % à 40 % des cohortes successives d'élèves 13 ans après leur entrée en première année du primaire (MELS et MESRS, 2014).

En dépit de cette augmentation considérable des effectifs d'étudiants, des inégalités d'accès et d'orientation persistent. Les recherches indiquent que les inégalités selon le genre ont disparu au milieu des années 1970, avant de s'inverser en faveur des femmes (Kamanzi, 2022), bien que leur orientation demeure largement genrée. De même, le taux d'accès chez les francophones a considérablement augmenté et s'est rapproché de celui des anglophones. En revanche, l'origine sociale a exercé un effet déterminant et continue de le faire (Escande, 1973; Chenard et Doray, 2013). Cependant, alors que les politiques éducatives de démocratisation scolaire incorporent une dimension régionale, une question reste peu explorée au Québec : qu'en est-il de l'accès et de la réussite selon les régions ? La région a-t-elle un effet significatif sur l'accès aux études collégiales et sur la réussite scolaire ? Si oui, comment interpréter cet effet ?

Trois pistes ont été explorées. La première consiste à évaluer l'effet de la distance entre le lieu de résidence des parents d'élèves et l'université ou le collège le plus proche au Canada. L'étude de Frenette (2003) met en évidence un effet significatif de la distance, en particulier chez les étudiants de familles moins favorisées (Frenette, 2002). Si la distance peut être en soi un frein à l'accès aux EPS, son effet se fait plus sentir chez les étudiants des familles moins favorisées. La seconde piste se réfère aux modes de gestion ainsi qu'à la nature de l'offre de formation (Buisson-Fenet et Verdier, 2011 ; Burban et Dutercq, 2018 ; Charest et Poulin, 2007). Au Canada, Frenette (2003) souligne que les études collégiales deviennent une alternative aux études universitaires quand il n'y a pas d'université près du lieu de résidence. Au Québec, l'offre de programmes de formation, en particulier en formation technique, varie d'un cégep à l'autre, et entreprendre le programme que

⁵ Le terme de région administrative se réfère aux 17 territoires administratifs, qui sont l'unité de base en matière de développement régional. Les principaux ministères, comme celui de l'éducation, possèdent autant de directions régionales. Les structures de gestion ont évolué dans le temps. Pendant plusieurs années des Centres régionaux de planification (CRP) recueillaient annuellement les besoins identifiés par les acteurs régionaux, les regroupaient et les répercutaient aux instances provinciales de développement régional. Au tournant du siècle, le parti libéral a aboli cette structure pour la remplacer par les tables régionales des élus qui regroupaient les personnes élues de la région. Finalement, quelques années plus tard, le même parti a aboli cette structure et a confié aux municipalités régionales de comté la responsabilité du développement régional. En somme, la région n'a absolument pas de représentativité politique propre. Les instances responsables le sont par délégation et non pas par une représentation politique directe.

l'on souhaite peut forcer à déménager dans une autre région (Donnelly et Gamsu, 2018; Prakhov et Bugakova, 2023). La troisième piste consiste à associer l'effet de la région à sa composition socioéconomique ou socioculturelle (Andres et Looker, 2001; Oberti, 2005; Prakhov et Bugakova, 2023). Si l'accès aux EPS est plus faible dans les régions rurales ou éloignées, c'est que leur population est moins favorisée. Dès lors, l'analyse doit considérer les processus de reproduction sociale qui pour certains relèvent des dispositions sociales, économiques et culturelles, pour d'autres des caractéristiques scolaires.

Au Québec, des études ont montré que l'accès aux EPS est influencé par la segmentation de l'enseignement secondaire en filières, qui favorise le cloisonnement des publics et la reproduction des inégalités (Kamanzi, 2019). Laplante *et al.* (2018) montrent comment ces filières sont utilisées par les familles pour reproduire leur position sociale. Jusqu'à maintenant, la recherche s'est limitée à étudier l'usage des filières dans l'ensemble du Québec. Or, l'offre des programmes qui constituent les filières est répartie de manière inégale sur le territoire (Plourde, 2022). Nos données montrent par ailleurs que la distribution du niveau socioéconomique des familles varie selon les régions. Dans les grands centres urbains, Montréal et Québec, et dans la périphérie de Montréal, les diplômés du secondaire proviennent majoritairement de familles qui appartiennent aux quintiles supérieurs. Par contre, ils sont concentrés dans les quintiles inférieurs dans les régions semi-urbaines. Il est donc nécessaire de considérer les différences régionales tant dans l'offre de formation que dans la diversité des populations.

3. Méthodologie

La première partie de notre étude porte sur l'accès aux études collégiales en fonction de la région de résidence de l'étudiant.e, de la localisation du cégep – situé ou non dans cette région – et de certaines caractéristiques sociales. La seconde s'intéresse à l'obtention du diplôme.

Nous nous intéressons donc à deux événements et nous étudions les processus qui régissent chacun d'eux au moyen d'un modèle de survie construit à partir de la régression de Poisson. Les diplômés du secondaire sont à risque d'entreprendre des études collégiales à partir du moment où ils obtiennent leur diplôme et ils le demeurent jusqu'à ce qu'ils entrent au cégep ou que les données ne permettent plus de les suivre. Ces diplômés peuvent être admis dans un cégep qui se trouve dans leur région d'origine ou dans une autre région. Ils forment donc le seul groupe à risque d'un processus qui peut mener à deux destinations différentes. La logique est la même pour l'obtention du DEC, mais avec deux groupes à risque différents : les diplômés du secondaire deviennent à risque d'obtenir le DEC dès qu'ils entrent au cégep, mais ils appartiennent à deux groupes à risque différents selon qu'ils sont demeurés dans leur région d'origine ou qu'ils ont déménagé dans une autre région.

Nous étudions donc le processus qui régit l'accès aux études collégiales au moyen d'un modèle à risques concurrents en estimant une équation différentielle pour chacune des deux destinations alors que pour la diplomation du collégial, des analyses séparées sont effectuées à partir de deux groupes à risque distincts.

Nous étudions le rôle de la région en regroupant les régions où habitent les élèves en suivant la typologie du ministère de l'Éducation et du Québec (MEQ, 2004) qui classe les 17 régions administratives du Québec en cinq types : Montréal, la périphérie de Montréal, la Capitale nationale, les régions semi-urbaines et les régions éloignées

Pour des raisons d'espace, nous ne présentons en détail que les résultats de la première partie de notre étude. Nous commentons brièvement les résultats de la deuxième dans la conclusion.

3.1 Les sources de données

Les données utilisées proviennent des fichiers administratifs du MÉES (ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur) et des fichiers de microdonnées détaillés du recensement Canada de 2001. Le MÉES utilise trois systèmes de données administratives : « Charlemagne », pour l'enseignement préscolaire, l'école primaire et l'école secondaire ; « Socrate », pour l'enseignement collégial ; le « GDEU », pour l'université.

Notre échantillon est constitué de 25 % des élèves inscrits à l'école secondaire pour la première fois en 2002. Les informations permettent de reconstituer le cheminement des élèves jusqu'en 2012, soit durant 10 ans.

Nous connaissons l'emplacement du domicile de chaque élève, et donc la région qu'il habite, à chaque moment de son parcours scolaire.

3.2 Les variables

Nous cherchons à comprendre l'effet de la région tant sur l'accès aux études collégiales que sur la réussite scolaire. Nous nous intéressons à deux variables dépendantes : 1) le fait d'entreprendre un programme d'études collégiales qui conduit au DEC, 2) l'obtention du DEC.

Les élèves ne fréquentent pas tous une seule filière au cours de leurs études secondaires. Nous utilisons la filière que l'élève a fréquentée le plus longtemps pendant ses études secondaires en formation générale des jeunes (FGJ).

Nous étudions l'influence de l'origine sociale de l'élève sur l'accès au cégep et l'obtention du DEC. Les données du MÉES ne contiennent pas d'information sur le revenu ou la scolarité des parents. Nous utilisons une mesure du statut socioéconomique (SSE) construite à partir des données détaillées du recensement de 2001, le recensement le plus récent au moment où commence l'observation des élèves qui constituent notre échantillon. On trouvera le détail du calcul de cette mesure dans Laplante *et al.* (2018).

D'autres variables jouent un rôle dans l'accès et la réussite au cégep, et certaines d'entre elles se retrouvent dans les données dont nous disposons. Nous estimons l'effet du sexe, du lieu de naissance, de la langue maternelle et de la langue d'enseignement, des difficultés scolaires reconnues au secondaire, et du retard au moment de l'entrée au secondaire – c'est-à-dire le fait d'avoir entrepris le secondaire après 12 ans.

Afin de déterminer si les élèves ont changé de région entre le secondaire et les études collégiales, nous avons déterminé la région de résidence lors de la dernière année passée au secondaire, et nous l'avons comparée à la région de résidence lors de l'entrée au cégep. Si les deux régions sont différentes, alors il y a eu mobilité entre les études secondaires et collégiales, sinon l'élève est resté dans sa région d'origine.

4. Résultats

Les deux tableaux de résultats détaillés ont la même structure. La première colonne, qui n'est pas numérotée, présente les coefficients de l'équation dans laquelle se trouvent toutes les variables indépendantes que nous examinons y compris le type de la région dans laquelle résidait l'élève pendant la dernière année de ses études secondaires. Les cinq autres colonnes, numérotées de 1 à 5, présentent les coefficients de l'équation qui contient les mêmes variables indépendantes, mais estimée séparément à partir du sous-échantillon des élèves qui habitaient dans chacun des cinq types de régions.

Les tableaux 1 et 2 présentent les résultats d'un modèle à risques concurrents. Le premier tableau contient les résultats de l'équation qui représente le processus qui mène à entreprendre des études collégiales sans déménager hors de la région de résidence à la fin de ses études secondaires. Le deuxième tableau contient les résultats du même processus en déménageant hors de la région de résidence à la fin des études secondaires. Techniquement, ces deux tableaux rapportent les résultats d'équations qui, respectivement, comparent le risque d'entreprendre les études collégiales sans déménager puis celui d'entreprendre ses études en déménageant au risque de ne pas entreprendre d'études collégiales. Pour cette raison, les résultats s'interprètent principalement en comparant les coefficients des deux tableaux.

La première colonne du tableau 1 montre que le risque d'entreprendre des études qui conduisent au DEC sans déménager varie selon le type de région de résidence à la fin des études secondaires, mais que cette variation est d'ampleur relativement modeste. Le risque est le même à Montréal et dans la région de la Capitale-Nationale (ville de Québec), un peu plus élevé dans les régions éloignées, mais un peu plus faible dans la périphérie de Montréal et le plus faible dans les régions semi-urbaines. La première colonne du tableau 2 montre que le risque d'entreprendre les études collégiales en déménageant hors de sa région est à peu près le même et le plus élevé à Montréal et dans les régions éloignées, plus faible dans les régions semi-urbaines, encore plus faible dans la périphérie de Montréal et encore plus faible à Québec. L'examen, au sein de chacune des cinq autres équations de chaque tableau, du taux net selon le nombre des années écoulées depuis l'obtention du diplôme d'études secondaires permet d'interpréter les différences entre types de régions qui apparaissent dans la première colonne de chacun des deux tableaux.

Dans toutes les régions, la filière fréquentée à l'école secondaire a l'effet attendu sur le fait d'entreprendre les études collégiales sans déménager : fréquenter une autre filière que les classes ordinaires de l'école publique, peu importe laquelle, augmente ce risque. Cet effet est net de celui du SSE de la famille dont on sait qu'il détermine en partie la filière fréquentée. Dans toutes les régions sauf celle de la capitale nationale, le SSE de la famille a un effet net distinct de celui qu'a la filière : le risque d'entreprendre des études collégiales sans déménager augmente en raison du statut de la famille et cet effet semble légèrement plus élevé dans les régions éloignées. Au contraire, ces deux variables ont peu d'effet sur le risque d'entreprendre les études collégiales en déménageant. On note qu'à Québec, le fait d'avoir fréquenté les programmes enrichis de l'école publique réduit le risque d'entreprendre les études collégiales en déménageant et que l'effet du SSE sur ce risque n'est appréciable que dans les régions éloignées où il est encore plus fort que sur le risque d'entreprendre les études collégiales sans déménager. La filière ne semble donc avoir d'effet que dans le processus qui régit l'accès au cégep près du lieu où on habite. En revanche, dans les régions éloignées, entreprendre les études collégiales est manifestement lié au SSE de la famille, ce qui laisse soupçonner que dans ces régions, et uniquement dans celles-ci, favoriser les études loin du domicile pourrait être une stratégie de reproduction sociale.

Sans surprise, les filles sont plus à risque d'entreprendre les études collégiales sans déménager que les garçons dans tous les types de région. On retrouve cette différence dans le risque d'entreprendre les études collégiales en déménageant, sauf à Montréal où la différence entre les filles et les garçons semble nulle, ce qui tend à penser que la diversité de l'offre de formation comble « les besoins ».

À Québec et dans la périphérie de Montréal, être né au Canada, mais hors du Québec, réduit le risque d'entreprendre les études collégiales sans déménager, mais augmente celui de les entreprendre en déménageant. Dans les régions éloignées également, être né ailleurs au Canada augmente le risque d'entreprendre les études collégiales en déménageant. À Montréal, être né à l'étranger augmente le risque d'entreprendre les études collégiales en déménageant.

Tableau 1 • Entreprendre les études collégiales sans changer de région
La mobilité définie par le lieu de résidence pendant les études collégiales

| Variable | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Temps écoulé depuis l'obtention du DES | | | | | | |
| 0 | 0,497*** | 0,499*** | 0,492*** | 0,498*** | 0,458*** | 0,559*** |
| 1 | 0,253*** | 0,321*** | 0,296*** | 0,202*** | 0,227*** | 0,260*** |
| 2 | 0,085*** | 0,110*** | 0,102*** | 0,063*** | 0,082*** | 0,075*** |
| 3 | 0,036*** | 0,039*** | 0,046*** | 0,031*** | 0,037*** | 0,028*** |
| 4 | 0,027*** | 0,038*** | 0,006*** | 0,015*** | 0,031*** | 0,029*** |
| 5 | 0,019*** | 0,023*** | 0,025*** | 0,017*** | 0,017*** | 0,022*** |
| 6 | 0,000*** | 0,000*** | | 0,000*** | 0,000*** | |
| 7 | 0,000*** | | | 0,000*** | | |
| Statut socioéconomique de la famille | 1,057*** | 1,060*** | 1,009 | 1,048* | 1,069*** | 1,102** |
| Filière fréquentée le plus longtemps au secondaire [Public ordinaire] | | | | | | |
| Enrichis du public | 1,353*** | 1,410*** | 1,403*** | 1,328*** | 1,376*** | 1,274** |
| PEI du public | 1,505*** | 1,394*** | 1,689*** | 1,402*** | 1,562*** | 1,289*** |
| Privé ordinaire | 1,435*** | 1,369*** | 1,541*** | 1,388*** | 1,539*** | 1,289*** |
| Enrichis du privé | 1,528*** | 1,618*** | 1,730*** | 1,354** | 1,568*** | |
| PEI du privé | 1,625*** | 1,707*** | 1,651*** | 1,607*** | 1,681*** | |
| Femme | 1,212*** | 1,143*** | 1,210*** | 1,198*** | 1,247*** | 1,279*** |
| Lieu de naissance [Né au Québec] | | | | | | |
| Né ailleurs au Canada | 0,864*** | 0,912 | 0,546* | 0,976 | 0,777** | 0,776 |
| Né à l'étranger | 1,084** | 1,073 | 0,958 | 1,142 | 1,091 | 0,947 |
| Inconnu | 0,698* | 0,539** | 2,053*** | 1,693*** | 0,925 | 0,000*** |
| Langue maternelle et langue d'enseignement [Français et français] | | | | | | |
| Français et anglais | 1,028 | 0,941 | 1,281 | 0,863 | 1,191** | 0,674 |
| Anglais et français | 1,047 | 1,017 | 1,109 | 1,142 | 1,085 | 0,348 |
| Anglais et anglais | 1,036 | 1,038 | 0,879 | 0,956 | 1,104* | 0,613* |
| Autre et français | 1,149*** | 1,106** | 1,261 | 0,989 | 1,239*** | 0,926 |
| Autre et anglais | 1,183*** | 1,191*** | 1,068 | 0,367 | 1,205* | |
| Difficulté reconnue à la FGJ du secondaire | 0,707*** | 0,778** | 0,885 | 0,591*** | 0,688*** | 0,768 |
| Retard au moment de l'entrée au secondaire | 0,635*** | 0,785*** | 0,597*** | 0,487*** | 0,615*** | 0,504*** |
| Région où résidait l'élève à la fin de la V^e secondaire [(1) Montréal] | | | | | | |
| (2) Capitale nationale | 1,020 | | | | | |
| (3) Semi-urbaine | 0,929*** | | | | | |
| (4) Périphérie de Montréal | 0,968* | | | | | |
| (5) Éloignée | 1,075** | | | | | |
| N | 16 851 | 3 512 | 1 442 | 3 375 | 7 050 | 1 472 |

$p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Les modalités de référence sont placées entre crochets. Les numéros des colonnes sont ceux des régions dans la première équation.

Tableau 2 • Entreprendre les études collégiales en changeant de région
La mobilité définie par le lieu de résidence pendant les études collégiales
Modèle à risques concurrents

| Variable | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Temps écoulé depuis l'obtention du DES | | | | | | |
| 0 | 0,037*** | 0,053*** | 0,015*** | 0,025*** | 0,019*** | 0,036*** |
| 1 | 0,031*** | 0,051*** | 0,009*** | 0,017*** | 0,017*** | 0,032*** |
| 2 | 0,016*** | 0,021*** | 0,009*** | 0,008*** | 0,010*** | 0,019*** |
| 3 | 0,008*** | 0,006*** | 0,004*** | 0,007*** | 0,004*** | 0,010*** |
| 4 | 0,009*** | 0,007*** | 0,000*** | 0,005*** | 0,008*** | 0,004*** |
| 5 | 0,006*** | 0,000*** | 0,000*** | 0,004*** | 0,006*** | 0,006*** |
| 6 | 0,000*** | 0,000*** | | 0,006*** | 0,000*** | |
| 7 | 0,000*** | | | 0,006*** | | |
| Statut socioéconomique de la famille | 1,000 | 0,897 | 1,300 | 1,046 | 1,006 | 1,525** |
| Filière fréquentée le plus longtemps au secondaire [Public ordinaire] | | | | | | |
| Enrichis du public | 0,794 | 0,506* | 0,715 | 0,973 | 0,799 | 1,052 |
| PEI du public | 1,134 | 1,294 | 0,285 | 1,782 | 0,993 | 1,381 |
| Privé ordinaire | 0,959 | 0,773 | 0,353 | 1,351 | 1,042 | 1,427 |
| Enrichis du privé | 1,557 | 1,527 | 2,172 | 0,823 | 1,647 | |
| PEI du privé | 1,165 | 1,482 | 0,000*** | 1,644 | 1,255 | |
| Femme | 1,446*** | 1,026 | 1,646 | 1,569** | 1,690*** | 1,777** |
| Lieu de naissance [Né au Québec] | | | | | | |
| Né ailleurs au Canada | 1,497* | 0,902 | 9,049*** | 0,467 | 2,252* | 2,889** |
| Né à l'étranger | 1,554** | 1,649* | 0,457 | 1,856 | 1,179 | 1,370 |
| Inconnu | 0,787 | 0,948 | 0,000*** | 0,000*** | 0,000*** | 0,000*** |
| Langue maternelle et langue d'enseignement [Français et français] | | | | | | |
| Français et anglais | 0,920 | 0,604 | 2,554 | 1,763 | 0,336 | 1,219 |
| Anglais et français | 0,404* | 0,389 | 0,000*** | 0,437 | 0,378 | 1,006 |
| Anglais et anglais | 0,573** | 0,468** | 0,000*** | 0,548 | 0,924 | 1,289 |
| Autre et français | 1,197 | 1,037 | 0,000*** | 1,426 | 0,986 | 11,57*** |
| Autre et anglais | 0,831 | 0,749 | 21,92*** | 0,000*** | 0,594 | |
| Difficulté reconnue à la FGJ du secondaire | 0,950 | 0,778 | 0,775 | 1,218 | 0,952 | 0,625 |
| Retard au moment de l'entrée au secondaire | 0,766 | 0,757 | 1,425 | 0,639 | 0,752 | 0,588 |
| Région où résidait l'élève à la fin de la Ve secondaire [(1) Montréal] | | | | | | |
| (2) Capitale nationale | 0,421*** | | | | | |
| (3) Semi-urbaine | 0,723** | | | | | |
| (4) Périphérie de Montréal | 0,603*** | | | | | |
| (5) Éloignée | 1,108 | | | | | |
| N | 16 851 | 3 512 | 1 442 | 3 375 | 7 050 | 1 472 |

$p < 0,05$; * $p < 0,01$; ** $p < 0,001$. Les modalités de référence sont placées entre crochets. Les numéros des colonnes sont ceux des régions dans la première équation.

À Montréal et dans sa périphérie, les allophones, peu importe la langue dans laquelle ils ont étudié, sont plus susceptibles que les autres d'entreprendre des études collégiales sans changer de région. À Montréal, les anglophones qui ont fréquenté l'école secondaire en anglais sont moins susceptibles que les francophones qui ont fréquenté l'école française de changer de région pour entreprendre les études collégiales. Dans la périphérie de Montréal, ils sont plus susceptibles d'entreprendre les études collégiales sans changer de région.

**Tableau 3 • Entreprendre des études collégiales qui mènent au DEC
Somme des taux nets au sein des équations estimées par région**

| | Montréal | Capitale- Nationale | Semi- urbaine | Périphérie de Montréal | Éloignées |
|------------------------|----------|------------------------|------------------|---------------------------|-----------|
| Sans changer de région | 1,030 | 0,967 | 0,826 | 0,852 | 0,973 |
| En changeant de région | 0,138 | 0,037 | 0,078 | 0,064 | 0,107 |

Conclusion

Notre objectif est de cerner l'existence d'un effet de la région où l'on réside sur le processus d'accès au cégep, qui est lui-même largement structuré par les dynamiques de reproduction sociale. Nous désirions saisir cet effet sur le passage à l'EPS avec l'accès au cégep, sachant très bien que nous devrions examiner l'accès au diplôme des études collégiales, qui est une condition formelle de l'accès à l'université⁶.

Nos analyses montrent que la région de résidence a un effet sur le plan de l'accès. En même temps, l'étendue du réseau des cégeps fait en sorte que l'objectif d'accessibilité géographique aux EPS est largement atteint, la probabilité de poursuivre les études dans une autre région est plus faible que celle de rester dans la région de résidence.

Dans l'ensemble du Québec, l'origine sociale (SSE) et le genre participent à la reproduction sociale. Le parcours scolaire au secondaire a l'effet attendu, suggérant que la conversion des dispositions sociales et culturelles en disposition scolaire facilite l'accès aux EPS. La région a un effet. Le risque d'entreprendre des études collégiales est semblable à Montréal et à Québec, mais il est plus faible dans les régions semi-urbaines et dans la périphérie de Montréal. Ces régions regroupent des zones urbaines et des zones rurales : la différence dans l'accès pourrait s'expliquer par la composition de la population. Cela dit, ce risque est plus élevé dans les régions éloignées que dans les régions semi-urbaines et la périphérie de Montréal alors que le nombre des cégeps y est plus faible. C'est également dans les régions éloignées que l'effet de l'origine sociale est le plus élevé et que l'accès au cégep en changeant de région est le plus important. On peut penser que, pour les élites de ces régions, l'éventail des cégeps de destination est plus grand parce que la distance entre le domicile et le cégep, qui peut être grande même à l'intérieur de la région d'origine, n'interdit pas d'envisager de la quitter.

La seconde partie de notre étude, dont nous ne présentons pas les résultats en détail, montre que l'effet de la région sur l'obtention du diplôme est faible : le risque d'obtenir un diplôme varie peu selon la région, sauf dans les régions éloignées pour les étudiant.e.s qui sont demeurés dans leur région. Dans toutes les régions, deux facteurs influencent positivement le risque d'obtenir le diplôme : avoir étudié dans un programme enrichi et être une femme. Un seul le réduit : étudier dans l'enseignement technique. Cela laisse supposer que l'obtention du diplôme est largement conditionnée par des dispositions culturelles et les expériences scolaires.

L'EPS québécois est structuré autour d'une double transition. Notre étude ne porte que sur la première, l'accès aux études collégiales. La région de résidence joue un rôle dans la première transition, mais on ne sait pas encore quel rôle elle joue dans l'accès à l'université et dans l'obtention du diplôme universitaire. Le réseau universitaire québécois est moins dense que le réseau des cégeps; il ne compte que 17 établissements dont plusieurs sont des écoles spécialisées — école d'ingénieur, formation à distance, centres de recherche et

⁶ Il est effectivement possible d'accéder aux études universitaires, des conditions d'admission alternatives existant. La voie la plus usitée reste néanmoins l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC).

école d'administration. On peut se demander si l'effet de la région se fait sentir plus fortement, en particulier sur la poursuite des études en dehors de la région.

L'EPS québécois est structuré autour d'une double transition. Notre étude ne porte que sur la première, l'accès aux études collégiales. La région de résidence joue un rôle dans la première transition, mais on ne sait pas encore quel rôle elle joue dans l'accès à l'université et dans l'obtention du diplôme universitaire. Le réseau universitaire québécois est moins dense que le réseau des cégeps ; il ne compte que 17 établissements dont plusieurs sont des écoles spécialisées – école d'ingénieur, formation à distance, centres de recherche et école d'administration. On peut se demander si l'effet de la région se fait sentir plus fortement, en particulier sur la poursuite des études en dehors de la région.

Bibliographie

- Achenreiner, G., Kleckner, M. J., Knight, P., & Lilly, B. (2019). Student self-efficacy, employee engagement, and community vitality: a collaborative data collection model for regional workforce development. *Journal of education and work*, 32(6-7), 614-632.
- Andres, L., & Looker, E. D. (2001). Rurality and capital: Educational expectations and attainments of rural, urban/rural and metropolitan youth. *Canadian Journal of Higher Education*, 31(2), 1-45.
- Austin, J. (2012). Reanimating the vital center: Challenges and opportunities in the regional talent development pipeline. *New Directions for Community Colleges*, 2012(157), 17-27.
- Ball, S. J., Davies, J., David, M., & Reay, D. (2002). 'Classification' and 'Judgement': Social class and the 'cognitive structures' of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51-72.
- Buisson-Fenet, H., & Verdier, E. (2011). Une régionalisation impossible ? La régulation des formations professionnelles initiales en France : concurrences institutionnelles et hiérarchie d'instruments statistiques. *Sociologie et sociétés*, 43(2), 41-65.
- Burban, F., & Dutercq, Y. (2018). L'animation régionale de la prise en charge du décrochage scolaire : une action publique en tension. *Formation Emploi*, (144), 35-54.
- Charest, J. et Poulin, M. (2007). *La formation de la main-d'œuvre dans une perspective de développement économique régional : Examen du rôle des politiques publiques, des ressources de soutien, du partenariat et des entreprises dans cinq régions du Québec*. Montréal, QC : École de relations industrielles de l'Université de Montréal.
- Chenard, P., & Doray, P., (2013). L'accessibilité aux études postsecondaires au Québec. Quelles démocratisations ? Dans Chenard, P, Doray, P., Dussault, E-L., & Ringuette, M., *L'accessibilité aux études postsecondaires. Un projet inachevé*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent) (1963). *Rapport, tome I. Les structures supérieures du système scolaire*. Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Éditeur officiel.
- Corbo, C. (2002). *L'éducation pour tous : Une anthologie du Rapport Parent*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Crespo, M., Beaupré-Lavallée & A., Dubé, S. (2011). Regional delocalization of academic offer in Québec. Dans Teixeira, P. N. & Dill, D.D. (dir.) *Public Vices, Private Virtues? Issues in Higher Education*, vol 2. Sense Publishers.
- Donnelly, M. & S. Gamsu (2018). Regional structures of feeling? A spatially and socially differentiated analysis of UK student im/mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 39(7): 961-981.

- Escande, C., (1973). *Les classes sociales au Cégep : sociologie de l'orientation des étudiants*. Montréal, QC : Éditions Parti pris.
- Frenette, M. (2002). *Trop loin pour continuer ? Distance par rapport à l'établissement et inscription à l'université*. Statistique Canada, Direction des études analytiques, Document de recherche (No. 2002191f).
- Frenette, M. (2003). *Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe ?* Statistique Canada, Direction des études analytiques, Document de recherche (No. 2002191f).
- Kamanzi, P. C. (2019). School market in Quebec and the reproduction of social inequalities in higher education. *Social Inclusion*, 7(1), 18-27.
- Kamanzi, P.C., (2022). L'enseignement supérieur du rapport Parent : quel bilan 50 ans après ? Dans Savard, D., Larouche, C., & Anne, A. (dir.), *Système d'enseignement supérieur : vision prospective, enjeux et tensions* (p.19-25). CRIRES, coll. « Les Livres en Ligne du CRIRES ». <https://lel.crires.ulaval.ca/>
- Laplante, B., Doray, P., Tremblay, É., Kamanzi, P. C., Pilote, A. & Lafontaine, O. (2018). L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec : le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités. *Cahiers québécois de démographie*, 47(1), 49-80.
- Lise Groux (2004) *L'abandon des études à la formation collégiale technique*. Rapport de synthèse. Ministère de l'Éducation, Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (2014). *Indicateurs de l'Éducation. Éditions 2013*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2015). *Statistiques de l'enseignement supérieur. Éditions 2013*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Oberti, M. (2005). Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales. *Sociétés contemporaines*, (3), 13-42.
- Prakhov, I., & Bugakova, P. (2023). Regional accessibility of higher education in Russia. *British Journal of Sociology of Education*, 1-24.
- Plourde, A. (2022, octobre 19). *Où en est l'école à trois vitesses au Québec ?* Institut de recherche et d'informations socioéconomiques. <https://iris-recherche.qc.ca/publications/ecole-a-trois-vitesses/>
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent : Vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 117.
- Savard, D. & Bouthaim, S., (2006). Les cégeps : de l'accès à la réussite. Dans Héon, L., Savard, D., & Hamel, T. (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p. 91-139). Montréal, QC : Presses de l'Université Laval.
- Savard, D. (2016). L'apport des cégeps à la démocratisation de l'accès aux études supérieures au Québec. Dans Doray, P., & Lessard, C., *50 ans d'éducation au Québec* (p.113-125). Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.

Grandir aux confins de la République.

Parcours de jeunes autochtones issu.es des territoires isolés de Guyane française

*Julien Joanny**

Introduction

Nous allons mettre en lumière ici un contexte particulier, celui des territoires isolés des communes de l'intérieur de la Guyane. Nous interrogerons d'ailleurs cette idée d'« intérieur » au regard des réalités géographiques et socioculturelles locales. L'objectif sera d'interroger les parcours des jeunes ayant grandi dans ces territoires mais aussi de questionner les actions mises en œuvre pour répondre aux nombreuses problématiques qui les concernent. Nous verrons ainsi en quoi le cas guyanais rend particulièrement important de considérer les spécificités territoriales pour comprendre les parcours des jeunes, concernant notamment la scolarité (Grelet, 2006).

Au-delà de la présentation de cette réalité, nous tâcherons de proposer des clefs de compréhension permettant d'éclairer cette dernière et d'en dégager des perspectives, tant pour la recherche que pour l'action. Nous nous appuyerons sur différents travaux, d'une part des évaluations d'expérimentations¹ menées dans le cadre du FEJ (Fonds d'expérimentation pour la jeunesse) et d'autre part la démarche de recherche-action permanente menée par l'association La Critic auprès des publics en question, en lien avec le dispositif SEME². Ces démarches, menées de manière conjointes, nous ont permis de déployer une approche méthodologique basée sur des enquêtes de terrain régulières (immersions dans les villages, observations de dispositifs) et du recueil de témoignages (entretiens et focus groups auprès de jeunes de 16 à 25 ans, de parents et d'acteurs).

Il s'agira d'abord de présenter le contexte territorial et ses spécificités. Cela est un préalable nécessaire avant de considérer plus spécifiquement, ensuite, les jeunes et leur parcours. Nous questionnerons enfin les perspectives qui sont proposées aux jeunes en termes d'action publique ou associative.

1. Le contexte territorial

Pour comprendre la situation des jeunes, il importe d'appréhender le contexte territorial dans lequel ils évoluent. Nous retiendrons comme définition de « territoire » la simple idée d'un espace habité, comme l'indique son étymologie latine. Cela peut convoquer différentes dimensions (Paquot, 2009). Ainsi, le territoire peut être administratif (la commune par exemple), pratiqué (activités) ou vécu (expérience, représentations). Il convoque aussi un processus socio-historique qui, dans le cas qui nous intéresse, met aux prises l'État français et les communautés qui peuplent l'intérieur de la Guyane.

1.1. Des communautés autochtones à la croisée des mondes

Le propos concerne essentiellement les jeunes habitant d'un côté dans la commune de Camopi, incluant Trois-Sauts, située sur les rives de l'Oyapock en face du Brésil et, de l'autre, les villages du Haut-Maroni, au sud de

* Association La Critic, Cayenne, Guyane française, chercheur associé EA MINEA, Université de Guyane.

¹ Il s'agit, d'une part, de l'évaluation, entre 2019 et 2022 du projet Oyani, de l'association L'Effet Morpho, autour d'une démarche d'éducation populaire croisant différentes dimensions : pirogues d'activités dans les villages (accès aux loisirs), accompagnement des jeunes, développement d'espaces de vie sociale. D'autre part, est toujours en cours l'évaluation du dispositif Réseau enfance du Groupe SOS jeunesse, portant sur l'accompagnement social des jeunes lycéen.nes et collégien.nes ainsi que de leur famille, pour répondre aux objectifs d'accès aux droits et de prévention du décrochage scolaire.

² Les « Séjours d'émancipation et de mobilisation vers l'emploi » s'adressent aux jeunes de 16 à 25 ans qui sont sortis du système scolaire peu ou pas diplômé.es et qui ne sont ni en emploi ni en formation.

la commune de Maripasoula, en face du Suriname. Il s'agit de jeunes autochtones pour qui le français est une langue véhiculaire – parmi d'autres (créole guyanais, brésilien...) – souvent découverte à l'école.

La population de Camopi (2 500 personnes) est majoritairement composée de deux peuples : les Teko et les Wayampi. Depuis peu, il est possible de se rendre à Camopi en avion. En plus de la mairie, qui abrite un bureau de poste et un distributeur, on trouve à Camopi le siège de la délégation territoriale de l'Est du Parc amazonien de Guyane (PAG), une école, un collège, un centre de santé, plusieurs associations, la gendarmerie et un camp de légionnaires (missions contre l'orpaillage illégal). Côté brésilien, il y a Vila Brasil, village construit pour justement approvisionner les orpailleurs illégaux. On peut y venir manger et boire, faire ses courses (nourriture, alcool...) ou se fournir en carburant pour la pirogue. Trois-Sauts, pour sa part, se compose de plusieurs villages Wayampi à un ou deux jours de pirogue de Camopi selon la saison. Il y a plusieurs écoles, un centre de santé, un poste de gendarmerie et les annexes de la mairie et du PAG.

Les villages du Haut-Maroni (2 000 personnes), accessibles en pirogue, sont peuplés de Teko et Wayana³ sur les rives de la Tampoc (Elahé et Kayodé) et essentiellement de Wayana le long de la Litany (Taluen, Twenké, Antecume Pata et Pidima). À Kayodé, Elahé ou Pidima, seule l'école témoigne d'une présence institutionnelle⁴. À Antecume Pata, village créé il y a plusieurs décennies par André Cognat, ancien ouvrier lyonnais décédé il y a peu (Cognat, 1989), il y a un bureau du PAG, un centre de santé et l'école. Toutefois, le bâtiment central du village est celui de l'association Yépé, fondée par M. Cognat, qui dispose de salles d'activités et d'une bibliothèque. À Taluen, sont implantés l'annexe mairie – qui accueille les bureaux du PAG et La Poste –, un centre de santé et plusieurs associations. L'école accueille les enfants de Taluen, de Twenké, situé sur une île à proximité, mais aussi d'Anapaïké, situé sur la rive surinamaïse⁵.

La Guyane est symboliquement et pratiquement divisée en deux : le « littoral » marqué par une continuité routière d'ouest en est, *via* les principales villes (Saint Laurent, Kourou, Cayenne) et l'« intérieur » non routier, accessible par voie aérienne ou fluviale. Cette séparation s'inscrit dans une histoire. Entre 1930 et 1969, le territoire guyanais a connu une séparation administrative entre la Guyane sur le littoral et ce que l'on nommait Territoire de l'Inini à l'intérieur. Ce dernier, habité par les peuples autochtones (Teko, Wayana, Wayampi) et bushinengé (Aluku, Ndyuka) apparaissait comme une zone d'exploitation aurifère et forestière. Même si le Territoire de l'Inini a été intégré au département de la Guyane dès la création de ce dernier en 1946, il conserva un statut spécifique jusqu'à sa suppression en 1969. Il fût remplacé par les différentes communes dites « de l'intérieur », dont Camopi et Maripasoula. C'est à cette période que la République s'est affirmée jusque dans les villages les plus éloignés de Guyane, à travers l'accès à la citoyenneté française des habitant.es de l'ancien Territoire de l'Inini et l'installation des écoles dans les villages. À partir de là, le constat qui s'impose est celui d'un double processus : assimilation par l'apprentissage et l'imposition du français et évangélisation au sein des homes indiens, à savoir des pensionnats catholiques⁶ pour enfants amérindiens, qui existaient sur le littoral depuis plusieurs années (Ferrarrini, 2022).

Ainsi, c'est notamment au cours du 20^{ème} siècle, au contact des autres communautés (les peuples bushinengé, les différentes générations d'orpailleurs...) et de l'administration française que le mode de vie des communautés autochtones s'est transformé, avec le passage du semi-nomadisme à la sédentarité, l'apparition de produits manufacturés puis, suite à l'arrivée de l'électricité, de l'électroménager, de la télévision, etc. C'est l'ordre symbolique qui est aussi en mutation, surtout sur le plan des croyances avec l'influence des églises évangéliques

1.2. Isolement et désarroi

Si le bourg de Camopi est depuis peu relié à Cayenne par voie aérienne, il faut plusieurs heures de pirogue pour se rendre dans les autres villages et l'accès sera plus ou moins difficile selon la saison. Si la question des transports est complexe en Guyane, elle l'est d'autant plus dans ces territoires, sachant que les fleuves en question sont officiellement considérés comme non navigables, en raison des multiples « sauts » (rapides) qui en font aussi le charme.

³ Pour être précis, il faudrait évoquer aussi les Apalaï et les Tirio, qui sont aujourd'hui confondus avec les Wayana.

⁴ À Kayodé, la présence d'une barge de la gendarmerie, censée faire barrage aux orpailleurs illégaux, à proximité du village est aussi un rappel de cette présence.

⁵ Il n'y a plus d'école à Anapaïké depuis la guerre civile au Suriname.

⁶ Il faut savoir que la loi de 1905 sur la laïcité ne s'applique pas en Guyane, régie sur ce point par l'ordonnance royale du 27 Août 1828.

Encadré 1 • Freins à la mobilité

« Hormis dans la communauté d'agglomération du centre-littoral, le réseau de transports publics est peu développé. Ainsi, de Cayenne, chef-lieu, il faut parfois, et selon les conditions météorologiques, jusqu'à quatre jours pour rejoindre certains villages. Les transports publics et collectifs sont peu développés et les routes peuvent être en très mauvais état. De plus, la température souvent très élevée et une saison des pluies parfois diluviennes compliquent la mobilité » (Ihaddadene et Leroux, 2017, 58).

S'ajoute à ce constat celui de quasi-absence des services publics dans ces zones où la faible couverture des réseaux (téléphone et Internet) renforce le sentiment d'isolement par rapport au reste de la Guyane. Ce sentiment s'ajoute au désarroi des habitant.es des villages face aux démarches administratives, qui plus est à l'ère de leur dématérialisation. À ce titre, la définition du non-recours proposée par Philippe Warin, à savoir le fait de ne pas pouvoir accéder à une « offre » à laquelle on est en droit de prétendre, correspond bien à cette situation (Warin, 2017). Nous verrons plus loin ce qu'il en est des jeunes mais il s'avère qu'un tel contexte nourrit un réel ressentiment à l'égard de l'État⁷, sachant que ce dernier témoigne de grandes difficultés à enrayer le phénomène de l'orpaillage clandestin dont les conséquences sanitaires sont particulièrement graves pour les communautés⁸.

Le non-recours concerne notamment des domaines tels que l'éducation, l'insertion ou la santé, en raison de l'éloignement des équipements et des dispositifs. Toutefois, l'accès à la citoyenneté a eu pour conséquence logique l'ouverture aux droits sociaux et en premier lieu les prestations sociales et familiales. Ce qui peut être pensé comme une mesure « compensatoire » en réponse à la perte du mode de vie traditionnel. Pour autant, l'accès à ces prestations ne s'est inscrit dans aucune histoire, n'a fait l'objet d'aucune lutte, ne faisait référence à aucun imaginaire politique, bref n'a pas fait sens pour les communautés en question. Il n'y pas eu de la part de l'État et ses services de stratégie concernant l'ouverture des droits sociaux à ces populations. Il n'y a pas eu de démarche d'accompagnement qui aurait permis aux habitant.es d'appréhender la fonction et les enjeux attachés à ces prestations qui apparaissent finalement comme de l'« argent magique » qui va être rapidement dépensé. C'est ici que la question du désarroi se traduit de manière concrète jusque dans la vie quotidienne. Les « jours de CAF », que nous avons pu régulièrement observer à Camopi notamment, sont chaque mois des moments à part où beaucoup d'alcool est acheté, jusqu'à l'endettement auprès des commerçants, où l'on croise des personnes de tous âges en état d'ébriété, où la violence affleure dans les comportements.

Encadré 2 • Parole d' élu local*

« Tout à l'heure je parlais des prestations familiales, elles amènent à une consommation excessive de l'alcool. [...] On n'a pas appris à cette population à quoi étaient destinés le RSA et les prestations familiales. C'est arrivé comme ça, y'a pas eu de campagne de sensibilisation, etc. Puis à chaque rentrée, les parents demandent de l'argent à gauche à droite : «oui c'est pour mon fils qu'il puisse aller à l'école». On n'apprend pas la gestion du budget familial. Il faut travailler là-dessus. »

* Extrait d'un entretien réalisé en septembre 2021 (terrain d'une évaluation dans le cadre du FEJ).

C'est aussi cette dimension-là qu'il importe de prendre en compte quand on veut comprendre les situations de vie des jeunes, aux premières loges de ce « spectacle » dès leur prime enfance.

⁷ Il y a quelques années avait paru un ouvrage titre *Les abandonnés de la République*, résultat d'une enquête journalistique (Géry, Mathieu et Gruner, 2014), ce à quoi avait répondu un militant autochtone, lors d'un événement public : « Nous ne sommes pas des abandonnés, nous sommes des survivants. »

⁸ L'impact concerne aussi l'alimentation : les poissons sont contaminés au mercure et les orpailleurs viennent concurrencer les habitants sur leur territoire de chasse.

2. Des parcours « empêchés »

L'enjeu de cette deuxième partie est de questionner les parcours des jeunes et d'en considérer les continuités et ruptures. Nous aborderons dans un premier temps la question de la scolarisation et ses enjeux. À partir de là, nous pourrions réaliser le portrait de ces jeunes et verrons leur situation une fois rentrés au village, entre vulnérabilité et potentialités. Nous comprendrons à ce titre en quoi leur parcours sont influencés voire « modelés » par leur origine géographique (Grelet, 2004).

2.1. La question de la scolarisation

Les premières années scolaires se déroulent plutôt dans de bonnes conditions pour les enfants des villages⁹ dans le sens où s'équilibrent temps scolaire et vie familiale et traditionnelle. À l'école, ils peuvent aussi parler leur langue grâce au dispositif ILM (intervenant.es en langue maternelle). C'est après que les parcours se compliquent. En effet, à partir du collège, la question de la scolarisation des jeunes de ces villages devient sensible. Mis à part à Camopi où il y a un collège, les enfants doivent quitter leur famille dès la sixième, en direction de Maripasoula (Haut-Maroni) ou de Saint-Georges (Trois-Sauts). Poursuivre au-delà de la troisième implique d'aller sur le littoral¹⁰ où est implantée la totalité des lycées.

Cet éloignement, et ce qu'il représente en termes de coûts (financier, affectif...), est une des raisons qui explique le processus de décrochage scolaire des jeunes de l'intérieur. Si la plupart des décrocheurs arrêtent leur scolarité pendant le lycée, quelque que soit leur filière (CAP, bac pro, parfois bac général), d'autres ont arrêté avant, en troisième, en quatrième, en sixième, il en est même qui ne sont pas allés plus loin que la primaire¹¹. Pour comprendre ce phénomène, il faut considérer divers éléments qui participent à faire de l'expérience scolaire de ces jeunes une expérience négative dans le sens de Goffman, c'est-à-dire qui fait rupture par rapport aux horizons d'attente (Goffman 1991, p. 338-429).

Encadré 3 • Paroles de jeunes*

« Après j'ai pas fini l'année. Il manquait des documents parce que j'avais pas encore ma pièce d'identité, parce que mes deux parents sont nés du côté Suriname » (garçon, 22 ans, Taluen).

« Après j'étais au lycée à Kourou et la filière que je faisais c'est sécurité. Comme j'avais perdu quelqu'un, c'est un problème de famille, je suis repartie à Camopi. Mon père voulait me forcer à revenir, mais je suis pas revenue » (fille, 17 ans, Camopi).

« Et mon petit frère qui a été battu jusqu'à... on va dire qu'il était parti dans le coma. Il était au lycée Balata. On l'a agressé et il s'est retrouvé dans le coma. Là, il a repris en fait » (garçon, 24 ans, Kayodé).

« C'est pas le problème de l'école, c'est le problème du logement » (garçon, 18 ans, Trois-Sauts).

« Tout d'abord, avant j'étais à Matoury pour ma seconde, j'étais chez une dame, mais ça se passait pas bien parce que la dame était très méchante, elle accueillait mal » (fille, 20 ans, Camopi).

« Des fois moi je me sens pas bien parce que je pense à mes parents » (fille, 17 ans, Kayodé).

* Extraits d'entretiens ou de focus-groups organisés entre novembre 2020 et janvier 2022 dans le cadre des travaux cités plus haut.

Ces propos témoignent des problèmes qui émaillent leur parcours et qui nourrissent le processus de décrochage. Les parents sont souvent démunis par rapport au modèle scolaire et administratif et n'ont plus de prise sur leurs enfants et leur éducation. D'une certaine manière, les enfants apparaissent plus « compétents » sur ce sujet, ne serait-ce que par une meilleure maîtrise du français. Ainsi, les parents sont

⁹ Sauf quand les bâtiments sont dangereux à force de vétusté comme récemment à Trois-Sauts où, de fait, les enfants ne pouvaient plus aller à l'école.

¹⁰ À part pour les jeunes du Haut-Maroni qui font leur CAP au collège de Maripasoula.

¹¹ Camopi par exemple est une commune où 81,7 % des plus de 15 ans non scolarisés n'ont aucun diplôme, sachant que 71,5 % des habitant.es ont moins de 30 ans (Bérier et alii., 2021, p 24).

souvent dans l'incapacité d'agir face aux problèmes ou tout simplement de soutenir leurs enfants dans leur choix d'orientation¹². Il apparaît d'ailleurs que les orientations sont plus souvent définies par le nombre de places dans les filières que par les envies des jeunes.

Si les freins sont nombreux (orientation, problèmes financiers, blocages administratifs¹³...), la difficulté majeure des jeunes scolarisés sur le littoral tient dans le fait qu'ils doivent se couper de leur famille et de leur village plusieurs années, sachant que les occasions de rentrer seront rares¹⁴. Ce déracinement implique une adaptation à un autre mode de vie sans forcément y être préparé. Les conditions d'accueil ne sont pas non plus toujours les meilleures. Au sein ou aux abords des lycées, les cas de harcèlement et de violences sont nombreux, ces jeunes autochtones isolés apparaissant comme des « victimes » idéales.

C'est la question de l'hébergement qui est à ce titre problématique. N'ayant pas forcément de proches vivant sur le littoral, les jeunes font appel aux solutions institutionnelles pour se loger, à savoir l'internat ou le dispositif des familles hébergeantes piloté par la CTG (collectivité territoriale de Guyane). C'est la deuxième solution qui est souvent privilégiée. Pour les jeunes du Haut-Maroni, les mauvaises conditions de l'internat de Maripasoula peuvent les rebuter à renouveler l'expérience. La question financière est aussi un frein pour l'inscription à l'internat, les parents devant verser 500 euros pour le premier trimestre (1 300 euros à l'année) à une période où la question des bourses n'est pas réglée. Le fait que la plupart des internats soient fermés les week-ends est aussi un problème. Dans le cadre du dispositif des familles hébergeantes¹⁵, les jeunes sont logés.es dans des familles. En contrepartie d'une indemnité¹⁶, ces dernières doivent fournir le gîte et le couvert mais aussi aider les jeunes dans leur scolarité. Pour ce faire, elles sont censées être formées et contrôlées. Si les jeunes ont évoqué le cas de familles bienveillantes, de nombreux témoignages pointent des dysfonctionnements : jeunes mal nourris, confinés à des tâches ménagères, sujets de brimades, empêchés dans la réalisation de leurs devoirs scolaires, dénigrés dans leur culture. Nous n'évoquerons pas les situations les plus graves.

Nous verrons plus loin les actions mises en place pour agir sur cette problématique. D'ailleurs, en septembre 2021, dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement à la rentrée scolaire, un sous-préfet s'était adressé aux jeunes en ces termes : « *Vous êtes des héros d'arriver jusque-là et de continuer.* » Ce qui n'a pas empêché plusieurs de ces jeunes de décrocher et de revenir au village.

¹² Il y a toutefois une prise de conscience. Lors d'un focus groups dans le village de Kayodé par exemple, plusieurs mères de famille ont évoqué le besoin d'apprendre le français pour mieux aider leurs enfants.

¹³ En 2015, la Ligue des droits de l'Homme a par exemple publié un rapport concernant les freins à l'obtention de la nationalité française dans l'Ouest guyanais.

¹⁴ Seuls les déplacements pour les grandes vacances, Noël et Pâques sont pris en charge par la collectivité territoriale.

¹⁵ À différencier des familles d'accueil de l'aide sociale à l'enfance (ASE).

¹⁶ 500 euros par jeune et par mois, 400 euros par la CTG et 100 euros par les parents.

2.2. La vie au village : entre vulnérabilité et affirmation

Dans certains cas, le fait de rentrer au village apparaît comme une « obligation ». C'est notamment le cas pour les jeunes filles qui tombent enceintes pendant leur scolarité. En effet, en Guyane il y a 10 fois plus de grossesses chez les mineures qu'en métropole, et l'écart est encore plus grand pour les moins de 15 ans¹⁷. Ainsi, le phénomène des grossesses précoces participe de la déscolarisation, parfois dès le collège¹⁸.

Encadré 4 • Paroles de jeunes

« Il n'y a rien à faire ici, les gens du village s'ennuient » (garçon, 19 ans, Trois-Sauts).

« Je me bats pourquoi ? Je me bats. Aujourd'hui je me relève un peu, pourquoi ? Ça fait 2 ans que j'étais au chômage, sans emploi » (garçon, 22 ans, Kayodé).

« Les suicides de l'alcool, cachiri¹⁹... taper... enfants tapés par son père, par sa mère, se faire engueuler, se suicider » (garçon, 24 ans, Camopi).

« Oui, parce que y a toujours la mort là-bas. J'ai déjà perdu pas mal de famille » (fille, 20 ans, Camopi).

« Puis après je suis très en colère contre moi tu vois, d'avoir fait des trucs qu'il fallait pas » (garçon, 18 ans, Trois-Sauts).

Que font les jeunes au village ? Si on leur demande, la réponse sera : « rien », témoignage d'un ennui ressenti plus que réel – puisque des activités, il y en a (chasse, pêche, abattis, sport...). Ce que traduit cet ennui, c'est notamment le caractère étouffant de la vie au village (commérages, familles complexes, mariages arrangés...) ²⁰. Cet « ennui » est aussi nourri par deux sentiments : « honte » et « échec », deux termes que l'on entend souvent. Le fait d'avoir dû mettre un terme à son parcours scolaire et d'avoir « subi » sa scolarité, d'avoir été harcelé voire victime de violence et de rentrer au village sans perspective participe de cette dévalorisation de soi. À cela s'ajoute ce décalage, ce brouillage, entre le mode de vie traditionnel et les influences venues du littoral ou d'Internet (style vestimentaire, musiques, réseaux sociaux) qui inscrivent ces jeunes dans cette double absence dont parlait Sayad (1999) ²¹.

La situation sociale est aussi problématique. Peu ou pas diplômé.es, sans perspective d'emploi dans les villages, ces jeunes font l'expérience de la précarité. Il s'agit typiquement de jeunes vulnérables (Becquet, 2012) en direction de qui sont mis en place divers dispositifs de « rattrapage » comme nous le verrons plus loin. En schématisant, deux types de comportements sont à observer. Il est des jeunes, mal informés ou usés par les freins et les blocages – concernant l'inscription à Pôle emploi, la sécurité sociale, les papiers d'identité, etc. – qui font le choix d'abandonner et s'inscrivent dans une logique de non-recours aux droits. C'est que l'on appelle le non-concernement (Vial, 2020). À l'inverse, d'autres sont plutôt dans une logique de consommation de dispositifs, espérant que l'un ou l'autre leur permette de s'inscrire dans un parcours d'insertion (formation, emploi...), ce qui est rarement le cas et peut conduire au découragement. D'ailleurs, ce qui transparaît parfois dans leurs propos, c'est une certaine forme de désespoir qui se nourrit de la fatalité d'une réalité qui n'évolue pas, celle de la « galère ».

Ce désespoir, associé au ressentiment, peut se traduire par certaines formes de violences. Au-delà des incivilités (bagarres, menaces...) qui peuvent causer des casiers judiciaires, ce sont des violences « intimes », bien souvent nourries par des addictions notamment à l'alcool, dont il est question, au sein des familles, des couples et contre soi-même. Cette « épidémie » de suicide chez les jeunes autochtones dont nous sommes

¹⁷ <https://www.reseaperinatguyane.fr/sante-de-la-femme/grossesses-adolescentes/>

¹⁸ Si cela influe principalement sur les parcours des filles, nous avons aussi croisé des garçons ayant arrêté leur scolarité pour s'occuper de leurs enfants.

¹⁹ Le cachiri est la « bière » de manioc, boisson traditionnelle légèrement alcoolisée.

²⁰ C'est notamment vrai pour les jeunes femmes, en première ligne face aux rumeurs et à la pression familiale, chose qu'a pu observer Yaëlle Amsellem-Mainguy sous d'autres latitudes (2021).

²¹ Même s'il évoquait les immigrés de France hexagonale, cela se prête plutôt bien à la situation des jeunes autochtones.

témoins, qui a fait l'objet d'un rapport parlementaire (Archimbault et Chapdeleine, 2015), en est une dramatique illustration.

Encadré 5 • Paroles de jeunes

« En fait le Maraké, c'est une cérémonie, une grande fête de tous les villages. On vient se faire piquer par de grosses fourmis pour devenir adulte. [...] Ouais l'épreuve, parce que tu dois connaître la douleur du passage, la tristesse et tout. Tu dois dépasser tout » (garçon, 23 ans, Kayodé).

« C'est juste qu'on sait comment vivre, même si on n'a pas vraiment de sous, mais on pêche, on chasse, donc on a du coup comment se nourrir » (garçon, 21 ans, Camopi).

« Du coup mon projet c'est de créer une association club de volley. J'aimerais bien être médiatrice aussi » (fille, 21 ans, Taluen).

« Oui, ma propre boulangerie, parce qu'au village y'a pas de boulangerie. C'est trop cher pour aller à Maripasoula » (garçon, 17 ans, Taluen).

« Moi j'espère créer mon propre site touristique parce que dans mon village, des fois il y a beaucoup de touristes qui viennent parce qu'il y a la crique et il y a les rochers donc ils aiment bien se baigner » (fille, 20 ans, Camopi).

Se contenter de cette vision négative ne serait pas rendre justice aux jeunes. Le constat est tout de même celui de jeunes qui témoignent d'un attachement certain au village et qui arrivent à « faire avec », du moins un temps donné. Entre injonctions familiales d'un côté et relations amicales de l'autre, ces jeunes ressemblent à d'autres, grandissant dans les zones rurales de l'hexagone (Renahy, 2010 ; Amsellem-Mainguy, 2021). À ce titre, l'importance de la sociabilité locale, *via* les activités sportives (foot, volley) ou les événements festifs est toute aussi indéniable et peut être un levier dans la construction des parcours.

En effet, partant de cette inscription locale, les jeunes peuvent aussi témoigner de trajectoires d'engagement, notamment dans un cadre associatif. Ce faisant, il leur est possible parfois d'être « repéré.es » par tel ou tel acteur en recherche d'un.e médiateur.trice ou d'un.e animateur.trice à l'échelle locale. Au-delà, s'affirmer, c'est aussi se projeter à long terme dans le village et de participer à son développement. Ainsi, leur vulnérabilité n'empêche pas ces jeunes d'actualiser le paradigme de la jeunesse ressource (Vulbeau, 2001).

3. Quelles perspectives ?

Si l'on interroge les parcours des jeunes, surtout leur scolarité, au prisme de la notion de justice spatiale (Gervais-Lambony et Dufaux, 2009), le constat serait plutôt celui d'une injustice prenant un caractère structurel. Il est même envisageable d'évoquer un contexte de discrimination territoriale. L'éloignement, la faible présence des services publics dans les villages, ajouté à la dimension culturelle, tendent à réduire les perspectives des jeunes autochtones qui finalement se projettent difficilement dans une vie hors du village. Se pose ainsi la question des orientations politiques et des actions mises en œuvre, tant par les institutions que les associations, pour permettre à ces jeunes d'accéder aux mêmes opportunités que leurs collègues du littoral.

3.1. Vers une meilleure scolarisation ?

En 2015, la publication du rapport parlementaire sur le suicide des jeunes autochtones est apparu comme une prise de conscience institutionnelle concernant les problématiques spécifiques de ces jeunes et de leur territoire. Qu'est-ce qui a changé depuis ? Si différents dispositifs autour de la question du « bien-être » des population des communes de l'intérieur ont été mis en place, il n'y a pas eu de réelle avancée à propos de la question de la scolarisation. Comme nous le verrons, ce sont surtout les acteurs associatifs qui se sont emparés de cette question

Les lycées de Maripasoula d'un côté et de Saint Georges de l'Oyapock de l'autre, en cours de construction, vont offrir aux élèves du Haut-Maroni et de Camopi la possibilité de poursuivre leur scolarité en restant plus près de leur village, leur permettant de voir leur famille plus régulièrement. La question de l'hébergement de ces jeunes se posera toutefois dans les mêmes termes que sur le littoral. À ce titre, depuis trois ans est mis en œuvre le dispositif « rentrée scolaire » coordonné par la préfecture, financé en partie par la CAF et organisé par des associations. Il s'agit, pendant une semaine, d'accompagner les élèves primo-entrants au lycée, ainsi que leur famille, dans les démarches administratives (inscription, bourse, carte de transport...) et dans la découverte des établissements et des familles hébergeantes. Au-delà de la complexité logistique d'un tel dispositif (transport, hébergement), cela permet aux parents de mieux appréhender la scolarisation au lycée de leurs enfants.

Par ailleurs, à l'heure actuelle est en train de se construire le projet « Guyane connectée : combler les écarts » porté par le rectorat en lien avec différents acteurs, dont le Centre national d'études spatiales (CNES) et le Groupe SOS jeunesse. Il s'agit, à l'aide de moyens techniques adaptés, d'expérimenter des classes de collège en distanciel au sein même des villages, ce avec l'aide d'assistant.es pédagogiques recruté.es localement. L'enjeu de ces classes est d'offrir aux enfants un espace de transition entre l'école au village et le collège. Cette démarche territorialisée implique un travail préalable de concertation avec les habitant.es et les autorités coutumières.

3.2. Des acteurs associatifs mobilisés

L'action institutionnelle repose en partie sur les associations. Il s'avère qu'un certain nombre d'acteurs déploient leur démarche tout au long de l'année, ce qui facilite la mise en œuvre des dispositifs que nous venons d'évoquer. Il n'est pour autant pas envisageable de parler de dynamiques territoriales intrinsèques dans le sens où il est surtout question d'acteurs du littoral qui initient des actions et mobilisent des ressources locales pour les développer.

Citons l'exemple du Réseau Enfance, expérimentation portée par le Groupe SOS jeunesse. Son objet étant l'accompagnement social des élèves du Haut-Maroni et de leur famille, cet acteur est très impliqué dans le dispositif de rentrée scolaire, à travers la mobilisation des trois jeunes accompagnatrices recrutées dans les villages (Taluen, Kayodé, Antecume Pata). Montant en compétences au fil des formations qui leur sont proposées (écrits professionnels, violences conjugales, secret professionnel...), elles accompagnent les familles en lien avec une travailleuse sociale, à Cayenne, qui elle travaille auprès des lycéen.nes. L'Effet Morpho est aussi une association du littoral qui participe au dispositif de rentrée scolaire et accompagne les lycéen.nes. Elle s'appuie sur les EVS qu'elle développe, en partenariat avec des associations locales, à Trois-Sauts et à Kayodé.

D'autres actions sont menées en direction des jeunes qui ont déjà décroché et qui sont au village, à l'image du dispositif SEME porté par La Critic, basée à Cayenne. L'enjeu est de proposer le format du séjour (activités culturelles, ateliers d'éducation populaire...) pour initier un travail d'accompagnement à long terme afin que les jeunes reprennent prise sur leur parcours. Un partenariat avec la mission locale permet de les orienter vers le droit commun. Par ailleurs, l'association met en place des PIJ (points information jeunesse) à Camopi et Taluen, animés par des jeunes reconnus par leurs pairs.

Conclusion

Nous pourrions lister d'autres acteurs mais le fait est qu'il s'agirait justement d'une liste. En effet, sans remettre en cause la pertinence des actions menées et l'engagement des structures mobilisées, se pose la question du manque, ou plutôt de l'absence, de coordination et de vision politique globale. Autrement dit, concernant l'action publique en direction des jeunes de ces territoires, il n'y pas de chef de file. Ce faisant, la perspective de la justice spatiale paraît encore utopique, les actions apparaissant comme des formes de régulation. Toutefois, l'implication des jeunes, et des habitant.es, dans ces démarches peut initier un processus de transformation à plus long terme.

Bibliographie

- Amsellem-Mainguy, Y. (2021). *Les filles du coin*. Paris : Presses de Science po.
- Becquet, V. (2012). Les « jeunes vulnérables » : essai de définition. *Agora débats/jeunesses*, 3 (62), 51-64.
- Bériet, G., Macedo, S., Qribi, A. & Vié, A. (2021), *Guyane, les défis du droit à l'éducation*, rapport de recherche commandé par l'UNICEF France (financement UNICEF France, Défenseur des Droits), association Migr'En Soi.
- Cognat, A. (1989). *J'ai choisi d'être indien*. Paris : L'Harmattan.
- Gervais-Lambony, P. & Dufaux F (2009). Justice... spatiale ! *Annales de géographie, Justice spatiale*, 1-2 (665-666), 3-15.
- Géry, Y., Mathieu, A. & Gruner, C. (2014). *Les abandonnés de la République. Vie et mort des Amérindiens de Guyane française*. Paris : Albin Michel.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Grelet, Y. (2006). Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes. *Céréq Bref* (228), 1-4.
- Grelet, Y. (2004). La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire. *Formation Emploi*, 87, 1-21.
- Ferrarini, H. (2022). *Allons enfants de la Guyane*. Toulouse : Anarchasis.
- Ihaddadene, F. & Leroux, F. (2017). *Enjeux, freins et mise en œuvre des programmes de mobilité en Guyane. Regards sur la mobilité internationale des jeunes d'outre-mer*. Paris : Injep, coll. « Cahiers de l'action » (n° 49).
- Ligue des droits de l'homme (2015). *La carence institutionnelle dans l'établissement de l'état civil, vecteur d'atteintes à l'accès aux droits dans l'ouest guyanais*. Rapport de mission.
- Paquot, T. (2009). Qu'appelle-t-on un territoire ? *Le territoire des philosophes*. Paris : La découverte.
- Renahy, N. (2010). *Les gars du coin*. Paris : La découverte.
- Sayad, A. (1999). *La double absence*. Paris : Seuil.
- Vial B. (2020), L'expérience du non-recours dans les parcours d'insertion des jeunes peu ou pas diplômés. Thèse de sciences politiques, Université Grenoble Alpes.
- Vulbeau, A. (2001). *La jeunesse comme ressource*. Ramonville-Saint Agne : Eres.
- Warin, P. (2017). *Le non-recours aux politiques sociales*. Grenoble : PUG.

La mobilité géographique pour poursuivre des études supérieures : atout ou obstacle ?

Arnaud Dupray*

Introduction

La mobilité résidentielle étudiante est un passage obligé pour bon nombre de bacheliers qui poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur. Environ six sur dix optent pour une formation située dans une autre zone d'emploi que celle d'origine (Fabre et Pawlowski, 2019). Un peu moins d'un tiers changent de département de résidence et un quart réalisent une migration résidentielle à une distance d'au moins 80 km de leur commune d'origine (Dupray, 2023). Étant donnée la concentration relative de l'offre d'enseignement supérieur dans les grandes aires urbaines, les premiers confrontés à cette migration sont les bacheliers issus des zones rurales ou de petites communes isolées, c'est-à-dire non soumises à l'influence d'un ou plusieurs grands pôles urbains.

Une question émerge assez vite, celle de savoir si cette mobilité géographique est plutôt bénéfique pour les études, favorisant l'installation dans le métier d'étudiant (Coulon, 2005). Elle placerait l'étudiant en position d'assumer de nouvelles responsabilités et de gagner en indépendance, étapes nécessaires à la transition vers la vie adulte (Holdsworth, 2009 ; Orange, 2010) et finalement favoriserait le succès du cursus dans lequel il s'est inscrit. Au contraire, cette mobilité pourrait accroître les difficultés d'études en projetant le bachelier dans un nouvel espace où les cadres de l'enseignement secondaire et de la famille peuvent être mis à distance au profit d'une autonomie nouvelle mais qu'il faut apprendre à gérer au profit de la réussite du programme d'études suivi. Évidemment, il n'existe certainement pas de réponse univoque à cette interrogation. Tout dépend du risque associé à cette mobilité c'est-à-dire des conditions de ressources économiques et de soutien familial dans lesquelles s'opère cette migration résidentielle (Zilloniz, 2010).

En ouvrant des perspectives d'études, la mobilité spatiale peut aussi produire des distances sociales et culturelles entre le milieu d'origine et le milieu étudiant. Dans un sens, elle paraît bénéfique si elle desserre les contraintes de l'offre de formation disponible localement, mais dans le même temps peut impliquer « *le franchissement de limites sociales significatives* » (Piolle, 1990) qui nécessite une acculturation à d'autres espaces géographique et social : celui de la vie citadine, du monde étudiant avec le développement de nouveaux liens sociaux, et éventuellement celui du monde du travail lorsque le jeune doit subvenir, au moins pour partie, à ses besoins.

Considérer la mobilité géographique amène à reconnaître l'importance de deux aspects. Le premier est la distance physique qui sépare le lieu de vie de l'individu au moment où il passe le baccalauréat et termine ses études secondaires, et l'établissement d'enseignement supérieur. Malgré l'effort de déconcentration de l'offre d'enseignement supérieur depuis les années 1970, en volume d'étudiants et variété des formations, les plus grandes aires urbaines restent de loin les mieux loties. Le second aspect est l'éventualité d'un ancrage territorial (Guérin-Pace & Filippova, 2008) pouvant contribuer à limiter la prise de risque en dehors de cet espace de référence. Le local peut alors constituer une valeur refuge ou un espace de projection de soi revendiqué (Escaffre *et al.*, 2007 ; Dahl & Sorenson, 2010) source d'un capital d'autochtonie (Retière, 2003). À cet égard, on adapte la typologie de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) distinguant les communes urbaines et rurales (Duquet-Métayer & Monso, 2019) pour situer l'origine des étudiants en mobilité. On se place ici à l'entrée dans l'enseignement supérieur car c'est à ce moment que se concentrent les principaux flux de mobilité étudiante (Lemaire & Papon, 2009).

L'intérêt de cette communication est d'explorer si et comment la mobilité géographique peut s'avérer favorable ou éventuellement représenter un facteur de risque pour la réussite étudiante.

* Céreq et chercheur associé à Aix-Marseille Univ, CNRS, Lest (UMR 7317), Aix en Provence.

1. Données et méthodologie

Au plan empirique, on mobilise les données du panel de suivi dans l'enseignement supérieur des bacheliers de 2014¹, notamment les trois premières vagues pour construire différents indicateurs de réussite et disposer de variables de contrôle sur le parcours d'études au-delà de la première année. Ainsi, pour les variables à expliquer, on en retient plusieurs, adoptant des définitions plus ou moins restrictives de la réussite pour faire écho à l'ambiguïté de la notion d'échec (Millet, 2012) et à la diversité des devenir étudiants au-delà de la première année (Chan-Pang-Fong, 2020). Précisons que la réussite est abordée dans une vision dynamique et logique où l'objectif attendu d'une première année d'études supérieure est l'accès à la deuxième année ou *a minima* à une validation totale de la première année d'études. Subjectivement, pour un étudiant donné, la réussite peut se concevoir d'une toute autre manière, en fonction des expériences vécues durant ce temps d'études qui n'ont pas forcément comme unique but le succès aux examens et de décrocher le passage en deuxième année.

Du fait de la récupération de la typologie de la DEPP et des informations communales nécessaires pour identifier les différents indicateurs de mobilité et de distance, nous limitons l'échantillon aux communes de France métropolitaine. Nous obtenons un ensemble de 14°058 élèves qui poursuivent dans l'enseignement supérieur.

Compte tenu de l'absence de certaines données géographiques, l'échantillon d'analyse se réduit à 13°291 individus. La distribution des caractéristiques de l'échantillon d'un peu plus de 750 observations écartées ne diffère pas significativement de celles des 13 291 observations retenues.

1.1. Les variables dépendantes : réussite à partir des situations en deuxième ou troisième année

On considèrera successivement trois critères de réussite s'intéressant à l'issue de la première année d'études dans l'enseignement supérieur : validation totale de la première année : R1A, passage en deuxième année de la filière suivie : R1B, validation totale ou partielle de la première année : R1C. La première mesure est la plus stricte avec un taux de réussite de 53 % contre 66,6 % pour la dernière (56,8 % pour R1B).

Par ailleurs, on teste aussi deux indicateurs qui renvoient à l'inscription en 3^e année d'enseignement supérieur : le premier entérine le passage dans l'année supérieure (R3A) et concerne 42,6 % des étudiants présents en deuxième année et le second (R3B) inclut en plus les individus qui passent dans l'année supérieure mais changent de spécialité ou se réorientent dans une autre formation, comprenant notamment tous les accès à des écoles de commerce ou d'ingénieurs en provenance de classes préparatoires ou d'un institut universitaire de technologie. De ce fait, ce critère de réussite est beaucoup plus englobant et concerne 59,6 % des étudiants présents en deuxième année.

1.2. Les variables de mobilité

Pour mesurer les mobilités, on dispose des communes de résidence au baccalauréat et de la commune de résidence en mars 2015. Les indicateurs de mobilité géographique sont construits sur la base de ce changement d'adresse. Par ailleurs, à l'aide du distancier Metric² de l'Insee, on peut calculer les distances intercommunales en kilomètres par la route, en se limitant aux communes de France métropolitaine.

On construit ainsi un indicateur de mobilité interdépartementale (MID) qui vaut 1 lorsque l'étudiant réside en mars 2015 dans un autre département que celui de résidence au moment où il passait son baccalauréat. Un indicateur axé sur la distance (M80k) qui vaut 1 lorsque la distance couverte par le changement de résidence équivaut à au moins 80 km. Cette distance a été fixée pour marquer une séparation nette entre la résidence

¹ L'auteur remercie le SIES du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation pour la mise à disposition des données.

² Metric pour mesure des trajets intercommunes est un outil interne de l'Insee permettant de calculer des distances et temps de parcours d'une commune à une autre ou d'un point à un autre avec des données géolocalisées.

d'origine et celle de résidence étudiante avec une fréquence de retour au domicile parental limitée, sans doute au mieux hebdomadaire. Nous avons enfin construit une variable catégorielle : MobCom qui prend quatre modalités : sédentaire, mobilité résidentielle à moins de 80 km, mobilité résidentielle entre 80 et 200 km, enfin une mobilité à 200 km et plus. L'hypothèse pour cette dernière classe est qu'à partir de 200 km, la fréquence des retours au domicile parental se fait encore plus rare et que la coupure avec la socialisation familiale et les attaches relatives au lieu d'origine s'avère plus avancée.

Pour la typologie des espaces de résidence d'origine, nous adaptions en sept classes celle de Duquet-Métayer et Monso, 2019 (voir Tableau A en annexe).

1.3. Les variables de contrôle

Dans les spécifications, nous introduisons les canaux d'information utilisés par le jeune pour choisir son orientation (neuf modalités non exclusives). En effet, ils sont susceptibles de témoigner de l'ajustement entre les aspirations d'études du bachelier et ses possibilités objectives d'intégration et de réussite selon les filières et spécialités telles que perçues par l'interlocuteur (enseignant, conseiller d'orientation...) ou définies par l'algorithme et ce, en fonction de ses antécédents scolaires. En cela, ces canaux peuvent influencer leur chance de réussite.

Une expérience de travail régulier durant les études (plus de 15 heures hebdomadaire) est aussi prise en compte parmi les facteurs explicatifs dans la mesure où elle peut gêner les apprentissages et la réussite en empiétant sur le temps dédié aux études (Body *et al.*, 2014 ; Zilloniz, 2017).

Par ailleurs, les spécifications comportent en explicatives, un indicateur composite de capital culturel des parents indexé sur leurs niveaux de diplôme ; une variable continue de niveau d'études visé car on sait par de nombreux travaux que les aspirations en matière de niveau d'études ont un pouvoir prédictif sur la réussite ; des dichotomiques représentant l'obtention d'une bourse sur critères sociaux en 2014, l'obtention d'une bourse au mérite, le fait d'être en couple.

Des difficultés particulières relatives à la santé ou familiales et susceptibles d'influer sur la réussite sont intégrées aux spécifications tandis que les autres formes de difficultés recensées (logement, transport, économiques) ont été évacuées, celles-ci ne ressortant jamais comme significative dans aucun des modèles testés.

Un indicateur stipule que le cursus suivi n'est pas conforme au souhait initial (pour l'individu de référence, la filière suivie et l'établissement sont en correspondance totale avec le souhait initial), le décalage entre les études effectivement suivies et le vœu initial pouvant être source de démotivation et impacter la réussite.

Les résultats scolaires passés sont pris en compte au travers de la mention au baccalauréat : {oral de rattrapage, passable, assez bien, bien, très bien}, l'expérience d'un redoublement en primaire et l'expérience d'un redoublement dans le secondaire. Ces éléments captent la performance scolaire passée des étudiants et contribuent à déterminer leur chance plus ou grande de réussir et donc leur capacité à faire fructifier leur éventuelle mobilité.

La série du baccalauréat en 5 modalités est prise en compte = {S, ES, L, Technologique, Professionnel}. La filière d'études dans l'enseignement supérieure est contrôlée au travers de 8 modalités = {CPGE, IUT, PACES, STS³, paramédical, école de commerce ou d'ingénieur, licence, autre formation d'enseignement supérieur} compte tenu de la variabilité des taux de succès selon les filières.

Le mode d'habitation au cours de l'année 2015-2016 = {seul ou avec son conjoint, en colocation-(fratrie, amis...), non renseigné, chez un ascendant (parent, grand-parent, belle-famille)} vient enrichir les spécifications et donne à voir l'issue de la mobilité résidentielle en matière de cohabitation.

Compte tenu de la configuration particulière des départements d'Ile de France, une dichotomique indiquant si le jeune résidait dans un de ces départements au moment du baccalauréat est intégrée selon les modèles.

³ Respectivement classe préparatoire aux grandes écoles, institut universitaire de technologie, première année commune aux études de santé, section de technicien supérieur.

Enfin, les sept classes d'appartenance de la commune de résidence au baccalauréat sont contrôlées pour ensuite être testées en interaction avec la mobilité.

Par ailleurs, des indicateurs d'intensité des contacts et relations que nouent les étudiants avec d'autres ou qu'ils conservent avec leurs parents ou des amis non étudiants est renseignée en deuxième vague du panel et permet d'inclure dans les spécifications relatives aux critères de réussite en année 3, le fait de voir souvent ou tout le temps : {des étudiants de la même formation, des étudiants du même établissement mais d'une autre formation, des étudiants d'un autre établissement, des amis non étudiants, ses parents}.

Enfin, au-delà d'éventuelles corrélations positives que pourraient indiquer les modèles entre mobilité et réussite à autres caractéristiques données, cela ne suffirait pas à déduire un lien causal entre la mobilité et la réussite. Si des caractéristiques individuelles inobservées influencent à la fois la mobilité géographique et résidentielle et la réussite dans les études alors la mobilité est endogène. Elle peut alors, au même titre que la réussite, apparaître comme une conséquence d'un certain nombre de traits individuels inobservés comme la maturité, l'autonomie, la confiance en soi, la ténacité, la persévérance...

Dans cette perspective de traiter l'endogénéité de la mobilité par rapport à la réussite, on a construit une variable DSP, qui donne la distance la plus proche entre la commune d'origine au baccalauréat de l'étudiant et la filière détaillée avec la spécialité de formation dans laquelle chaque enquêté de l'échantillon est inscrit en première année d'enseignement supérieur. Nous avons ainsi établi 136 possibilités de poursuite dans l'enseignement supérieur (type d'établissement croisé avec la spécialité) à partir des données APB 2016 et des informations disponibles sur les études effectivement suivies dans le Panel Bacheliers 2014. Nous avons ensuite calculé les distances géographiques minimales (distances par la route obtenues par Metric) entre les communes d'origine des étudiants et les communes disposant de l'offre de formation correspondante⁴. Puis ces valeurs ont été imputées aux enquêtés selon leur commune de résidence au baccalauréat et leur modalité (établissement*spécialité) effective de poursuite d'études.

Cette variable manifeste la latitude de maintien résidentiel ou de non-mobilité à la portée des bacheliers selon l'orientation d'études qu'ils ont privilégiée et inversement la nécessité de mobilité avec cette distance. Nous faisons ainsi l'hypothèse que le souhait d'orientation dans l'enseignement supérieur s'opère indépendamment d'un critère de proximité et que le choix de la mobilité en fonction des distances de localisation intervient dans un second temps. On vérifie que cette variable DSP n'impacte en aucune manière l'équation de réussite quel que soit l'indicateur retenu.

Par convention, pour les communes corses et des inscriptions d'études supérieures sur le continent, on a imputé une valeur de 200 km pour la corse du nord et de 340 km pour la corse du sud. Cette variable DSP nous sert alors d'instrument pour traiter de l'endogénéité de la variable de mobilité à l'aide de modèles Probit bivariés Récursifs (Wilde, 2000).

⁴ L'auteur remercie Mélanie Vignale pour son aide dans le calcul de la matrice de ces distances entre chaque commune de l'échantillon et les 136 filières distinguées dans l'enseignement supérieur.

2. Résultats en statistiques descriptives : des mobilités géographiques en apparence favorables à la réussite

Selon la mesure privilégiée, la réussite varie entre 53 et 67 % à l'issue de la première année et entre 43 et 60 % pour la situation en 3^e année.

La mobilité résidentielle semble avantager dans tous les cas la réussite, qu'elle soit mesurée par un changement de département, une distance d'au moins 80 km ou différentes catégories de distance (Tableau 1).

À formation supérieure suivie dans un autre département que celui d'origine, 28 % des bacheliers font des navettes, le complément ayant entrepris une mobilité résidentielle. Un tiers des jeunes inscrits dans une formation en dehors de leur département d'origine ont ainsi déménagé pour une commune située entre 80 et 200 km de distance par rapport à leur commune d'origine. Pour le changement de département, l'accroissement du taux de réussite des étudiants mobiles varie de 5 à 12 points selon le critère de réussite. Les écarts sont plus ténus avec les mesures de la mobilité en distance (MobCom) mais les valeurs montrent que les distances de mobilité les plus importantes (200 km et plus) sont plutôt associées à la meilleure réussite (Tableau 2).

Toujours d'un point de vue descriptif, examinons si l'avantage apparent associé à la mobilité géographique est homogène selon les types de commune d'origine des entrants dans le supérieur.

Qu'en est-il dans un premier temps de la réussite de leurs bacheliers indépendamment de la mobilité : la réussite de la première année avantagerait plutôt les élèves issus de communes rurales périphériques ou rurales éloignées par rapport aux bacheliers issus de communes urbaines très denses qui affichent, relativement aux autres, les moins bonnes performances. Cependant, au regard de la situation d'études trois ans après le baccalauréat et des deux indicateurs retenus, la situation change, les bacheliers issus des communes rurales éloignées et ceux qui résidaient dans une petite ville présentent les taux de réussite les plus faibles, 6 à 7 points au-dessous des bacheliers des communes de l'urbain très dense qui font preuve de la plus grande réussite. Cette évolution s'éclaire à l'aune du niveau d'études supérieur qu'ambitionnent ces bacheliers selon le type de leur commune d'origine. Si les moyennes varient entre 3,9 et 4,2, respectivement pour le rural éloigné et l'urbain très dense, les médianes varient entre 3 pour les bacheliers issus des petites villes et 5 pour ceux issus des aires urbaines très denses. Une moindre ambition d'étude explique donc sans doute une partie de ce retournement de réussite selon le type de commune entre la première et la troisième année après le baccalauréat.

L'apport de la mobilité à la réussite varie selon le type de commune et le critère de réussite et selon qu'on considère la première année ou la situation 3 ans après le baccalauréat.

Ainsi pour les 3 premiers critères de réussite renvoyant à la première année, la mobilité paraît sans incidence pour les bacheliers résidant dans une commune rurale éloignée ou dans une petite ville.

Au départ du rural périphérique, les mobilités, interdépartementale et à longue distance (200 km et plus) améliorent la réussite au sens du critère R1B, mais cet avantage n'est pas avéré pour les autres critères.

Dans l'urbain bourg, la mobilité avantage aussi la réussite de manière plus flagrante sur le premier critère. Comme précédemment, les mobilités à longue distance sont porteuses des taux de réussite les plus élevés.

Les corrélations positives mises en évidence pour les bacheliers issus d'une commune urbaine classée en périphérique peu dense sont plus fragiles (tests de χ^2 significatifs à 10 %) et concernent surtout les mobilités à longue distance. Au départ de l'urbain dense, l'avantage aux mobiles se confirme seulement pour le premier critère, le plus restrictif, alors que la mobilité apparaît clairement systématiquement favorable pour l'ensemble des critères pour les bacheliers résidant initialement dans une commune urbaine très dense.

Ces disparités d'effet de la mobilité selon la provenance du bachelier et le type urbain, rural ou isolé de sa commune d'origine disparaissent avec la prise en compte des deux indicateurs de réussite relatifs à la 3^{ème} année post-bac. La mobilité apparaît alors toujours favoriser la réussite.

La prime à la réussite avec la mobilité résidentielle associée à un changement de département s'échelonne ainsi entre 6 (urbain très dense) et 23 points (petites villes) du point de vue de l'accès à une 3^{ème} année post-bac.

Les proportions de succès sont, comme on pouvait s'y attendre, sensibles à la série du baccalauréat. Si un changement de département s'accompagne de 75 % de réussite au sens d'un passage en troisième année post-bac (y compris changement de filière et d'orientation) en série L, c'est 50 % en série technologique et 33 % en série professionnelle.

Tableau 1 • Mobilité résidentielle d'études et réussite

| Critère | R1A | R1B | R1C | R3A (£) | R3B (£) |
|-----------------------|--|--|---|---|--|
| % | Validation totale de la 1 ^{ère} année | Passage en 2 ^{ème} année de la filière suivie | Validation totale ou partielle de la 1 ^{ère} année | Passage en année supérieure donc en 3 ^{ème} année post-bac | 3 ^{ème} année post-bac y compris changement de spécialité ou de formation |
| Taux de réussite | 53 | 56,8 | 66,6 | 42,6 | 59,6 |
| <i>MID</i> | <i>Mobilité Interdépartementale</i> | | | | |
| 0 | 50 | 57 | 65 | 39 | 56 |
| 1 | 59 | 62 | 70 | 49 | 68 |
| <i>M80K</i> | <i>Mobilité à Distance de 80 km ou plus</i> | | | | |
| 0 | 52 | 58 | 66 | 40 | 57 |
| 1 | 58 | 61 | 69 | 51 | 69 |
| <i>Mobcom</i> | | | | | |
| Sédentaire | 49 | 57 | 65 | 39 | 54 |
| Mob Res < 80 km | 57 | 61 | 69 | 43 | 63 |
| Mob. de 80 à 200 [km | 55 | 60 | 67 | 51 | 68 |
| Mob à 200 km et plus | 63 | 65 | 75 | 51 | 70 |

(£) : parmi les étudiants présents en deuxième année du supérieur

Lecture : 53% des étudiants valident complètement leur première année d'études, ils sont 59 % parmi ceux qui changent de département de résidence pour suivre leurs études, contre 50 % de ceux qui restent dans le même département.

Source : panel de suivi des bacheliers 2014, MESRI-SIES.

3. L'impact de la mobilité résidentielle à caractéristiques individuelles et de scolarité données

L'estimation de modèles logit où on contrôle un grand nombre de variables explicatives (Tableau B en annexe) montre que les mobilités, au sens d'un changement de département ou d'une distance d'au moins 80 km (idem avec la variable scindant la distance en 3 catégories), n'apparaissent jamais significatives en ce qui concerne les variables de réussite à l'issue de la première année d'enseignement supérieur.

Cependant, si on teste l'effet d'une variable qui indique qu'au lieu d'une mobilité résidentielle, l'étudiant effectue des navettes régulières entre son domicile et son établissement de formation supérieure situé dans un autre département, on observe que pour les 3 indicateurs de réussite, le coefficient est négatif et significatif. En d'autres termes, le maintien résidentiel au prix de navettes régulières pénaliserait davantage la réussite qu'un rapprochement résidentiel de son lieu d'études.

Par ailleurs, dans les premiers modèles, l'effet de la mobilité résidentielle (MD1 ou M80k) devient positif et significatif dès lors que la filière d'enseignement supérieur suivi (en 8 modalités) n'est pas incluse dans le modèle. Le type de filière et d'établissement de poursuite d'études constitue donc un des motifs principaux de la mobilité résidentielle au moment d'entrer dans le supérieur. En outre, la mobilité résidentielle permet sans doute en moyenne de se rapprocher des filières d'études où les taux de validation de la première année sont les plus élevés ou concerne de manière plus que proportionnelle les bacheliers qui possèdent intrinsèquement les plus grandes chances de succès dans les filières d'élection. Dès lors, l'effet propre de la mobilité serait comme absorbé dans les coefficients des modalités de poursuite d'études dans les estimations où celles-ci sont prises en compte.

L'effet éventuel de la mobilité selon le type de commune d'origine est testé en introduisant des interactions entre les deux variables tout en contrôlant l'effet propre sur la réussite du type de la commune d'origine. On notera qu'indépendamment de la mobilité, ce sont les bacheliers issus des communes rurales éloignées peu denses et très peu denses qui réussissent le mieux à autres caractéristiques fixées par ailleurs.

Lorsque la destination dans le supérieur est incluse dans les modélisations, seule la mobilité au départ de l'urbain périphérique pour R1A et à la fois à partir du rural périphérique et de l'urbain périphérique pour le passage en 2^{ème} année de la filière suivie (R1B) avantagent la réussite de leurs auteurs relativement aux bacheliers des mêmes territoires qui ne changent pas de département.

Indépendamment de la filière d'études, une mobilité résidentielle s'avère donc en moyenne favorable pour les bacheliers des territoires périphériques qu'ils soient ruraux ou urbains⁵.

Comme les orientations d'études et les caractéristiques des publics peuvent diverger selon les espaces géographiques d'origine, la contribution à la réussite des facteurs pris en compte dans les modèles peut varier selon qu'on observe par exemple la mobilité de bacheliers originaires d'une zone rurale éloignée, d'une petite ville ou d'une commune relevant de la catégorie « urbain dense ».

Des modèles de réussite stratifiés selon le type de commune d'origine des bacheliers ont donc aussi été estimés (Tableau 2) en gardant systématiquement en explicatives les destinations dans le supérieur.

Pour ce qui est de la mobilité résidentielle entre départements, elle est toujours non significative pour le premier et le troisième indicateur de réussite. Elle n'est favorable que pour le passage en 2^{ème} année de la filière suivie (R1B) et uniquement pour les bacheliers qui résidaient dans une commune urbaine périphérique peu dense.

Du pont de vue de la mobilité résidentielle à au moins 80 km de distance, elle se révèle « payante » pour les bacheliers issus du rural périphérique et de l'urbain périphérique à autres conditions données. Elle semble légèrement défavorable pour celles et ceux qui quittent une commune urbaine très dense. Notons que ces indicateurs de mobilité permettent de comparer les bacheliers mobiles au sens d'un changement de département ou d'un seuil de distance de 80 km par rapport, respectivement, à ceux restés dans le même département et à ceux dont la mobilité résidentielle est en deçà d'une distance routière de 80 km de la commune d'origine. Seul, le dernier indicateur (Mobcom) permet la comparaison des mobiles avec les *sédentaires*, c'est à dire restés dans la même commune de résidence.

Si l'on aborde la mobilité résidentielle, cette fois selon la distance qu'elle recouvre, on voit que l'incidence de la mobilité, lorsqu'elle est significative, est peu modifiée avec la distance. Ainsi, par rapport à ceux qui n'ont connu aucune mobilité résidentielle, les bacheliers issus de bourgs valorisent systématiquement leur mobilité que l'on considère la réussite de leur première année au sens le plus restrictif ou le plus large. Il n'en n'est pas de même pour les bacheliers des petites villes dont l'éloignement d'études pèse négativement sur leur réussite que l'on considère le passage en deuxième année de la filière suivie ou la validation totale ou partielle de leur première année (2^{ème} critère).

De manière moins uniforme selon la distance, des mobilités à courte ou moyenne distance semblent contrevenir à la réussite au sens de la validation totale de la première année pour les bacheliers en provenance d'une commune appartenant au type rural périphérique.

Au total, les effets les plus robustes de la mobilité résidentielle semblent concerner les bacheliers en provenance de bourgs, apportant alors un avantage, et les bacheliers des petites villes pour les deux indicateurs les moins restrictifs avec alors une pénalisation sur la réussite.

⁵ Pour une validation totale ou partielle (3^{ème} critère), en revanche, la mobilité ne joue plus quel que soit le type de commune d'origine.

Tableau 2 • Modèles logit sur les indicateurs de réussite de la première année par territoire d'origine

| R1B | Rural éloigné | Rural périphérique | Urbain bourg | Urbain petite ville | Urbain périphérique peu dense | Urbain dense | Urbain très dense |
|--------------------|---------------|--------------------|--------------|---------------------|-------------------------------|--------------|-------------------|
| MID | NS | NS | NS | NS | 0,465 *** | NS | NS |
| M80K | NS | 0,545 ** | NS | NS | 0,42 ** | NS | -0,265 * |
| <i>Mobcom</i> | | | | | | | |
| Sédentaire | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. |
| Mob < 80 km | NS | NS | 1,45*** | -0,984** | NS | NS | NS |
| Mob. de 80 à 200 [| NS | NS | 1,15 *** | -0,94 ** | NS | NS | NS |
| Mob à 200 et + | NS | NS | 1,1 ** | -1,14 ** | NS | NS | NS |
| R1A | | | | | | | |
| Sédentaire | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. |
| < 80 km | NS | -0,736** | 1,109*** | NS | NS | NS | NS |
| [80,200[| NS | -0,641 * | 1,108*** | NS | NS | NS | NS |
| [200, + | NS | NS | 0,825 * | NS | NS | NS | NS |
| R1C | | | | | | | |
| Sédentaire | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. |
| < 80 km | NS | NS | 1,535*** | -0,89 ** | NS | NS | 0,268 * |
| [80,200[| NS | NS | 1,251*** | -0,90 * | NS | NS | NS |
| [200, + | NS | NS | 1,451*** | -1,29 ** | NS | NS | NS |

NB : tous les modèles intègrent en explicatives l'ensemble des variables du tableau 3 excepté celles sur la fréquence des contacts noués en deuxième année.

Source : panel de suivi des bacheliers 2014, MESRI-SIES.

4. Une valorisation de la mobilité qui dépend de la fréquence des contacts ?

Les indicateurs de réussite mesurés lors de la 3^{ème} interrogation permettent d'intégrer une nouvelle dimension : la fréquence des contacts noués au cours de la deuxième année d'études supérieures et les catégories de personnes tributaires de ces contacts avec l'enquêté.

En effet, une mobilité résidentielle amène à renouveler son réseau de contacts et d'amitiés ou du moins, ouvre un champ des possibles en la matière. Et l'on peut supposer que la réussite des études entreprises est aussi liée à la capacité de l'étudiant à se socialiser à ce nouvel environnement, à s'adapter à la culture étudiante en rapport avec le cursus d'études suivi et à nouer de nouveaux contacts (Beaupère & Collet, 2021). Cet aspect relationnel est donc une conséquence de la mobilité résidentielle et de la nouvelle autonomie dont dispose l'individu mais la manière dont il l'exprime et le déploie n'a pas de raison d'être uniforme ou homogène entre les étudiants.

Les résultats montrent que seule la mobilité au seuil de 80 km (M80K) apparaît favorable à la réussite que l'on considère le premier ou second indicateur de mesure plus large. Par rapport aux sédentaires, la mobilité résidentielle couvrant une distance de 80 à moins de 200 km favorise aussi la réussite que l'on contrôle ou non la fréquence et les types de contacts noués en deuxième année dans les modélisations.

Suivant l'idée que le renouvellement des contacts est associé à une mobilité résidentielle et que l'intensité et la forme de ces contacts participent à la réussite étudiante, comment l'effet de la mobilité est-il susceptible de varier selon les relations sociales développées en 2^{ème} année (tableau 3).

Qu'il s'agisse de la mobilité interdépartementale ou de la mobilité au seuil de 80 km, elle n'est avantageuse que lorsque le déficit de contacts avec d'autres étudiants est compensé par la fréquence des contacts avec les parents. Pour la mobilité distinguée selon sa distance, cela semble toujours le cas pour les distances moyennes à importantes mais seulement pour le critère de réussite le plus restrictif.

L'effet positif de la mobilité résidentielle sur la réussite résiste en soi lorsque le lien aux parents est maintenu malgré la distance et suppléé en quelque sorte au manque de relations avec d'autres étudiants. Pour le reste, son effet paraît s'effacer au profit de nouveaux contacts dont on établit par ailleurs qu'ils favorisent la réussite ou devient invisible, lorsque cette mobilité n'a ni permis un renouvellement relationnel auprès d'autres étudiants ni permis le maintien de contacts réguliers avec les parents.

Tableau 3 • Effet de la mobilité sur la réussite au terme de la 2^{ème} année

| Modèles | R3A | | | R3B | | |
|---------------|--|--|---|--|---|---|
| | Contacts fréquents (a) avec étudiants de la même formation ou du même Ets. | Pas de contact fréquent avec étudiants de la même formation ou du même Ets. mais fréquentes avec parents | Pas de contact fréquent avec étudiants de la même formation ni avec les parents | Contacts fréquents (a) avec étudiants de la même formation ou du même Ets. | Pas de contact fréquent avec étudiants de la même formation ou du même Ets. ou d'un autre Ets. mais fréquentes avec parents | Pas de contact fréquent avec étudiants de la même formation ni avec les parents |
| MID = 1 | 0,007 ns | 0,44 ** | 0,144 ns | -0,02 ns | 0,384 ** | 0,044 ns |
| M80K =1 | 0,031 ns | 0,346 * | 0,059 ns | 0,149 ns | 0,399 ** | -0,019 ns |
| <i>Mobcom</i> | | | | | | |
| Sédentaire | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. |
| < 80 km | -0,25 ns | 0,28 ns | -0,01 ns | -0,03 ns | 0,004 ns | 0,357 ns |
| [80,200[| -0,17 ns | 0,544 ** | 0,18 ns | 0,1 ns | 0,385 ns | 0,308 ns |
| [200, + | -0,18 ns | 0,647 * | -0,17 ns | 0,168 ns | 0,47 ns | 0,209 ns |

Résultats issus de 18 modèles filtrant sur la nature des contacts indiqués en colonnes et pour chacun des 3 indicateurs de mobilité pris séparément.

Les modèles comportent en explicatives l'ensemble des variables listées au tableau 3.

(a) : souvent ou tout le temps

Source : panel de suivi des bacheliers 2014, MESRI-SIES.

Notons que selon les modèles de réussite, les autres variables explicatives prises en compte et exposées au tableau B en annexe sont dans la plupart des cas pertinentes en pesant sur les indicateurs de réussite.

Si l'espace manque pour exposer les tentatives d'estimation causale du rôle de la mobilité, les premières investigations mettent en évidence un effet net de la mobilité qui serait au mieux non significatif sur la réussite des premières années dans l'enseignement supérieur alors que DSP affecte bien positivement la probabilité de mobilité résidentielle.

Conclusion

La mobilité géographique doit se comprendre comme un moyen permettant d'atteindre des aspirations d'études qui en son absence resteraient hors de portée. En redistribuant l'espace des possibles, elle permet au jeune de saisir de nouvelles opportunités de rencontres, de relations amicales, d'expériences et l'inscrit dans un nouveau contexte de vie. C'est la capacité à convertir cette mobilité résidentielle en de nouvelles ressources et expériences qui lui confèrent une potentielle valeur ajoutée pour se conformer au métier d'étudiant et progresser dans le cursus choisi. À cet égard, on a vu que celles et ceux qui étudiaient dans un autre département que celui d'origine sans avoir déménagé, pâtissaient de la contrainte de trajets réguliers pour mener à bien leurs études.

Si l'influence de la mobilité résidentielle est avérée en statistiques descriptives, notamment celle à longue distance, elle ne l'est plus dès lors qu'un éventail de caractéristiques sociodémographiques et de formation contribuant à la réussite sont prises en compte dans des régressions logistiques ou lorsque l'on tente de purger la mobilité de son caractère endogène.

Lorsque la mobilité est positivement associée la réussite dans les régressions logistiques, elle l'est en référence à la filière d'études qu'elle permet d'intégrer et de suivre, laquelle est plus souvent conforme au souhait initial émis par le bachelier que lorsque des motifs de proximité interviennent dans les choix (Dupray & Vignale, 2021) (la divergence entre le cursus effectivement suivi et le souhait initial survient plus souvent pour les jeunes qui n'ont pas ou peu bougé). Par ailleurs, la mobilité permet aussi d'intégrer les filières où les étudiants mobiles ont les meilleures chances de réussite, car elles correspondent à leurs aspirations d'études mais aussi sans doute dans une logique d'appariement car le risque d'échec lié à la filière suivie serait d'autant plus intégré dans le vœu de poursuite d'études que sa réalisation implique une mobilité géographique. On a montré ainsi que les vœux d'orientation étaient moins ambitieux pour les bacheliers de territoires isolés par rapport à ceux vivant en milieu urbain dense ou très dense à performances dans le secondaire données (Dupray, 2023). On retrouve des mécanismes de même nature pour les indicateurs de réussite à 3 ans avec la prise en compte de la fréquence et de l'intensité des contacts noués avec les autres étudiants ou conservés avec les parents, lesquelles dimensions peuvent exprimer l'apport de la mobilité à la réussite.

La transformation de la mobilité résidentielle en réussite apparaît aussi sensible au type de la commune d'origine, et en moyenne, c'est dans les territoires périphériques qu'ils soient ruraux ou urbains que les bacheliers semblent tirer le meilleur de la mobilité au seuil de 80 kilomètres. Par rapport aux immobiles, qui demeurent dans leur commune d'origine au moment du baccalauréat, l'analyse stratifiée par type de territoire d'origine met en évidence un avantage systématique des mobiles quelle que soit la distance et l'indicateur de réussite de la première année pour les bacheliers en provenance d'un bourg, alors qu'elle se révèle défavorable pour les bacheliers de petites villes (pour 2 indicateurs sur 3). Des approfondissements sont nécessaires pour comprendre cette disparité de valorisation de la mobilité pour ces bacheliers.

Enfin, des premiers résultats traitant le caractère endogène de la mobilité ne sont pas en mesure de révéler un avantage de celle-ci pour la réussite une fois pris en compte tous les autres facteurs documentés ici et de nature à affecter la validation des études. Ces premières pistes d'éclairage des formes de conversion de la mobilité résidentielle en réussite témoignent que la mobilité spatiale n'est pas, dans tous les cas, systématiquement associée à une plus grande réussite étudiante. Les conditions nécessaires pour qu'elles le soient restent à investiguer plus avant.

Bibliographie

- Baupère, N. & Collet X. (2021). Les vulnérabilités étudiantes. Quels effets sur les parcours ? Dans T. Couppié, A. Dupray, C. Gasquet, P. Lemistre (coord.), *Enseignement supérieur : nouveaux parcours, nouveaux publics* (p. 46-54). Marseille : Céreq, coll. « Essentiels » (n° 3).
- Body, K. M-D., Bonnal, L. & Giret J.-F. (2014). Does student employment really impact academic achievement? The case of France. *Applied Economics*, 46(25), 3061-3073.
- Chan-Pang-Fong, E. (2020). Parcours et réussite des étudiants au cours des trois années universitaires suivant l'obtention de leur baccalauréat. *Note d'Information du SIES*, 20.07, avril.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, (2^{ème} édition). Paris : Economica-Anthropos.
- Dahl, M.S., & Sorenson O. (2010). The social attachment to place. *Social Forces*, 89(2), 633-658.
- Dupray, A., Vignale M. (2021). Les bacheliers et leur territoire d'origine : des stratégies différentes à l'heure des vœux d'orientation dans le supérieur ? Dans P. Terrien, N. Olympio (dir.) *La réussite scolaire, universitaire et professionnelle- conditions, contextes, innovations* (p. 229-250). Aix-en-provence : Presses universitaires d'Aix-Marseille.
- Dupray, A. (2023). Les conditions de la mobilité géographique à l'entrée dans le supérieur selon le territoire d'origine – le cas des bacheliers 2014. A paraître dans *Éducation & Formations*.
- Duquet-Métayer, & C, Monso O. (2019). Une typologie des communes pour décrire le système éducatif. *Note d'Information de la DEPP*, 19.35, octobre.
- Escaffre, F., Gambino M., & Rougé L. (2007). Les jeunes dans les espaces de faible densité : D'une expérience de l'autonomie au risque de la « captivité ». *Sociétés et Jeunesses en difficulté* [En ligne], n°4, mis en ligne le 18 avril 2008, consulté le 01 mai 2019. <http://journals.openedition.org/sejed/1383>.
- Fabre, J, Pawlowski, E. (2019). Aller étudier ailleurs après le Baccalauréat : entre effet de la géographie et de l'offre de formation. *Insee Première*, 1727, janvier.
- Guérin-Pace, F., & Filippova E. (dir.) (2008). *Ces lieux qui nous habitent : identités des territoires, territoires des identités*. La tour D'Aigues : Editions de l'Aube/Paris : Ined.
- Holdsworth, C. (2009). "Going away to uni": mobility, modernity, and independence of English higher education students. *Environment and Planning A*, 41, 1849-1864.
- Lemaire, S., & Papon, S. (2009). La mobilité des étudiants. *Note d'Information du MESR*, 09.02.
- Ndao, G., & Pirus, C. (2019). Le devenir des bacheliers professionnels qui poursuivent des études. *Note d'Information du SIES*, 19.07.
- Millet, M. (2012). L'« échec » des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. Dans M. Romainville, C. Michaut (dirs.) *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 69-84). Bruxelles : De Boeck.
- Orange, S. (2010). L'invitation au voyage ? Les sections de techniciens supérieurs face à l'impératif de mobilité. *Regards sociologiques*, 40, 77-87.
- Piolle, X. (1990). Mobilité, identité, territoires. *Revue de Géographie de Lyon*, 3, 149-154.
- Retière, J.-N. (2003). Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire. *Politix*, 16(63), 121-143.

- Wilde J. (2000). Identification of multiple equation probit models with endogenous dummy regressors, *Economics Letters*, 69, 309-312.
- Zilloniz, S. (2011). Mobilités étudiantes des étudiants français. Dans Galland, O., Verley, E. & Vourc'h R. (dir.) *Les Mondes Étudiants -Enquête conditions de vie 2010* (p. 117-126). Paris : La Documentation Française.
- Zilloniz, S. (2017). L'activité rémunérée des étudiants et ses liens avec la réussite des études. *Travail et Emploi*, 152(4), 89-117.

Annexes

Tableau A • Typologie des communes

| Type de commune (ZUU) | Sous l'influence des grands pôles urbains (ZAU) | Grille de densité | Catégorie de la commune dans la typologie « DEPP » | Typologie adaptée retenue, catégorie de la commune |
|-----------------------------|---|-----------------------|--|--|
| Hors unité urbaine = rurale | Non | Très peu dense | Rurale éloignée très peu dense | Rurale éloignée peu dense à très peu dense |
| | | Peu dense | Rurale éloignée peu dense | |
| | | Densité intermédiaire | | |
| | Oui | Très peu dense | Rurale périphérique très peu dense | Rurale périphérique peu dense à très peu dense |
| | | Peu dense | Rurale périphérique peu dense | |
| | | Densité intermédiaire | | |
| Urbaine | Non | Très peu ou peu dense | Bourg | Bourg |
| | | Densité intermédiaire | Petite ville | Petite ville |
| | Oui | Très peu ou peu dense | Urbaine périphérique peu dense | Urbaine périphérique peu dense |
| | | Densité intermédiaire | Urbaine dense | Urbaine dense |
| | | Très dense | Urbaine très dense | Urbaine très dense |

Tableau B • Moyennes des variables explicatives (%)

| Variables explicatives | Moyenne | Variables explicatives | Moyenne | Variables explicatives | Moyenne | |
|--|---------|--|---|---|---|---------------------|
| Femme | 54 | <i>Canaux d'orientation utilisés</i> Forum Lycée Internet CIO Enseignant.s Conseiller d'orientation Famille Amis Site APB | 23 36 36 33 6 23 13 26 27 | <i>Filière du supérieur :</i> CPGE DUT PACES STS École d'ingénieurs / de commerce Paramédical Licence Autre formation | 9 11 6 28 2 6 32 5 | |
| <i>En couple en 2014-2015 :</i> | 6 | | | | | |
| <i>Formation non conforme au souhait</i> | 9 | | | | | |
| <i>Capital culturel*</i> | | | | | | |
| Haut | 30 | | | | | |
| Moyen | 31 | | | | | |
| Bas | 39 | | | | | |
| <i>Non emploi au moment du bac</i> | | | | | | |
| Parent 1 | 22 | | | | | |
| Parent 2 | 26 | | | | | |
| <i>Filière d'inscription fruit du hasard</i> | 6 | <i>Niveau d'études souhaité (2)</i> | 4,1 | Rural éloigné | 5 | |
| <i>Travail Régulier de plus de 15h00 en 2014-15</i> | 7 | <i>Bénéficiaire d'une :</i> Bourse sur critères sociaux Bourse au mérite | 38 3 | Rural périphérique | 6 | |
| <i>Difficultés de santé en 2014-15</i> | 3 | | | Urbain bourg | 7 | |
| <i>Difficultés familiales en 2014-15</i> | 11 | <i>Redoublement au collège ou lycée</i> | 17 | Urbain petite ville | 5 | |
| <i>Contacts en 2015-16 (souvent ou tout le temps) (1) :</i> Avec étudiants de la même formation Avec étudiants du même Ets. mais autre formation Avec étudiants d'un autre Ets Hors étudiants Parents | 56 | | | <i>Série du Bac :</i> S ES L Technologique Professionnelle | 33 19 9 22 17 | Urbain périphérique |
| | 28 | Urbain dense | 35 | | | |
| | 41 | <i>Département de résidence au bac en Île-de-France :</i> | Urbain très dense | | | 31 |
| | 36 | | <i>Logement en 2014-15 :</i> Seul ou en couple Colocation NVPD (3) Avec ses parents, beaux-parents, grands-parents... | | | 18 |
| | 23 | | | | | 30 |
| | 12 | | | | | |
| | | | | 0,3 | | |
| | | | | 58 | | |
| | | <i>Mention :</i> | | | | |
| | | Oral de rattrapage | 8 | | | |
| | | Passable | 33 | | | |
| | | AB | 33 | | | |
| | | B | 18 | | | |
| | | TB | 9 | | | |

* Le capital culturel combiné des parents est qualifié de haut lorsque père et mère sont diplômés du supérieur ou l'un diplômé du supérieur et le second avec au moins le baccalauréat. Il est dit faible lorsque les deux parents ont un niveau d'études inférieur au baccalauréat ou lorsque la mère est dans ce cas et le père est titulaire du baccalauréat. Il est qualifié de moyen dans les autres cas et notamment lorsque la mère possède le baccalauréat tandis que le père a terminé ses études avant son obtention, accordant de fait un poids plus important au niveau d'études de la mère.

(1) : Ces variables de fréquence de contacts ne sont renseignées que pour la deuxième année, aussi elles n'entrent pas en explicatives des modèles relatifs aux trois premiers indicateurs de réussite

(2) : Niveau souhaité de la poursuite d'études indicateur continu à partir des modalités 0 à 7 : 0 pour non-réponse, 1 pour bac/Bac+1, 2 pour bac+2..., 7 pour bac+8 ans ou plus (doctorat, médecine).

(3) : NVPD = ne veut pas dire, i.e non renseigné.

Source : panel de suivi des bacheliers 2014, MESRI-SIES.

Deuxième partie. Des parcours d'emploi et de formation d'un territoire à l'autre

La mobilité pour étudier et s'insérer

> Les disparités territoriales de l'emploi

La carrière professionnelle des salariés de particuliers employeurs selon leur territoire d'habitation

*Fabrice Iraci**

Introduction

Le développement du secteur des services à la personne depuis le début des années 90 avec la mise en place des réductions d'impôts, relayé par la suite par de nombreuses mesures visant à doper la demande (plan de développement des services à la personne en 2005, mise en place de l'APA en 2001, des crédits d'impôt en 2007, exonérations de charges sociales...) a donné lieu à de multiples analyses et études sur une mise en perspectives de ces services : il a été noté l'important gisement d'emplois de ce secteur (Carbonnier, 2015 ; Marbot & Roy, 2011), mais également la qualité perfectible de ces emplois, souvent sujets à de faibles temps de travail (Puissant, 2012 ; Bailly & alii, 2012 ; Jany-Catrice, 2010).

Les études sur la qualité des emplois ont mis en évidence l'importance des variables sociodémographiques, du genre (Dussuet, 2016), de l'âge, de la CSP, du niveau de diplôme (Iraci, 2007).

L'axe géographique, le lieu de travail influe également sur les conditions de travail des salariés de ce secteur. Les régions les plus vieillissantes (Aldeghi & Loones, 2010), les plus rurales et/ou une présence significative de cadres (Baillieul, Chaillot & Benoteau, 2013) ont un impact positif sur l'activité des services à la personne dans les régions concernées.

Nous proposons dans cette contribution d'approfondir cet axe d'analyse et de mettre en évidence autant que possible l'influence du lieu d'habitation sur les conditions de travail des salariés du secteur. Habiter une typologie particulière de commune (urbain / rural ; dynamique / en déclin ; jeune / vieillissant...) peut-elle favoriser des constructions de carrières à temps plein, ou les contraindre à des temps de travail plus faibles, voire à une sortie de la profession ?

L'étude repose sur les données de l'Ircem, groupe de protection sociale des emplois de la famille, des salariés de particulier employeur et des assistants maternels. L'influence du lieu d'habitation sur l'activité des assistantes maternelles ayant déjà été explorée (Iraci, 2011), l'analyse se focalisera sur les salariés de particuliers employeurs. Cette activité regroupe 26 activités fixées par le Code du travail (article D.7231-1), pour en citer quelques-unes l'entretien de la maison et les travaux ménagers, les petits travaux de jardinage, de bricolage, les cours à domicile, la préparation de repas à domicile. Sont hors cible les gardes d'enfants à domicile, dont les profils très distincts auraient par trop impacté les résultats.

La richesse des bases de données individualisées du groupe Ircem, leur profondeur historique, permet de retracer les carrières professionnelles des salariés de particuliers employeurs.

Faire ressortir le lien entre lieu d'habitation et conditions de travail des salariés de particuliers employeurs nécessite de qualifier ces conditions de travail. Dans un premier temps nous classerons donc les carrières professionnelles. Nous appliquerons ensuite cette même approche aux communes d'habitation de ces salariés (identifiées par les codes Insee). Nous rapprocherons alors ces deux classifications pour évaluer l'importance que peut avoir le lieu d'habitation sur l'activité professionnelle des salariés de particuliers employeurs.

* Clersé - UMR 8019 Lille I.

1. La classification des carrières professionnelles des salariés de particuliers employeurs

Un travail préalable sur la base de données retraçant l'activité des salariés de particuliers employeurs est nécessaire avant d'entamer le travail proprement dit de classification des carrières professionnelles.

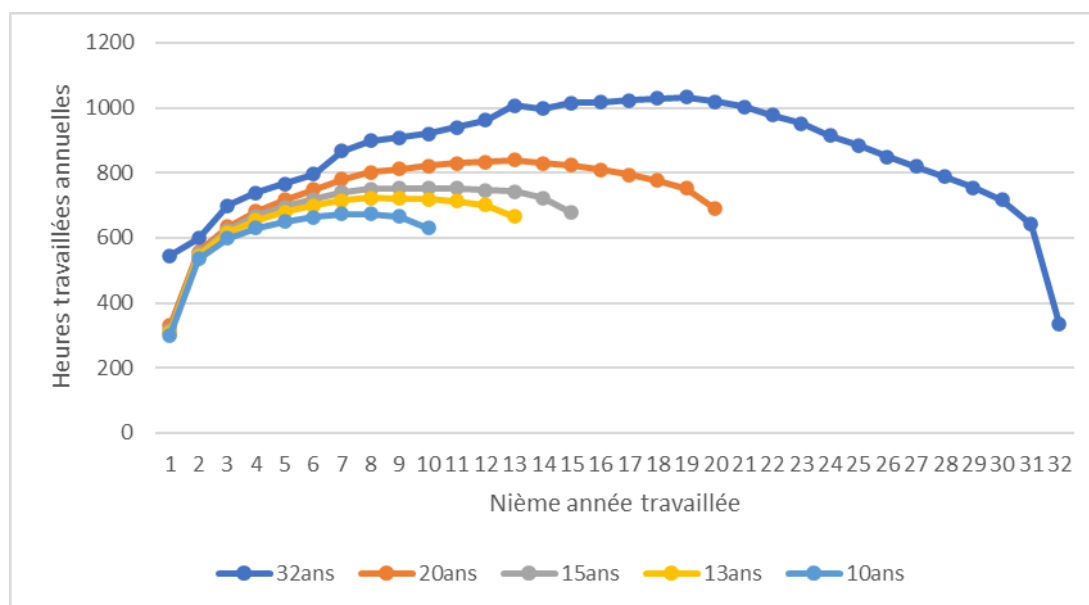
1.1. Constitution de la base de données des carrières professionnelles

La classification des carrières professionnelles se heurte au fait qu'elles ne sont pas de la même durée pour tous et ne commencent pas au même moment : des salariés peuvent être entrés dans le secteur en 1990 et en être sortis en 2000, d'autres y être entrés en 2005 et n'en être toujours pas sortis... Autrement dit, les informations brutes ne sont pas homogènes pour tous les individus et ne permettent pas en l'état une classification des données.

La solution adoptée est de retracer les carrières professionnelles (en heures travaillées¹) sur une durée suffisante pour classer ou qualifier cette carrière.

Visuellement, nous constatons que les carrières commencent à se stabiliser à partir de 8 années travaillées : ce point de stabilisation est de 7 ans pour les « 10 et 13 ans d'ancienneté », 8 ans pour les « 15 et 20 ans d'ancienneté », et plutôt 13 ans pour les « 32 ans d'ancienneté »² (Graphique 1).

Graphique 1 • Évolution des carrières professionnelles selon leur durée



Lecture : les personnes à la carrière professionnelle de 32 ans ont commencé leur activité par un tiers temps (près de 500 heures par an).

Champ : salariés de particuliers employeurs – France entière.

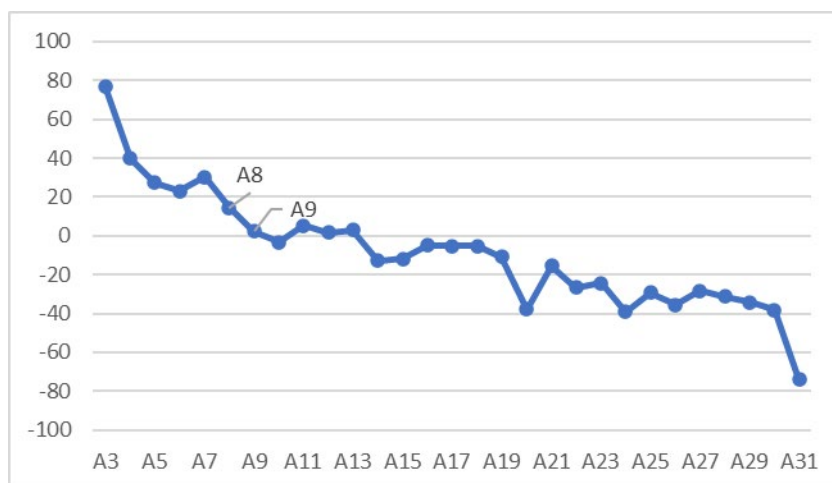
Source : IRCEM.

Plus objectivement, l'évolution moyenne des heures d'une année sur l'autre montre que les carrières connaissent une maturité, un point haut, à la 8^e année et se stabilisent par la suite sur une période d'une bonne dizaine d'années (Graphique 2).

¹ Baser l'analyse sur des heures travaillées permet de comparer des activités à des moments différents : travailler 1600 heures en 1990 et en 2020 est comparable... à la différence de salaires dont le pouvoir d'achat est différent selon la période.

² 15 000 salariés de particuliers employeurs ont une carrière professionnelle longue de 32 ans. Cet effectif s'élève à 650 000 pour les carrières longues de 10 ans.

Graphique 2 • Évolution des heures travaillées entre l'année N et l'année N-1



Lecture : la différence des heures travaillées entre les 3^e et 4^e années de carrière professionnelle est de 80.

Champ : salariés de particuliers employeurs – France entière.

Source : IRCEM.

Suivre des cohortes sur une période de 8 ans nous assure la maturité des carrières professionnelles et nous permet de les qualifier (temps plein, mi-temps, quart-temps, continue, discontinue...). Nous constituons donc des cohortes de salariés par année d'entrée dans la profession en suivant leur carrière sur 8 ans : les entrants 1990 avec un suivi de l'activité jusqu'en 1999 ; les entrants 1991 jusqu'en 2000 ; etc. ; et enfin les entrants 2013 jusqu'en 2021. Nous n'allons pas au-delà car l'année 2022 est incomplète. La fusion de ces cohortes nous permet de disposer d'une base de données (Tableau 1) qui retrace la carrière professionnelle de 4,2 millions de lignes-salariés sur leurs 8 premières années d'activité.

Tableau 1 • Heures travaillées par année d'activité par salarié (extraits)

| Identifiant | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 |
|-------------|---------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | 41 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3 | 255 | 220 | 248 | 170 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4 | 84 | 84 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5 | 1 230 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 31 | 0 |
| 6 | 86 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7 | 1 352 | 1 464 | 1 357 | 1 297 | 1 306 | 1 352 | 1 311 | 1 320 |
| 8 | 1 400,5 | 1 541,5 | 1 368 | 1 413 | 1 236 | 966 | 1 057 | 1 178 |
| ... | | | | | | | | |
| 4 211 795 | 880 | 2 048 | 1 739 | 1 569 | 1 800 | 1 762 | 1 584 | 1 399 |

Source : IRCEM.

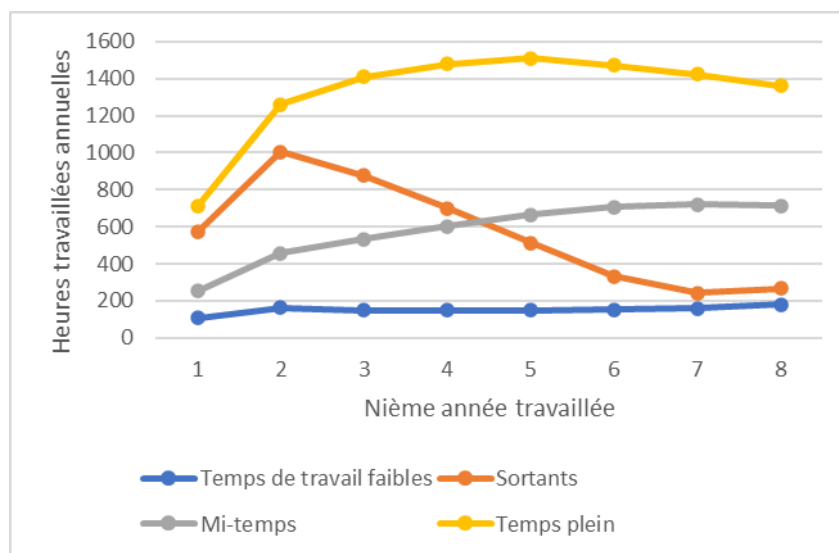
1.2. La classification des carrières professionnelles

La classification des carrières professionnelles se fera par un *KMeans* qui permet de regrouper les carrières les plus homogènes. Les 8 variables retenues pour cette classification sont les heures travaillées durant les 8 premières années travaillées.

Les 4 millions de carrières professionnelles se regroupent en 4 carrières types (Graphique 3), par ordre d'importance en termes d'effectifs :

- les « temps de travail faibles » : leur carrière professionnelle ne décolle jamais significativement, ce qui entraîne une sortie de la profession très rapide. Le taux de sortie est de 40 % dès la 2^e année de carrière professionnelle ; 85 % des effectifs ont disparu au bout de 8 ans (Graphique 2). Cette carrière type regroupe 85 % de la population totale, soit 3,3 millions de salariés (Tableau 2) ;
- les « mi-temps » : leur carrière professionnelle culmine à près de 800 heures travaillées par an. Cette activité professionnelle est assez conséquente pour qu'ils restent dans cette profession : 90 % d'entre eux exercent toujours leur métier au bout de 8 ans d'activité. Cette catégorie regroupe 10 % des effectifs, soit 420 000 salariés ;
- les « sortants » commencent une activité professionnelle significative (équivalent à 66 % d'un temps plein – 1 000 heures travaillées), mais sortent rapidement du secteur, soit par un investissement professionnel qui décroît fortement à partir de la 3^e année de carrière professionnelle (Graphique 3), soit physiquement par une sortie de la profession : près de 80 % d'entre eux ne sont plus dans le secteur au bout de 8 ans (Graphique 4). Cette classe regroupe 7 % des effectifs, soit 315 000 personnes ;
- les « temps plein » comptabilisent jusqu'à près de 1600 heures travaillées. 93 % des effectifs exercent toujours leur profession au bout de 8 ans. Cette catégorie compte 4 % des effectifs, soit près de 170 000 salariés.

Graphique 3 • Les carrières professionnelles type selon les heures travaillées des salariés actifs

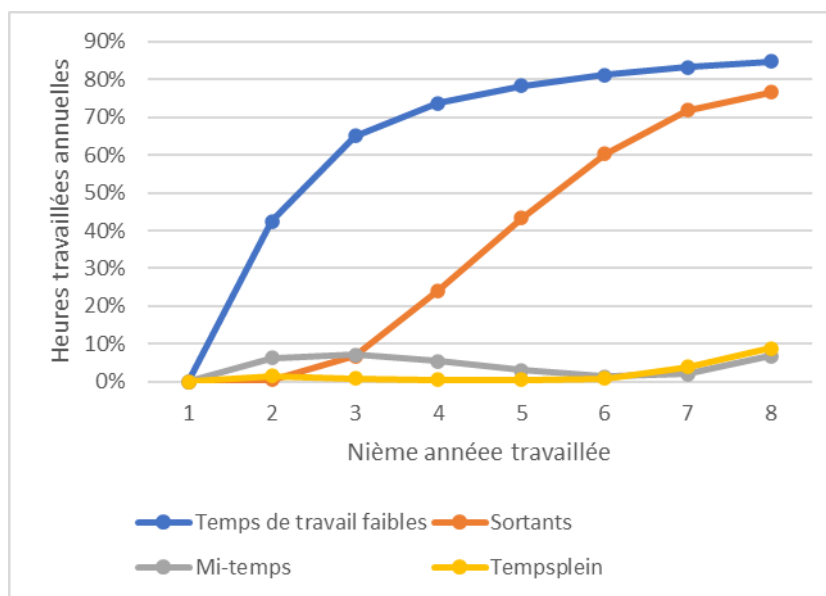


Lecture : les salariés de la carrière type « temps plein » ont travaillé près de 800 heures dès leur première année d'activité avec un point haut de près de 1 600 heures au bout de 5 ans.

Champ : salariés de particuliers employeurs – France entière.

Source : IRCEM.

Graphique 4 • Turnover selon les classes de carrières professionnelles



Lecture : parmi les « temps de travail faibles », 40 % des salariés ne travaillent plus dès la 2^e année de carrière professionnelle. Au bout de 8 ans, 85 % des effectifs ont disparu.

Champ : salariés de particuliers employeurs – France entière.

Source : IRCEM.

Tableau 2 • Les effectifs des carrière type

| Carrière type | Eff | % |
|--------------------------|-----------|------|
| Temps de travail faibles | 3 307 713 | 79 % |
| Sortants | 314 590 | 7 % |
| Mi-temps | 421 412 | 10 % |
| Temps plein | 168 046 | 4 % |

L'exercice de classification est appliqué également aux communes.

2. La classification des communes

Caractériser les communes nécessite de recourir aux riches données open data mises à disposition sur data.gouv.fr. La richesse de ces informations impose de faire un choix sur les variables retenues pour classer les communes.

2.1. Constitution de la base de données des communes

44 000 jeux de données sont disponibles sur le site data.gouv.fr. Un travail de choix des variables est donc indispensable pour retenir les données capables de caractériser de manière pertinente les communes.

Sur les 140 variables portant sur les caractéristiques des communes françaises, les variables corrélées (« part des retraités » vs. « plus de 75 ans » ; « taux de résidence principale » vs. « taux de résidence secondaire » ; « score d'urbanité » vs. « Tranches d'aires urbaines », etc.) ont été écartées avec un choix sur les variables numériques plutôt que qualitatives, les variables normées (scorées) plutôt que brutes

(« indice de concentration de l'emploi » rapportant le nombre d'emplois à la population communale plutôt que le « nombre d'emplois » brut, etc.).

Au final, les 36 000 communes de France ont été classées selon 15 caractéristiques :

- les caractéristiques économiques : le taux de chômage, le taux d'activité, leur indice de concentration de l'emploi (ratio du nombre d'emplois sur la population de la commune) et la qualité de ces emplois (la part des emplois à temps partiel et des emplois précaires) ;
- les caractéristiques sur le niveau de richesse des populations : le pourcentage de la population percevant une allocation logement, le RSA, le taux de propriétaires ;
- les caractéristiques sur la population : l'indicateur de dépendance économique (le poids des non-actifs jeunes ou retraités par rapport aux actifs), la répartition par CSP (cadres – employés – ouvriers – retraités) ;
- l'attractivité des communes : le score d'urbanité, le taux de résidences secondaires.

Ce travail de traitement des données est un préalable nécessaire pour pouvoir classer proprement les communes.

2.2. La classification des communes

Les communes ont été classées par une analyse en composantes principales. Cette technique consiste à classer les communes sur les principaux axes représentatifs pour pouvoir ainsi rapprocher et regrouper les communes les plus proches les unes des autres.

Les 2 premiers axes expliquent 60 % de la variance de la base de données. Les informations apportées par les autres axes d'analyse sont ensuite marginales (inférieurs à 10 %).

Le 1^{er} axe concentre 35 % de l'information contenue dans la base de données. Cet axe est construit principalement par le score d'urbanité, les taux de résidences propriétaires et secondaires ainsi que la part des retraités (Graphique 5).

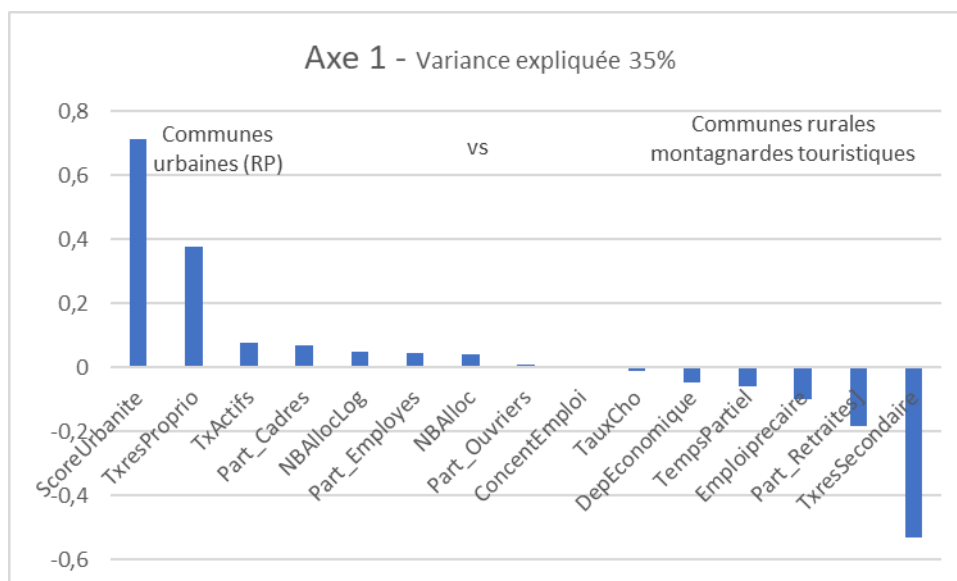
Nous trouvons à gauche de l'axe 1 les communes les plus urbanisées aux taux de propriété les plus élevés. Nous y retrouvons essentiellement les grandes unités urbaines.

À droite de cet axe 1, les communes aux taux d'urbanisation les plus faibles aux taux de résidences secondaires et à la part des retraités les plus élevés se retrouvent plus souvent dans les régions montagneuses : les Alpes (Savoie, Hautes-Alpes, Alpes-de-Haute-Provence, Isère), les Pyrénées (Ariège, Aude, Pyrénées orientales) et des villages Corses. L'attractivité touristique de ces communes explique des taux de résidences secondaires importants. Ces communes attirent les touristes principalement l'hiver, et le reste de l'année ne reste que la population locale, principalement des retraités.

Il est intéressant de noter que la part des emplois précaires et de temps partiel est corrélée à ces communes montagnardes (3^e et 4^e variables explicatives à droite de l'axe – Graphique 5) : les régions touristiques sont sujettes à une activité économique saisonnière. Les emplois sont ainsi 3 fois plus nombreux en été qu'en hiver dans les zones du littoral (4 fois plus en Corse), et 2 fois plus nombreux dans les zones de montagnes (avec un pic en hiver pour les zones de hautes montagnes et un pic en été dans les autres zones de montagnes (Durieux, Eusebio & Levy, 2015). Ceci explique des temps de travail en dehors de la norme du CDI à temps plein.

L'axe 1 oppose donc les grandes unités urbaines aux communes montagnardes touristiques composées (hors période de vacances hivernales) de retraités.

Graphique 5 • Caractéristiques des communes qui construisent le 1^{er} axe représentatif



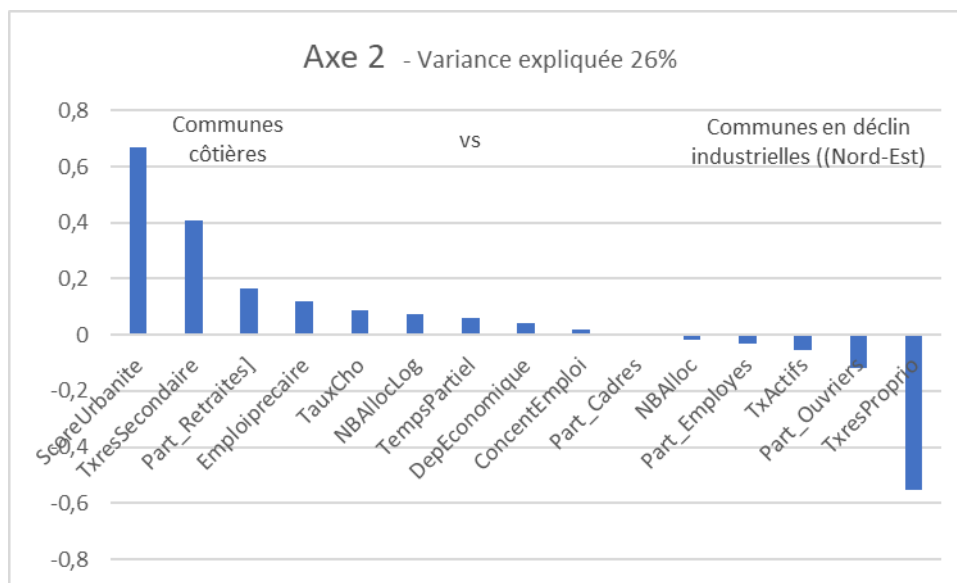
L'axe 2 explique 25 % de l'information contenue dans la base de données. Cet axe est construit principalement d'un côté par le score d'urbanité et le taux de résidences secondaires, et de l'autre par le taux de propriétaires (Graphique 6).

À gauche de l'axe 2, nous y trouvons des communes touristiques du littoral : Saint-Jean-Cap-Ferrat, Bandol, Saint-Mandrier-sur-Mer en Provence ; La Baule en Loire-Atlantique ; Villers sur Mer en Normandie.

De manière identique à l'analyse faite sur l'axe 1, nous constatons que la part des emplois précaires et de temps partiel est corrélée à ces communes touristiques aux nombreuses résidences secondaires : la forte activité saisonnière l'été, et donc une activité réduite en dehors de cette période estivale explique le poids non négligeable des emplois précaires et à temps partiel.

À droite de cet axe nous y trouvons des communes rurales aux taux de propriété élevés, principalement dans un grand quart nord-est : Bas-Rhin – Moselle – Côte-d'Or – Meurthe-et-Moselle – Marne...

L'axe 2 oppose donc des villes côtières attractives et touristiques aux communes rurales ouvrières en déclin.

Graphique 6 • Caractéristiques des communes qui construisent le 2^e axe représentatif

Une fois les carrières professionnelles et les territoires analysés et catégorisés, le croisement de ces 2 classifications permet de mettre en exergue les liens éventuels entretenus entre ces 2 concepts.

3. Les carrières professionnelles selon le lieu d'habitation

Les « temps pleins » et les « mi-temps » se localisent clairement sur des typologies de communes distincts. Les 2 autres carrières types se situent dans des territoires intermédiaires.

3.1. Les « temps pleins » se localisent dans les communes urbaines ou touristiques

Les « temps pleins » se localisent dans 2 types de communes : les grosses communes urbaines et les communes urbaines touristiques du littoral (Graphique 7).

Les communes très urbaines ont l'avantage d'être densément peuplées. L'importance de la population de particuliers employeurs potentiels est suffisante pour exercer un temps plein.

Les communes touristiques du littoral ont l'avantage d'être assez densément peuplées pour assurer des temps pleins, même en dehors de la période estivale. L'afflux de population l'été conforte ce temps de travail.

3.2. Les mi-temps se localisent dans les communes rurales touristiques montagnardes et les communes en déclin

Les communes touristiques de montagne ont un double avantage : elles attirent beaucoup de monde en période hivernale (pour la haute montagne) ou estivales (pour la moyenne montagne et les massifs). En dehors de ces périodes de vacances, la population est certes moins importante mais elle est composée majoritairement de personnes âgées (Tableau 5 : le taux de dépendance économique est élevé). L'importance de la population l'hiver ou l'été et une population essentiellement âgée en dehors de ces périodes assurent des mi-temps aux salariés de particuliers employeurs.

Les communes rurales en déclin ont un environnement qui se caractérise à la fois par une population âgée et par un vivier d'emplois peu important (Tableau 3 : l'indice de concentration de l'emploi est faible) et les

opportunités de trouver des emplois dans ces zones sont faibles. Les services à la personne restent l'un des rares secteurs économiques qui assure des emplois dans ces zones sinistrées vieillissantes. Ils assurent des mi-temps aux salariés qui s'investissent dans cette profession.

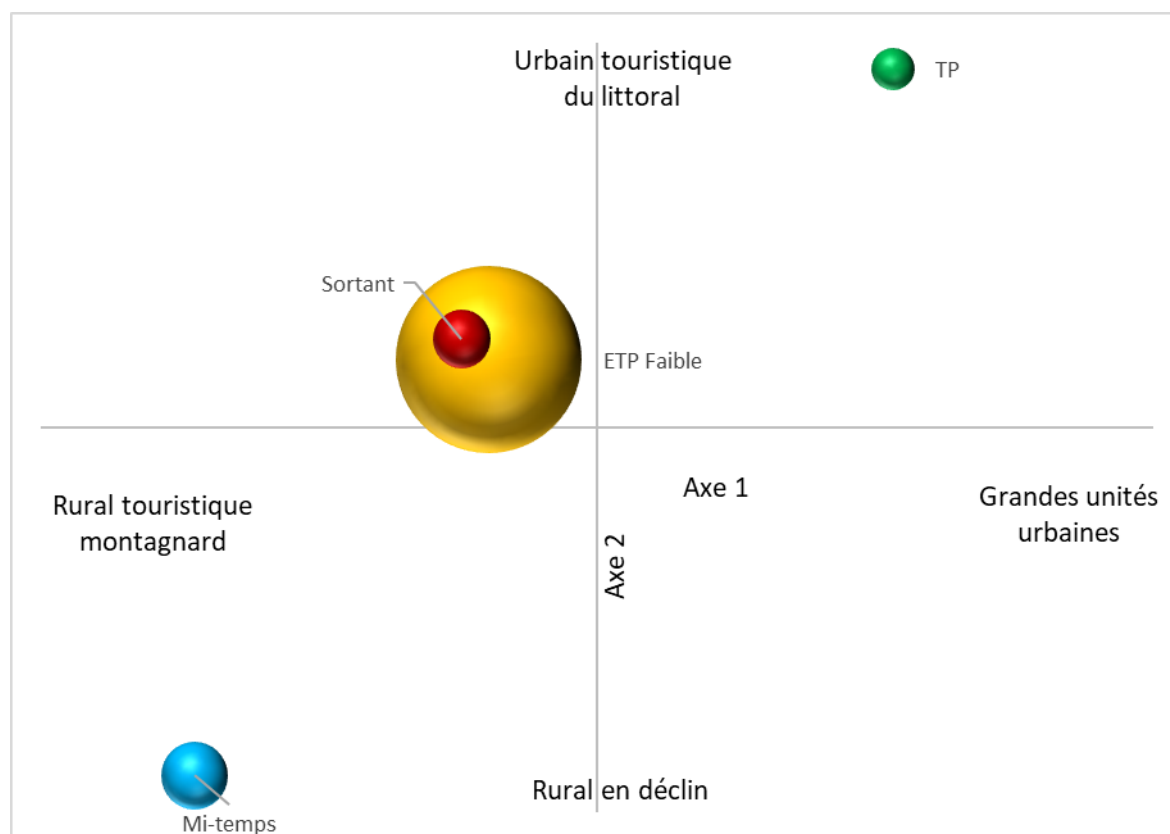
3.3. Les faibles temps de travail et les « sortants » habitent des zones intermédiaires

Les « faibles temps de travail » et les « sortants » habitent des zones intermédiaires en termes de taux d'urbanisation (Tableau 6) et de répartition socio-économique de la population (Tableau 4). Cette population est cependant plus précaire que la moyenne nationale (ratios d'allocataires de RSA supérieurs à la moyenne – Tableau 4). Cela est dû notamment à des emplois présentant des taux élevés de précarité et de temps partiel (Tableau 3).

Les « faibles temps de travail » habitent des communes plus attractives économiquement : les emplois (par rapport à la population) ne sont pas rares (Tableau 3), la proportion de cadres est plus forte (Tableau 4). L'environnement économique plutôt favorable permet à ces territoires à la fois d'avoir une population appétente aux services à domicile et offre la possibilité aux salariés de particuliers employeurs d'avoir une activité professionnelle principale par ailleurs. Un secteur d'emplois à domicile existant (même s'il est moins florissant que dans les grandes communes) ainsi que la possibilité de cumuler une 2^e activité professionnelle explique la persistance de carrière professionnelle à faible temps de travail dans ces territoires.

Les « sortants » ont la particularité d'habiter des communes plus sinistrées économiquement : les chômeurs (Tableau 3) et les ouvriers (Tableau 4) y sont plus nombreux. Cumulés à une population plus précaire, à des emplois plus rares et à temps partiel (Tableau 3), ces caractéristiques expliquent que les salariés n'arrivent pas à développer une activité même minimum dans ce secteur des services à la personne et sortent rapidement de cette activité.

Graphique 7 • Les carrières type en fonction de leurs coordonnées sur les axes ACP des communes



Champ : salariés de particuliers employeurs – France entière.
Source : IRCEM.

Tableau 3 • Les carrières type en fonction du profil économique des communes

| Description | TauxCho | TxActifs | Indice Concentration Emploi | Emploi Précaire | Temps Partiel |
|-------------------------|---------|----------|--------------------------------|--------------------|------------------|
| Mi-temps | 14,38 | 35,96 | 95,22 | 15,50 | 17,46 |
| Temps de travail faible | 14,35 | 36,22 | 100,88 | 15,74 | 17,58 |
| Sortant | 15,10 | 35,66 | 98,77 | 15,80 | 17,44 |
| Temps plein | 14,31 | 36,57 | 99,19 | 15,27 | 17,00 |

Tableau 4 • Les carrières type en fonction du niveau de richesse des communes

| Description | RSA | Allocataires | Part_Cadres | Part_Ouvriers | Part_Retraites | TxresProprio |
|-------------------------|-------|--------------|-------------|---------------|----------------|--------------|
| Mi-temps | 49,44 | 19,61 | 7,63 | 13,24 | 28,77 | 50,72 |
| Temps de travail faible | 50,08 | 20,65 | 8,24 | 12,85 | 28,23 | 48,98 |
| Sortant | 50,21 | 20,81 | 7,67 | 13,10 | 28,25 | 48,83 |
| Temps plein | 49,85 | 20,20 | 8,72 | 12,63 | 27,88 | 48,64 |

Tableau 5 • Les carrières type en fonction des caractéristiques de la population des communes

| Description | Dépendance économique | Part_Cadres | Part_Ouvriers | Part_Retraites | TxresProprio |
|-------------------------|--------------------------|-------------|---------------|----------------|--------------|
| Mi-temps | 103,86 | 7,63 | 13,24 | 28,77 | 50,72 |
| Temps de travail faible | 102,09 | 8,24 | 12,85 | 28,23 | 48,98 |
| Sortant | 102,88 | 7,67 | 13,10 | 28,25 | 48,83 |
| Temps plein | 101,84 | 8,72 | 12,63 | 27,88 | 48,64 |

Tableau 6 • Les carrières type en fonction de l'attractivité des communes

| Description | TxresSecondaire | TxUrbanite |
|-------------------------|-----------------|------------|
| Mi-temps | 8,20 | 43,94 |
| Temps de travail faible | 8,01 | 47,41 |
| Sortant | 8,09 | 47,37 |
| Temps plein | 7,58 | 51,05 |

L'impact des territoires sur les carrières professionnelles peut également être évalué à travers les déménagements des salariés.

4. L'impact des déménagements sur les activités professionnelles

L'impact du déménagement est calculé en rapprochant la moyenne des heures annuelles travaillées sur l'ensemble de la carrière professionnelle des salariés avant et après le déménagement³.

Déménager d'une commune moyenne (pour rappel : propice à des sorties d'activité ou à de faibles temps de travail) vers des communes plus urbaines (propices au temps plein) ou plus touristiques (propices au mi-temps) a une influence positive sur le temps de travail : il augmente de 252 heures si le salarié déménage vers une grosse unité urbaines et de 217 heures s'il déménage vers une commune montagnaise touristique, alors que cet accroissement est de seulement 191 heures si le salarié déménage vers le même type de commune (Tableau 7).

Quitter une grosse unité urbaine a une influence négative sur le temps de travail. Sachant qu'un déménagement dans une même zone très urbanisée permet une augmentation du temps de travail de 386 heures, déménager vers une zone touristique montagnaise a une incidence relativement peu conséquente sur l'activité professionnelle (augmentation du temps de travail annuel de 346 heures), mais significative si le déménagement s'opère vers une commune moyenne, avec une augmentation des heures de seulement 125 heures.

Si l'on habite une zone montagnaise touristique, mieux vaut déménager vers une zone densément peuplée si l'on veut augmenter son activité professionnelle et éviter les unités urbaines moyennes : déménager vers une grosse ville permet d'accroître son activité professionnelle de 317 heures, contre seulement 42 heures si l'on rejoint une commune moyenne, sachant que cet accroissement d'activité atteindrait 306 heures si le déménagement s'effectuait dans une même zone touristique montagnaise.

Tableau 7 • Variation des heures travaillées entre l'ancienne et la nouvelle commune d'habitation selon les caractéristiques synthétisées par l'Axe 1

| Ancienne\Nouvelle commune | Rural touristique Montagnard | Commune moyenne | Grosse unité urbaine |
|------------------------------|------------------------------|-----------------|----------------------|
| Rural touristique montagnard | 306 | 42 | 317 |
| Commune moyenne | 217 | 191 | 252 |
| Grosse unité urbaine | 346 | 125 | 386 |

Si l'on s'intéresse au 2^e axe d'analyse opposant ville touristique du littoral (propice au temps plein) *versus* communes rurales en déclin (propice au mi-temps) en passant par les communes intermédiaires aux temps de travail plus faibles, nous voyons globalement que déménager vers une commune moyenne entraîne un accroissement de l'activité professionnelle (moins de 200 heures – 3^e colonne du Tableau 8) plus faible que de déménager vers une zone rurale en déclin (un peu plus de 200 heures – 4^e colonne). Déménager vers une commune touristique du littoral permet d'accroître son activité professionnelle entre 270 et 350 heures par an (2^e colonne).

Tableau 8 • Variation des heures travaillées entre l'ancienne et la nouvelle commune d'habitation selon les caractéristiques synthétisées par l'Axe 2

| Ancienne\Nouvelle commune | Commune urbaine touristique du littoral | Commune moyenne | Commune rurale en déclin |
|---|---|-----------------|--------------------------|
| Commune urbaine touristique du littoral | 265 | 157 | 220 |
| Commune moyenne | 286 | 191 | 212 |
| Commune rural en déclin | 350 | 176 | 220 |

³ L'analyse porte sur 140 000 déménagements : les sortants l'année du déménagement et les déménagements au sein de la même commune.

Conclusion

La double classification des carrières professionnelles et des territoires confirme l'importance du taux d'urbanisation et de la présence de personnes âgées ou des cadres sur la construction des parcours professionnels des salariés de particuliers employeurs.

Elle met en évidence 2 phénomènes supplémentaires. Tout d'abord, cette influence n'est pas linéaire : les temps de travail les plus longs se concentrent certes parmi les communes les plus urbaines. Mais les temps de travail les plus faibles ou les emplois les plus instables (en termes de taux de sortie) se concentrent non pas parmi les communes les plus rurales mais parmi les unités urbaines moyennes : les communes moyennes à l'attractivité économique assez forte permettent de cumuler des emplois, un emploi même à temps faible dans le secteur des services à la personne avec un deuxième emploi (principal ou secondaire) dans un autre secteur économique. Les communes plus précaires (en termes de pauvreté de la population ou de taux de chômage) sont peu propices au développement de carrière professionnelle durable, donc sujets à des sorties de la profession rapide.

Les communes rurales n'offrent pas d'opportunités professionnelles suffisantes pour négliger le gisement d'emplois qu'offre le secteur des services à la personne. Ce secteur assure dans ces communes des temps de travail équivalents à un mi-temps.

Ce travail de double classification fait ressortir également l'importance de l'attractivité touristique des communes (mesurée par le taux de résidence secondaire) : l'afflux saisonnier de population assure un surcroît d'activité à même d'assurer des temps de travail conséquents, des temps pleins dans les communes urbaines touristiques, ou des mi-temps dans les communes touristiques plus rurales. Pour ces dernières communes, cette activité partielle dépend donc non pas forcément de la nature de ses emplois, mais plutôt des caractéristiques du territoire de travail : les emplois saisonniers traditionnels sont marqués également par des temps partiels (Delage & Winnicki, 2018).

Les déménagements confirment ces résultats : pour accroître son activité professionnelle, mieux vaut en ordre d'importance déménager vers les communes les plus urbaines, puis vers les communes rurales et éviter de déménager vers des communes moyennes, si l'on veut développer son activité dans le secteur des services à la personne.

Les communes moyennes peuvent cependant profiter d'opportunités d'emplois que n'offrent pas forcément les communes rurales. Notre étude et les bases de données que nous exploitons ne permettent pas de connaître le cumul éventuel d'emplois des salariés de particuliers employeurs.

L'angle mort des données utilisées dans cette étude porte sur le cumul d'emplois en dehors du secteur des services à la personne : près de la moitié des salariés de particuliers employeurs ont une deuxième activité (principale ou secondaire) dans un autre secteur économique (Bricout & Iraci, 2012). La connaissance de ce phénomène pourrait peaufiner la description des profils des salariés en fonction de leur zone d'habitation et mieux comprendre la présence de faibles temps de travail dans des communes où l'indice élevé de concentration de l'emploi rend possible ce cumul d'emplois.

Bibliographie

- Aldeghe, I., & Loones, A. (2010). *Les emplois dans les services à domicile aux personnes âgées. Approche d'un secteur statistiquement indéfinissable*. Paris, Credoc, Cahier de recherche N°C277.
- Baillieul Y., Chaillot G., Benoteau I. (2013). Les services à la personne. Davantage sollicités dans les zones rurales et âgées. *Insee Première*, 1461.
- Bailly, F., Devetter, F-X., & Horn, F. (2012). Est-il possible d'améliorer les conditions de travail et d'emploi dans le secteur des services à la personne ? Une analyse en termes de mondes de production. *Socio-Économie du travail* 34 (*Économies et sociétés*, XLVI), 1101-1128.
- Bricout, I., & Iraci, F. (2012). *Les salariés de particuliers employeurs dans toutes leurs diversités*. CLERSÉ, document de Travail (n° 11).
- Carbonnier, C. (2015). Efficacité et équité des aides pour l'emploi d'un salarié à domicile. *Travail et Emploi*, 143, 43-58.
- Delage, V., & Winnicki, P. (2018). Emploi et richesse générés par le tourisme, 118 000 emplois touristiques en Provence-Alpes-Côte d'Azur. *Insee Dossier Provence-Alpes-Côte d'Azur*, 8.
- Durieux, S., Eusebio, P., & Levy, D. (2015). Un million d'emplois liés à la présence de touristes. *Insee Première*, 1555.
- Dussuet, A. (2016), Genre, frontières du travail domestique et marges du salariat. Le cas des aides à domicile. *Revue Française de Socio-Economie*, 17(2), 123-141.
- Iraci, F. (2007). Le secteur des services à la personne et la sécurisation des parcours professionnels des salariés. Dans Giret J.-F., Grelet Y., Lavielle C. ; Timoteo J., & Werquin P. (coord.), *Ruptures et irréversibilités dans les trajectoires. Comment sécuriser les parcours professionnels ?* (p. 427-437). Marseille : Céreq coll. « Échanges » (n° 22).
- Iraci, F. (2011). L'importance de la localisation des assistantes maternelles dans l'exercice de leur profession. Dans Bédoué C., Bruyère M., Couppié T., Giret J.-F., Grelet Y., Lemistre P., & Werquin P. (coord.), *Les nouvelles ségrégations scolaires et professionnelles* (p. 79-89). Marseille : Céreq coll. « Échanges » (n° 34).
- Jany-Catrice, F. (2010). Services à la personne : des emplois comme les autres ? Dans Balzani B., *Les services à la personne*. Paris : La Documentation Française.
- Marbot, C., Roy D. (2011). *Évaluation de la transformation de la réduction d'impôt en crédit d'impôt pour l'emploi de salariés à domicile en 2007*. Paris : INSEE, Direction des études et synthèses économiques, document de travail, G 2011 / 12.
- Puissant, E. (2012). Les aides à domicile. Un salariat isolé et émietté qui préfigure le salariat de demain ? *Savoir/Agir*, 21(3), 39-46.

Employabilité et justice spatiale : quelles réponses territoriales ?

Clara Aoun-Jan*, Sébastien Bourdin**, Camille Retsin-Michel de Prévia***

Introduction

La problématique de l'employabilité représente un véritable enjeu pour les individus, les entreprises et les territoires. D'une façon générale, l'employabilité est définie comme « la capacité pour un salarié à remplir les conditions nécessaires et suffisantes pour se maintenir ou retrouver un emploi à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise » (McQuaid et Lindsay, 2005). Il s'agit de sa capacité à accéder à un emploi, à le conserver et à y évoluer (Vanhercke *et al.*, 2014). Ce concept et son interprétation concernant la répartition de la responsabilité a été étudié selon des approches différentes en fonction de la discipline (Gore, 2005 ; Guilbert *et al.*, 2017). En effet, l'approche centrée sur la personne définit l'employabilité par des variables liées au capital humain et psychologique de la personne. Les approches « interactives » et plus « globales » expliquent l'employabilité comme une interaction entre les caractéristiques de la personne et le contexte du marché du travail (Aoun, 2021 ; Sanders, 2004). Elles introduisent des variables organisationnelles et managériales des variables d'ordre social, ou encore d'ordre géographique.

En géographie sociale, plusieurs études mobilisant les théories de la justice spatiale ont mis en évidence comment les individus pouvaient dénoncer une absence de justice dans la distribution des ressources dans l'espace (Harvey, 1996 ; Soja, 2009 ; Gervais-Lambony et Dufaux, 2009 ; Bret, 2009). Or, dans le cadre des questions liées à l'employabilité, le sujet de la justice spatiale est souvent invoqué par les personnes en situation de recherche d'emploi : l'idée d'un décalage entre leur employabilité (compétences, savoir-faire, etc.) et l'offre du tissu économique local en emplois. Ce décalage crée une situation d'injustice spatiale que les acteurs de l'emploi cherchent à résoudre au niveau local via des outils d'accompagnement notamment, et des politiques d'emploi territorialisées, de « matching » ou d'appariement (Aoun, 2021). Les acteurs locaux se mobilisent et se coordonnent pour mettre en place des actions collectives au service du développement de l'employabilité, plus adaptées aux problématiques individuelles localisées (Lima, 2017).

Face à ces constats, nous nous posons la question suivante : comment le travail partenarial et local des acteurs de l'écosystème de l'employabilité peut-il agir sur les facteurs d'injustice spatiale rencontrés par les individus éloignés de l'emploi ? Nous cherchons à comprendre comment l'ensemble des acteurs se coordonnent dans l'objectif d'apporter des solutions personnalisées aux individus éloignés de l'emploi. En croisant les approches développées en sciences de gestion et celles en géographie sociale, nous contribuons à la littérature en cherchant à identifier les processus par lesquels les acteurs d'un territoire se mobilisent pour lutter contre les injustices spatiales en favorisant l'employabilité des personnes.

Nous apportons des éléments de réponse à notre questionnement en nous basant sur deux études qualitatives réalisées ; une au niveau régional et intercommunal sur le territoire normand (Normandie – Communauté de communes « Cœur de Nacre ») ; l'autre portant sur l'expérimentation « Territoires zéro chômeur de longue durée » (TZC) au niveau communal sur le territoire de Jouques (Provence-Alpes-Côte d'Azur). Les résultats nous montrent l'importance du rôle de la territorialisation des politiques publiques ; et également celui de la structure centrale de proximité pour dynamiser et coordonner les dispositifs et acteurs existants sur le territoire et faire face aux facteurs d'injustice spatiale.

* Université de Caen-Normandie, NIMEC.

** EM Normandie Business School, Métis Lab.

*** Aix-Marseille Université, LEST-CNRS, docteur en économie.

1. Revue de littérature

Dans une première partie, nous mettons en évidence les freins et limites à l'employabilité. Puis, nous insistons sur les injustices spatiales que l'on peut retrouver lorsqu'il s'agit de s'intéresser à ces obstacles à l'employabilité. Enfin, nous étudions les politiques et projets de territoire mis en place face à ces injustices.

1.1. Employabilité et freins à l'emploi

L'employabilité peut être envisagée d'un point de vue global ou individuel. Les approches centrées sur les personnes et leurs compétences individuelles relient l'employabilité à l'expertise professionnelle (Van der Heijde & Van der Heijden, 2006). Fugate & Ashforth (2003) définissent l'employabilité par les connaissances, compétences, capacités et autres caractéristiques, qu'un employé acquiert et qui sont valorisées par les entreprises. Le capital humain compris comme un ensemble de compétences acquis et développé grâce à la formation, l'enseignement scolaire et académique ainsi que les expériences professionnelles est au cœur de leur modèle (Guilbert *et al.*, 2016).

Cependant, ces éléments ne suffisent pas à une personne pour être employable et pour trouver du travail. D'autres facteurs comme la motivation professionnelle, l'estime de soi et l'optimisme sont importants (Baruel Bencherqui *et al.*, 2012 ; Hetty Van Emmerik *et al.*, 2012 ; Hofaidhllaoui *et al.*, 2014). Bridgstock, (2009) évoque la nécessité de développer des compétences en gestion de carrière, un savoir-évoluer à travers l'anticipation des changements, la création des opportunités, la planification, le déploiement des actions de développement professionnel continu. Le capital social que la personne construit et mobilise dans ses démarches de recherche d'emploi constitue également un élément vital (Evans, 2007 ; Forrier *et al.*, 2009 ; Fugate & Kinicki, 2008).

Toujours dans une perspective individuelle, face aux difficultés rencontrées sur le marché du travail, la littérature a montré que les individus ne disposent pas des mêmes capitaux sociaux et économiques. Dans un contexte de flexisécurité et d'émergence massive de transitions professionnelles, le risque « d'inemployabilité » s'accroît. Cet éloignement durable du marché de l'emploi ne fait qu'aggraver les situations professionnelles, matérielles, sociales, voire psychologiques, des personnes éloignées de l'emploi (Retsin, 2022).

Pour développer l'employabilité des personnes, il ne suffit pas d'agir sur les freins dits « professionnels » de l'employabilité liés à la qualification ou à l'expérience professionnelle. Il est important de distinguer les freins « professionnels » des freins dits « périphériques » « *qui empêchent certaines personnes de trouver un emploi ou de s'engager dans une démarche d'insertion* » (Boisson-Cohen, 2016). Ces derniers concernent principalement : le logement, la garde d'enfant, les problèmes financiers, les difficultés administratives, le manque d'accompagnement, le non-recours (Warin, 2017), l'exclusion numérique et les pratiques employeurs. D'autres freins à l'employabilité existent comme le permis de conduire et les moyens de transport (Estes, 1974, cité par Barrett *et al.*, 2001).

Dans une approche territoriale, aux freins présentés s'ajoutent des problématiques liées aux territoires, dont l'inadéquation des compétences (entre les compétences recherchées par les entreprises et les compétences dont disposent les habitants) et l'éloignement géographique des institutions ou des agences d'accompagnement à l'emploi. Cet éloignement entraîne des répercussions négatives sur la recherche d'emploi. D'un côté, il induit des coûts en termes d'argent et de temps pour se déplacer ; et d'un autre côté il impacte négativement le circuit de communication permettant d'avoir les informations nécessaires sur les opportunités vacantes (Brueckner & Zenou, 2003 ; L'Horty & Sari, 2019). Cette approche territoriale met en évidence des formes d'injustice spatiale qu'il convient également de traiter lorsque l'on souhaite adresser les questions liées à l'employabilité.

1.2. Les formes d'injustice spatiale

La justice spatiale fait référence à l'idée que l'accès aux ressources et aux opportunités doit être distribué de manière équitable dans l'espace géographique (Gervais-Lambony & Dufaux, 2009). En d'autres termes, il s'agit de veiller à ce que les avantages et les inconvénients du développement d'un territoire soient répartis de manière équitable et non concentrés dans certaines zones ou régions au détriment d'autres. Ce concept englobe un large éventail de problèmes, notamment l'accès au logement, aux transports, à l'emploi et à la qualité de l'environnement, entre autres. La recherche d'une plus grande justice spatiale consiste in fine à créer une société plus équitable et plus juste en abordant la répartition inégale des ressources et des opportunités (Soja, 2013 ; Lévy *et al.*, 2018).

Dejean (2013) propose plusieurs approches tirées de la théorie de la justice environnementale (Schlosberg, 2007) qui peuvent être utiles pour éclairer la justice spatiale : la justice distributive, procédurale, réparatrice. Cette dernière approche est particulièrement pertinente dans notre cas, car elle se concentre sur la réparation des inégalités spatiales passées et présentes (Morange & Quentin, 2018). Les inégalités spatiales peuvent avoir un impact direct sur les opportunités d'emploi et les taux de chômage dans certaines régions. Plusieurs situations d'injustice spatiale peuvent exister et mener à des difficultés en matière d'accès à l'emploi.

Premièrement, les inégalités spatiales en matière d'éducation peuvent entraîner une sous-représentation de certaines populations dans les emplois à haut salaire ou encore un manque d'adéquation entre les compétences de la main-d'œuvre dans un territoire donné et les compétences recherchées par une entreprise localisée dans ce même territoire. Dans ce dernier cas, on parlera d'inadéquation spatiale des compétences (Houston, 2005 ; Gobillon et Selod, 2021). Dès lors, une politique publique basée sur la justice réparatrice peut jouer un rôle en abordant ces inégalités spatiales et en travaillant à les corriger pour améliorer les opportunités d'emploi et les taux de chômage dans les territoires les plus touchés. Cela peut inclure des programmes de formation professionnelle, des initiatives de développement économique et des politiques publiques qui favorisent l'équité en matière d'emploi (McQuaid *et al.*, 2005). Deuxièmement, certains individus peuvent habiter dans des territoires moins accessibles, où les transports sont peu développés par exemple. Or la littérature a montré que parmi les critères d'accès à l'emploi, l'accessibilité des transports jouait un rôle important (Fransen *et al.*, 2019 ; Hernandez *et al.*, 2020). Troisièmement, il peut exister une ségrégation spatiale de populations dans certains territoires (par exemple les quartiers dits « sensibles »). L'accès aux emplois et aux opportunités économiques y est dès lors plus faible, ce qui peut entraîner un taux élevé de chômage et une plus grande pauvreté (Korsu et Wenglenski, 2010 ; Gobillon et Selod, 2021). Quatrièmement, certains territoires ont connu un déclin des activités économiques, en particulier de l'industrie (Carré *et al.*, 2019), entraînant dès lors une augmentation des taux de chômage et limitant les opportunités d'emploi pour les travailleurs locaux (Thiede & Monnat, 2016).

1.3. La territorialisation des politiques publiques, une réponse face aux injustices spatiales

1.3.1 Territoire construit et construction du territoire

Les recherches sur le territoire ont mis en évidence l'importance des questions d'innovation et d'effets d'apprentissage dans la construction de projets locaux impliquant de multiples acteurs. Le territoire n'est plus considéré comme exogène, mais comme un territoire « résultat » ou un territoire « révélé » (Colletis & Pecqueur 1995). Autrement dit, le territoire est le résultat de processus non naturels et non permanents résultant de la coopération entre acteurs et des différentes proximités existantes entre ces derniers pour mettre en œuvre des projets communs.

Le territoire peut dès lors être considéré comme un lieu de responsabilités partagées pour un management durable, un lieu d'émergence des cultures d'innovations (Aoun, 2021). Il est appréhendé un lieu d'anticipation et de perspectives des enjeux socio-économiques, un « lieu d'interdépendances où évoluent des réseaux d'acteurs » (Scouarnec & Brillat, 2017, p.29) pour résoudre leurs problématiques communes (Houessou, 2015). Pecqueur (2005) relève que les relations entre les acteurs sont ancrées spatialement.

Elles sont constitutives du territoire et produisent une organisation spécifique mêlant stratégies privées et action publique. Le terme de réseau est souvent mobilisé pour décrire ces coordinations.

Le territoire construit devient une ressource pour l'action (Raulet-Croset, 2008), un construit social qui rassemble des ressources et des compétences diversifiées nécessaires utiles à sa performance et à l'avantage concurrentiel des entreprises (Mercier & Colin, 2019).

1.3.2. Territorialisation et accompagnement vers un développement juste de l'employabilité

Comme nous l'avons introduit, les acteurs locaux se chargent désormais de traiter les problématiques d'inclusion et d'emploi et ce, dans une approche transversale, à travers notamment des projets décloisonnés et interdisciplinaires (Bauer, 2015). En sciences de gestion, le glissement de la gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences (GPEC) vers une gestion territoriale de l'emploi et des compétences (GTEC) reflète comment les problématiques de l'emploi et des compétences sont traitées conjointement par les acteurs locaux (Mazzilli, 2016 ; Michun, 2012 ; Pham *et al.*, 2018). Cette perception du glissement de responsabilités en matière d'emploi et de formation au niveau local permet une meilleure adéquation entre capital humain et compétences offertes par les personnes et les besoins des entreprises (Raveyre, 2001) ainsi que des territoires. Par exemple, dans les quartiers qualifiés de « sensibles », l'accès aux emplois et aux opportunités économiques y est dès lors plus faible, ce qui peut entraîner un taux élevé de chômage et une plus grande pauvreté (Korsu & Wenglenski, 2010 ; Gobillon & Selod, 2021).

2. Méthodologie

Afin de montrer la structuration et le contenu de l'accompagnement territorialisé proposé face aux freins à l'emploi des chômeurs, dont ceux de longue durée, nous nous appuyons sur deux études de cas. Notre première étude de cas s'intéresse à une intercommunalité normande, « Cœur de Nacre » (C2N), qui en collaboration avec les partenaires locaux, coordonne et met en place des projets au service du développement de l'employabilité. La seconde porte sur l'expérimentation TZC sur le territoire de Jouques.

L'intercommunalité C2N située sur un territoire de 64 km² est composée de 12 communes et 23 884 habitants, dont 55 % habitent sur ses 5 communes littorales. La compétence emploi lui appartient depuis 2013. Cette intercommunalité a sa propre structure – la cellule emploi (CE) – dédiée à proposer un accompagnement de proximité à l'ensemble de ses habitants sur des sujets en lien avec la formation, l'orientation et l'emploi. Selon la responsable chargée de la CE, sa taille modeste et sa structure autonome et souple lui permettent d'expérimenter de projets réussis. Cette structure travaille avec son binôme — le service de développement économique — en initiant des projets destinés aux entreprises et aux demandeurs d'emploi (recrutement, formation). Ces actions ayant comme finalité le développement de l'employabilité sont mises en place avec les partenaires locaux.

L'expérimentation TZC a quant à elle pour but de mettre en œuvre le droit à l'emploi figurant dans la Constitution de 1946. Ses trois principes fondateurs reposent sur le constat que personne n'est inemployable, et que ni le travail ni l'argent ne manquent (Valentin, 2018). Ce projet a tout d'abord été mis en œuvre sur dix premiers territoires qui ont pour mission de proposer, d'une manière exhaustive, un emploi à toute personne qui en est privée durablement au sein d'une « entreprise à but d'emploi » (EBE) sur la base de ses compétences et ses aspirations sans effectuer au préalable de sélection. Les contrats proposés sont des contrats à durée indéterminée, sur une base du SMIC et à temps choisi. L'activité supplémentaire et non concurrentielle créée sur le territoire doit répondre à un besoin non satisfait dont la solvabilité n'est pas assurée. La gouvernance territoriale de l'expérimentation est réalisée par le comité local pour l'emploi (CLE), lui-même composé d'une équipe projet, des acteurs institutionnels partenaires de l'expérimentation, des acteurs locaux de l'emploi ainsi que de l'entreprise à but d'emploi.

L'expérimentation étudiée est implantée dans la commune rurale de Jouques (un des dix territoires volontaires), située dans les Bouches-du-Rhône comptabilisant 4400 habitants et 169 chômeurs de longue durée au début de l'expérimentation. La plupart des emplois existants sur le territoire relèvent de la catégorie socioprofessionnelle des employés. En effet, la plupart des emplois relèvent du secteur d'activité du

commerce, transports et services divers. Les habitants de la commune sont un peu plus diplômés et l'on compte davantage de cadres et de professions intellectuelles supérieures qu'en moyenne sur le département. Quant à son taux de pauvreté, il en est quasiment inférieur de moitié en 2018.

Le tableau 1 synthétise notre démarche de collecte de données.

Tableau 1 • Méthodologie de recherche empirique

| Territoire | C2N | Jouques |
|--|---|---|
| Méthodologie | Qualitative | |
| Techniques de collecte de données | Observations participantes, ateliers d'expérimentation, entretiens semi-directifs | Observations participantes, entretiens semi-directifs |
| Nombre d'entretiens | 79 | 102 |
| Codage | Manuel et Nvivo 12 | Nvivo 12 |
| Acteurs interrogés | Acteurs de l'emploi (Pôle Emploi, mission locale, maison de l'emploi), acteurs locaux (élus de l'intercommunalité et de la région, responsable chargée de la CE), associations, organismes de formation, entreprises, demandeurs d'emploi | Acteurs institutionnels (niveau national), acteurs locaux (Pôle Emploi, département, Région, Cap Emploi), direction de l'EBE, coordinateurs de pôles, salariés, demandeurs d'emploi de longue durée |
| Période d'étude empirique | Février 2019 – décembre 2020 | Décembre 2017 – octobre 2021 |

3. Résultats

Nous proposons de structurer nos résultats en fonction de trois formes d'injustices spatiales relevées au sein de nos deux études de cas, ainsi que des réponses apportées par les territoires.

3.1. Trois formes prégnantes d'injustices spatiales

3.1.1. L'inadéquation spatiale de compétence

Nos résultats montrent que l'un des obstacles rencontrés par les demandeurs d'emploi pour accéder à un emploi relève de leurs compétences. D'une part, il peut s'agir d'un manque de compétences ou d'un capital humain insuffisant par rapport aux besoins exprimés sur le marché du travail. D'autre part, cet obstacle peut relever d'une inadéquation (*spatial skills mismatch*) entre les compétences des demandeurs d'emploi et les besoins en compétences sur le marché du travail local.

Concernant le manque de compétences, les demandeurs d'emploi peuvent ne pas détenir le niveau d'expérience requis par les entreprises. Alors que certains demandeurs d'emploi sont restés une longue période sans travail, d'autres n'ont jamais ou peu exercé le métier pour lequel ils postulent.

« *Je rencontre des personnes qui ne connaissent pas du tout le secteur* » (entreprise, Normandie).

« *Ce qui me manque c'est le savoir-faire, l'expérience* » (demandeur d'emploi, Normandie).

Ce manque de compétence peut être relié à d'autres freins à l'emploi comme le manque de formation au niveau du territoire ou la fracture numérique face aux évolutions des métiers. Les acteurs institutionnels territoriaux soulignent le manque de compétences et le manque d'accès au numérique comme de véritables facteurs aggravants dans l'inadéquation spatiale des compétences.

« *Les demandeurs d'emploi en Normandie ne sont pas suffisamment formés* » (agent, emploi-formation de la région Normandie).

Concernant l'inadéquation des compétences, les caractéristiques territoriales que nous avons présentées peuvent avoir pour effet de limiter le nombre d'emplois et leur diversité sur le territoire. Ainsi, lorsque les demandeurs d'emploi ont des compétences spécifiques et combinent ces compétences à un fort ancrage territorial, un manque d'appariement peut dès lors intervenir. Le témoignage d'un dessinateur de bande dessinée illustre ce cas :

« *De formation je suis dessinateur de bande dessinée. [...] Il y a dix ans j'ai eu un gros souci de santé et j'ai dû arrêter mon activité de BD... Juste après quand le souci a été réglé, j'ai dû chercher un emploi alimentaire vite, j'ai bossé après trois ans en préparateur de commande chez Amazon, donc vraiment un boulot pas qualifié, car c'est vrai que quand on est dans le dessin transposer les compétences c'est difficile pour un autre secteur, en tout cas on peut pas les faire valoir sur le marché du travail classique* » (chômeur de longue durée, territoire de Jouques).

3.1.2. Les inégalités spatiales liées à la situation géographique du territoire

La problématique de transport constitue une véritable forme de disparités territoriales. En effet, les territoires ruraux dont fait partie Jouques ne sont généralement pas assez desservis par les moyens de transport. Le frein à la mobilité se combinant généralement avec d'autres freins périphériques (comme la garde d'enfant) constitue *in fine* de véritables barrières à l'accès à l'emploi :

« *Ma fille va rentrer à l'école de Jouques en septembre. Le truc c'est que je n'ai pas le permis donc ça serait compliqué de la mettre autre part. De préférence je souhaiterais travailler sur Jouques. Aix... par rapport aux horaires c'est compliqué, quand on travaille les horaires c'est 8-9 heures, l'école c'est 8 h 30 donc ça serait un peu compliqué d'être à l'heure* » (chômeur de longue durée, territoire de Jouques).

Pour C2N, il ressort de cela que des bus circulent, mais à une fréquence non régulière et proposent des trajets longs. De plus, d'autres freins s'y ajoutent : la non-obtention du permis de conduire.

Cette réalité freine la mobilité pour travailler dans les bassins d'emploi et les territoires voisins, ou dans les villes de plus grande taille, qui par leur tissu économique développé proposent plus d'offres d'emploi.

3.1.3. Les inégalités spatiales liées au manque d'activité économique

Le manque d'activité économique constitue enfin le troisième facteur principal des inégalités spatiales. Concernant Jouques, la plupart des établissements sur la commune sont des entreprises individuelles ne permettant pas l'embauche de l'ensemble des demandeurs d'emploi. En effet, sur Jouques, en 2021, 66 établissements ont été créés, portant ainsi à 419 le nombre total d'établissements. L'INSEE (2023) souligne que 75,8 % des entreprises sont des entreprises individuelles. De ce fait, l'entreprise à but d'emploi comptant environ 50 salariés est devenue le premier employeur de la commune suivi de la municipalité. Peu d'emplois sont disponibles sur la commune qui est elle-même éloignée des bassins d'emploi (Aix-en-Provence, Cadarache). L'éloignement géographique des bassins d'emploi de cette commune rurale a donc pour effet de créer des inégalités spatiales liées au manque d'activité économique.

Quant au tissu économique de C2N, la majorité des entreprises sont des TPE et PME dont certaines sont situées dans les deux parcs d'activités. Situé sur la côte et composé d'une population plutôt vieillissante, le secteur tertiaire recrute le plus. Cependant, malgré un secteur tertiaire plutôt dynamique dans certaines communes, les offres d'emploi restent restreintes et limitées par rapport à la communauté urbaine à proximité (Caen la Mer).

« *Non je dois monter sur Caen.* » (Demandeur d'emploi, Normandie).

3.2. Les réponses des territoires

3.2.1 Les noyaux centraux de l'accompagnement territorial

Nous avons présenté en méthodologie les missions des deux noyaux centraux de l'accompagnement territorial : la CE dans le cas de C2N et le Comité local pour l'emploi dans le cas de TZC sur Jouques. Ces deux structures peuvent être considérées comme des structures réticulaires dans l'accompagnement territorial pour l'emploi. Elles constituent le noyau central du réseau d'acteurs permettant d'apporter des réponses adaptées face aux inégalités territoriales mises en évidence.

Sur le territoire Normand, la CE depuis quelques années se situe comme un acteur intermédiaire et maillon central par sa dynamique de travail partenarial avec les acteurs et entreprises locales. Elle initie et coordonne des actions diverses et transversales au service de l'emploi et pour trouver des solutions à l'asymétrie du marché du travail et l'inadéquation de compétences notamment qui touche les métiers en tension comme l'explique la responsable chargée de la CE. Connaissant les besoins, les forces et problématiques du territoire, les actions coconstruites avec les partenaires permettent ainsi d'apporter des solutions adaptées et personnalisées aux demandeurs d'emploi.

Sur le territoire provençal, le Comité local a pour mission d'assurer la gouvernance territoriale de l'expérimentation. Il est au cœur de la création du réseau d'acteurs territorialisé composé de volontaires, d'acteurs de l'emploi du territoire et d'acteurs institutionnels. Les acteurs de l'emploi du territoire sont des structures municipales (bureau municipal pour l'emploi, CCAS), des acteurs institutionnels (mission locale territorialisée) et associatifs (commission extra communale pour l'emploi). Ce maillage réticulaire permet de proposer un accompagnement personnalisé au sein de l'expérimentation (accompagnement social et professionnel, formations) et permet, à travers les réunions mensuelles du comité local, de créer du lien entre les partenaires pour l'emploi et d'échanger sur les freins à l'emploi perçus chez les demandeurs d'emploi et leur appariement avec l'offre d'accompagnement proposé par les acteurs du réseau.

3.2.2 Les réponses face à l'inadéquation spatiale des compétences

Concernant l'inadéquation spatiale des compétences, des réponses sont apportées en termes de formation et d'accompagnement au projet professionnel sur les deux territoires. Concernant le volet formation et

d'accompagnement, il peut s'agir de formations au numérique ou encore de formations sur le savoir-être dans le milieu professionnel.

Concernant la formation au numérique, sur le territoire normand, ayant constaté une fracture numérique, la CE a mis en place une formation délocalisée. Cette action de formation a été financée par le Pacte régional d'investissement dans les compétences (PRIC), notamment en mobilisant le dispositif régional « cap digital ». Elle a été déployée en partenariat avec le réseau d'acteurs de l'emploi permettant de faire dialoguer l'IRFA (institut régional pour la formation des adultes) et le CCAS (centre communal d'action sociale) de Courseulles sur mer, une commune de l'intercommunalité.

La CE, dans son quotidien, assure un suivi et un accompagnement aux demandeurs d'emploi dans la construction et la réalisation de leur projet professionnel. Elle les écoute et leur donne des conseils sur leur CV et lettre de motivation, sur leur projet de candidature à un emploi et de stage ainsi que sur leur projet de formation.

« Il y a "cellule emploi" qui est assez proche et disponible aussi pour nous donner des conseils sur le CV » (demandeur d'emploi, Normandie).

La formation dispensée à Jouques est relativement variée. Au-delà des compétences professionnelles stricto sensu, des compétences liées au savoir-être et à la confiance en soi peuvent être développées et adaptées afin de correspondre aux freins à l'emploi des demandeurs d'emploi du territoire.

« Il faut les aider à prendre conscience de leur compétence, éventuellement les valoriser... Il y a deux prestations intéressantes. On peut essayer de faire monter deux stages ici sur le territoire ou organiser une session à des dates qui arrangent les gens et organiser du covoiturage donc il y a quand même des choses que tu peux faire sur l'image professionnelle, reprise de confiance en soi » (ancienne cheffe de projet de Jouques).

Ce dernier élément nous permet de faire le lien avec la deuxième forme d'inégalité retenue liée à la situation géographique. En effet, du fait de la situation géographique des territoires, il est non seulement nécessaire d'adapter l'accompagnement aux caractéristiques professionnelles et humaines des demandeurs d'emploi, mais aussi à leur possibilité de suivre cet accompagnement en le développant directement sur le territoire afin de minimiser les effets des freins à la mobilité.

3.2.3 Les actions face aux différentes injustices spatiales

Sur les deux territoires considérés, afin d'accompagner les jeunes du territoire dans la construction de leur projet professionnel, la CE et la municipalité de Jouques (qui préside le Comité local) ont développé un partenariat avec la mission locale pour proposer des actions localisées. Ainsi, une permanence sur place avec une conseillère est proposée chaque semaine.

À C2N, les jeunes du territoire bénéficient également d'une série d'ateliers collectifs dont l'objectif est de les accompagner dans la découverte de soi (appétences, compétences, motivations, besoins) et du monde professionnel (métiers, familles de métiers, secteurs d'activités, etc.). D'autres actions au service des jeunes sont en cours comme « Par'1Pro », un dispositif permettant à un jeune d'être accompagné par un parrain adulte qui partage son expérience et se positionne comme un soutien au jeune.

« Je suis aujourd'hui dans le projet parrainage » (demandeur d'emploi, Normandie).

En plus de cela, pour trouver des solutions aux freins liés à la mobilité sur C2N, cette dernière a mis en place avec la mission locale une action d'accompagnement aux jeunes : « la bourse au permis ».

Des actions similaires ont été mises en place sur le territoire de Jouques en montant des dossiers de financement afin de permettre aux demandeurs d'emploi d'obtenir leur permis de conduire et de réduire leurs freins à la mobilité.

« Le financement du permis de conduire des volontaires grâce à des fonds obtenus » (rapport de l'ASDO, octobre 2020 sur Jouques).

Enfin, concernant les inégalités spatiales liées au manque d'activités économiques, la CE à C2N et le Bureau Municipal de l'emploi membre du réseau d'acteurs de l'emploi coordonné par le comité local à Jouques organisent des événements autour de l'emploi afin de favoriser les recrutements des demandeurs d'emploi. « Job dating » ou « forum pour l'emploi », ces événements ont pour objectif de favoriser l'appariement entre la demande d'emploi de la part des entreprises locales et l'offre de travail des demandeurs d'emploi.

À C2N, afin de favoriser la rencontre entre demandeurs d'emploi et entreprises, la CE organise des événements au service de l'emploi et du recrutement. En partenariat avec le service développement économique de l'intercommunalité, la CCI et Pôle emploi, deux job dating destinés aux entreprises du secteur de services à la personne (SAP) ont été mis en place. Cette initiative émane de la volonté commune d'une part des entreprises de ces métiers en tension qui ont du mal à recruter et qui ont exprimé un souhait de trouver des solutions pour satisfaire leurs besoins de recrutement, et d'autre part des élus qui souhaitent apporter un soutien aux entreprises et aux demandeurs d'emploi intéressés par ce secteur d'activité à fort enjeu sociétal sur un territoire vieillissant. L'objectif de ces job dating est de favoriser l'échange physique entre demandeurs d'emploi ayant des motivations, compétences transversales (humaines et relationnelles) et transférables requises dans ces métiers ; et entre entreprises en recherche de candidats. L'approche compétences – appétences (sans CV ni lettre de motivation) a permis un échange plus dynamique et qualitatif entre les entreprises et les candidats sur les motivations et intérêts de ces derniers à travailler dans les SAP.

« Le Job dating était vraiment bien. J'ai réussi à avoir des entretiens pour un poste » (demandeur d'emploi, Normandie).

À Jouques aussi, des rencontres similaires sont organisées. Ces rencontres sont permises par la collaboration des membres du réseau d'acteurs de l'emploi permettant de croiser leur domaine de compétences afin de générer des rencontres avec les employeurs des villes voisines utiles aux demandeurs d'emploi.

« Pôle emploi ils ont un conseiller dédié à ITER et le CEA et nous on connaît des gens là-bas et qu'on peut faire venir des entreprises au forum de l'emploi » (membre commission extra communale pour l'emploi à Jouques).

Conclusion

Les deux études de cas présentées et réalisées auprès de C2N et de Jouques montrent l'importance et l'intérêt du travail de proximité sur les questions d'employabilité, au niveau local et à petite échelle. À travers le travail du noyau central formant une structure réticulaire au sein des réseaux d'acteurs de l'emploi, des liens et interactions sont tissés entre divers acteurs (privés, associatifs et publics) de domaines différents. Nous avons pu observer une relation de confiance et un dynamisme dans les projets coordonnés par les deux noyaux centraux, structures de proximité.

Nous avons relevé au sein des deux études de cas trois formes d'injustices spatiales : celles liées à l'inadéquation spatiale de compétence, à l'inégalité spatiale liée à la situation géographique et enfin à la ségrégation spatiale et l'inégalité spatiale liée au manque d'activité économique. Face à ces inégalités, la relation de confiance et le dynamisme des noyaux centraux ont favorisé la construction d'un réseau d'acteurs œuvrant pour développer l'employabilité sur le territoire, en accompagnant les personnes d'une façon holistique et personnalisée. Des réponses en termes d'accompagnement social et professionnel, de formation et d'aide à la mobilité ont été apportées et ont permis de répondre à des freins précis rencontrés par les demandeurs d'emploi de ces territoires.

Bibliographie

- Aoun, C. (2021). *Le développement de l'employabilité sur le territoire : visions prospectives sur les métiers en tension : cas des services à la personne*. Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Caen Normandie.
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03125832/document>
- Barrett, A., Whelan, C. T., Sexton, J. J., & Economic and Social Research Institute. (2001). "Employability" and its relevance for the management of the live register. *The Economic and Social Research Institute*.
<http://www.tara.tcd.ie/bitstream/handle/2262/84655/PRS40.pdf?sequence=1>
- Baruel Bencherqui, D., Kefi, M. K., Le Flanchec, A., & Mullenbach Servayre, A. (2012). L'employabilité et son rôle sur la satisfaction, la formation et les réseaux sociaux. *Recherches en sciences de gestion*, 92(5), 115-132.
<https://doi.org/10.3917/resg.092.0113>
- Bauer, F. (2015). Inclusion et planification : vers un territoire inclusif. *Vie Sociale*, 11(3), 71-80.
<https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0071>
- Boisson Cohen, M. (2016). Lever les freins périphériques à l'emploi des jeunes : priorités et leviers. Séance 5. Concertation insertion professionnelle des jeunes. France Stratégie, 1er décembre].
- Borello, J.-M. (2018). *Donnons-nous les moyens de l'inclusion*. Rapport à la ministre du Travail.
https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/donnons-nous_les_moyens_de_l_inclusion-rapport_de_jean-marc_borello.pdf
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research and Development*, 28(1), 31-44.
<https://doi.org/10.1080/07294360802444347>
- Carré, D., Levratto, N., & Frocrain, P. (2019). L'étonnante disparité des territoires industriels. Comprendre la performance et le déclin. Paris : Presses des Mines.
- Colin, T., & Mercier, E. (2017). Le territoire : de nouvelles opportunités pour la fonction RH ? *Management & Avenir*, 95(5), 107-127.
<https://doi.org/10.3917/mav.095.0107>

- Colletis, G., & Pecqueur, B. (1995). Politiques technologiques locales et création de ressources spécifiques. Dans A. Rallet & A. Torre (éds), *Economie industrielle et économie spatiale* (445-463). Paris : Economica.
- Dejean, F. (2013). État de littérature. La « justice spatiale » : revue des savoirs francophones et anglophones. *Critique internationale*, 61(4), 171-183.
- Evans, C. (2007). Developing career management skills within the HE curriculum: a review and evaluation of different approaches. *The International Journal of Management Education*, 6(3), 45-55.
- Forrier, A., Sels, L., & Stynen, D. (2009). Career mobility at the intersection between agent and structure: A conceptual model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 739-759.
<https://doi.org/10.1348/096317909X470933>
- Fransen, K., Boussauw, K., Deruyter, G., & De Maeyer, P. (2019). The relationship between transport disadvantage and employability: Predicting long-term unemployment based on job seekers' access to suitable job openings in Flanders, Belgium. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 125(C), 268-279.
- Fugate, M., & Ashforth, B. E. (2003). Employability: The construct, its dimensions, and applications. *Academy of Management Proceedings*, Vol. 2003(1).
<https://doi.org/10.5465/ambpp.2003.13792496>
- Fugate, M., & Kinicki, A. J. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(3), 503-527.
<https://doi.org/10.1348/096317907X241579>
- Gervais-Lambony, P., & Dufaux, F. (2009). Justice... spatiale ! *Annales de géographie*, 1-2, 3-15.
- Gobillon, L., & Selod, H. (2021). Spatial mismatch, poverty, and vulnerable populations. *Handbook of regional science*, 573-588.
- Gore, T. (2005). Extending employability or solving employers' recruitment problems? Demand-led approaches as an instrument of labour market policy. *Urban Studies*, 42(2), 341-353.
<https://doi.org/10.1080/0042098042000316182>
- Guilbert, L., Bernaud, J. L., Gouvernet, B., & Rossier, J. (2016). Employability: review and research prospects. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(1), 69-89.
<https://doi.org/10.1007/s10775-015-9288-4>
- Hernandez, D., Hansz, M., & Massobrio, R. (2020). Job accessibility through public transport and unemployment in Latin America: The case of Montevideo (Uruguay). *Journal of Transport Geography*, 85, article 102742.
- Hetty Van Emmerik, I. J., Schreurs, B., de Cuyper, N., Jawahar, I. M., & Peeters, M. C. W. (2012). The route to employability: Examining resources and the mediating role of motivation. *Career Development International*, 17(2), 104-119.
<https://doi.org/10.1108/13620431211225304>
- Hofaidhllaoui, M., Swalhi, A., & Frimousse, S. (2014). Exhaustion of employees in SMEs: the role of employability. *Revue de Gestion Des Ressources Humaines*, 94(4), 71.
<https://doi.org/10.3917/grhu.094.0071>

- Houessou, B. (2015). *Le processus de construction d'une GPEC-Territoriale : réflexion à partir de dispositifs de GPEC-Territoriale pilotée par la Chambre de métiers et de l'artisanat de Loir-et-Cher*. Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université Rennes 1.
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01204606>
- Houston, D. (2005). Employability, skills mismatch and spatial mismatch in metropolitan labour markets. *Urban Studies*, 42(2), 221–243.
- Korsu, E., & Wenglenski, S. (2010). Job accessibility, residential segregation and risk of long-term unemployment in the Paris region. *Urban Studies*, 47(11), 2279–2324.
- Lima, L. (2017). Crise des catégories, catégories de la crise. Les « métiers en tension » dans les politiques de l'emploi. Communication aux JIST, 2016.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01617176>
- Lévy, J., Fauchille, J. N., & Póvoas, A. (2018). *Théorie de la justice spatiale : géographies du juste et de l'injuste*. Paris : Odile Jacob.
- Mazzilli, I. (2016). Dans les rouages de la GPEC territoriale : surmonter les tensions pour élaborer une stratégie collaborative. *@Grh*, 18(1), 39.
<https://doi.org/10.3917/grh.161.0039>
- McQuaid, R. W., Green, A., & Danson, M. (2005). Introducing employability. *Urban Studies*, 42(2), 191–195.
- Mercier, E., & Colin, T. (2019). Le territoire : quelle alternative pour le DRH ? Communication, XXVIII^e congrès de l'Association francophone de Gestion des Ressources Humaines, octobre 2017, Aix en Provence.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02088682>
- Michun, S. (2012). *Créativité et innovation dans les territoires : une stratégie d'avenir ? : 5^e Université d'été « Emploi, compétences et territoires »*. Marseille, Céreq coll. « Relief » (n° 38).
- Morange, M., & Quentin, A. (2018). Justice spatiale, pensée critique et normativité en sciences sociales. *Justice spatiale*, 12, octobre.
- Pecqueur, B. (2005). Territoire et gouvernance : quel outil pertinent pour le développement ? Dans A. Ferguène, *Gouvernance locale et développement territorial. Le cas des pays du Sud* (p. 27-48). Paris : L'Harmattan.
- Pham, T., Danton, H., & Aubert, F. (2018). Leviers d'activation d'une démarche d'action territoriale en milieu rural : la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences en Pays de Figeac dans le cluster Mecanic vallée. Communication à la Biennale de l'Éducation, la Formation et des Pratiques Professionnelles, CNAM Paris.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01292364>
- Raulet-Croset, N. (2008). La dimension territoriale des situations de gestion. *Revue Française de Gestion*, 34(184), 137-150.
<https://doi.org/10.3166/rfg.184.137-150>
- Raveyre, M. (2001). Implication territoriale des groupes et gestion du travail et de l'emploi. *Revue de l'IREES* 35(1), 35-59.
- Sanders, J. (2004). L'indice sectoriel d'employabilité : intégrer les caractéristiques de l'offre et de la demande. *Revue internationale du Travail*, 143(3), 231–255.

- Retsin, C. (2022). Analyse du processus d'institutionnalisation d'une expérimentation pour l'emploi : le cas de « Territoires zéro chômeur de longue durée » à Jouques. Thèse de doctorat en sciences économiques, Aix-Marseille Université.
- Schlosberg, D. (2007). *Defining environmental justice: Theories, movements, and nature*. OUP Oxford.
- Scouarnec, A. & Brillet, F. (2017). RH 7.0 – Les scénarii prospectifs des métiers des ressources humaines. <https://www.andrh.fr/actualites/10/rh-70-21-scenarii-prospectifs-des-metiers-rh-letude-inedite->
- Soja E.W. (2013). *Seeking spatial justice*. U of Minnesota Press.
- Thiede, B.C. & Monnat, S. M. (2016). The Great Recession and America's geography of unemployment. *Demographic Research*, 35, 891.
- Van Der Heijde, C. M., & Van Der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45(3), 449-476 <https://doi.org/10.1002/hrm.20119>
- Warin, P. (2017, June). Analyser l'action sur le non-recours, recourir à une théorie institutionnaliste du « commun ». Communication lors du Congrès 2017 de la Société Suisse de Sociologie.

Les métiers retrouvés par les demandeurs d'emploi : quelles disparités territoriales ?

Amine Chamkhi*, Frédéric Lainé*, Olivier Rodriguez*

Introduction

La dimension spatiale des changements de métiers et de niveaux de qualification semble être une question peu explorée si on écarte les travaux qui les relient aux mobilités résidentielles. Il a été montré que les mobilités entre métiers et les mobilités ascendantes étaient plus fréquentes en Île-de-France et dans les grandes agglomérations de province (Lainé, 2010 ; Lainé & Prokova, 2020). Inversement, les risques de mobilités descendantes y sont atténués. Le lien avec les mobilités résidentielles a été examiné sous l'angle de l'ancrage plus ou moins affirmé au territoire (Ravelli, 2008), ou de la relation entre la mobilité géographique et les changements de niveaux de qualification ou de catégories sociales (Brutel *et al.*, 2000 ; Courgeau, 1993). Une des principales difficultés rencontrées est de cerner les causalités entre les deux phénomènes, comme il en est de manière générale pour l'analyse des liens entre les mobilités résidentielles et les transitions professionnelles (Arrighi *et al.*, 2008).

Plus nombreuses sont les analyses portant sur la dimension spatiale de la mobilité externe et des transitions professionnelles. Ainsi, on a opposé les marchés ruraux du travail, où la rotation de la main-d'œuvre et la mobilité entre entreprises est plus faible, aux marchés urbains où elle est plus importante (Jayet, 1984 ; Gagné, 2000). Pour les chances de sortie du chômage, l'attention s'est focalisée sur l'éloignement physique des demandeurs d'emploi par rapport aux lieux où sont localisés les emplois (Dughet *et al.*, 2009). Les études mettent en exergue le fait que cet éloignement diminue les chances de sortie du chômage (analyse en termes de *spatial mismatch*). En complément, l'analyse du retour à l'emploi par zones d'emploi et le croisement avec d'autres dimensions comme l'évolution de l'emploi ou la spécialisation socioéconomique des territoires met en évidence une diversité de configurations possibles (Observatoires des territoires, 2020). En ceci, ces travaux rejoignent ceux relatifs à l'analyse de la diversité des configurations existantes en matière de taux de chômage local (Bouvar & Donne, 2020).

Cette étude vise à mieux comprendre la dimension spatiale de la sortie du chômage en se centrant sur les métiers retrouvés par les demandeurs d'emploi et la correspondance avec les métiers qu'ils recherchaient. Nous espérons également par cette analyse mieux comprendre les ressorts des mobilités professionnelles, voire des reconversions professionnelles des demandeurs d'emploi, même si l'analyse des métiers recherchés et retrouvés ne donne pas une vision exhaustive des mobilités et reconversions suite à un passage par le chômage : une personne ayant perdu son emploi peut rechercher dans un métier différent de celui qu'elle recherchait. Les sources utilisées sont les déclarations sociales nominatives (DSN) et le fichier historique des demandeurs d'emploi de 2021 (Encadré 1). L'un des intérêts de ces sources est qu'elles sont exhaustives, permettant ainsi de descendre à un niveau territorial fin.

Une première partie sera consacrée à l'analyse des métiers retrouvés par les demandeurs d'emploi sous l'angle des spécialités professionnelles (métiers agricoles, métiers industriels, métiers de la gestion et administration des entreprises, etc.). Quelles cartes de l'espace économique et des marchés locaux du travail dessinent ces métiers retrouvés ?

Une seconde partie sera consacrée à l'analyse de la dimension territoriale des liens entre le métier recherché principalement par les demandeurs d'emploi et le métier retrouvé. Les principaux facteurs nationaux explicatifs de ces liens ont été identifiés (Chamkhi *et al.*, 2022a et 2022b). Il s'agira de mettre en évidence les territoires pour lesquels les métiers retrouvés sont plus souvent similaires ou au contraire différents des métiers

* Pôle emploi, Direction des statistiques, des études et de l'évaluation. Les opinions n'engagent que les auteurs et non l'institution à laquelle ils appartiennent.

recherchés par une analyse descriptive puis des modèles logistiques. Nous testerons plusieurs hypothèses à ce sujet : celle de l'influence des opportunités locales d'emplois dans le métier recherché, celle de la spécificité du marché du travail local (densité, taux de chômage, évolution de l'emploi, embauches à caractères saisonniers), celle de l'orientation socioéconomique des territoires, et enfin celle de la disjonction entre le lieu de travail et le lieu de résidence.

1. Les métiers retrouvés par les demandeurs d'emploi : les disparités territoriales

Les types de métiers retrouvés par zone d'emploi, mesurés par la part que représentent les différents domaines professionnels¹ dans l'ensemble des emplois retrouvés, selon la zone d'emploi de résidence des demandeurs d'emploi, varient sensiblement d'un territoire à un autre. En général, leur prévalence est fortement liée aux spécificités sectorielles locales (Cartes 1, 2 et Annexe).

Les métiers agricoles sont plus fréquemment retrouvés par les demandeurs d'emploi dans les zones où le secteur agricole représente une part plus élevée de l'emploi salarié (Annexe). Les compétences plébiscitées par les employeurs sont davantage demandées dans des territoires marqués par l'économie viticole en Champagne, dans le Bordelais, en Bourgogne et le long de la vallée du Rhône. C'est aussi le cas du nord de la Bretagne avec des compétences liées à l'élevage (Lainé & Vroylandt 2020). Au niveau de la ventilation des métiers retrouvés par zone d'emploi, la même cartographique est observée (Carte 1). La part des métiers retrouvés est plus élevée dans des zones d'emploi comme celles de Lesparre-Médoc (31,1 % contre 4,4 % en moyenne nationale, zone située en Nouvelle Aquitaine), du Nord-Atlantique (32,4 % en Martinique), ou d'Épernay (32,0 % dans le Grand Est), au même titre que l'emploi salarié dans le secteur agricole (respectivement : 26,6 %, 22,2 % et 13,7 % pour ces mêmes zones d'emploi).

Le même raisonnement peut être étendu à l'industrie. Les compétences industrielles demandées sont plutôt localisées au-dessus d'une diagonale Nice-Nantes. (Lainé & Vroylandt, 2020). Les métiers industriels retrouvés, à l'instar des domaines de l'industrie de process ou de la mécanique, sont également surreprésentés au nord de la diagonale Nice-Nantes (Carte 1). Dans le premier domaine, la part des métiers retrouvés atteint par exemple 18,2 % dans La Vallée de la Bresle-Vimeu (zone située à cheval entre la Normandie et les Hauts-de-France), 26,5 % à Oyonnax (Auvergne Rhône Alpes) et 18,3 % à La Ferté-Bernard (Pays de la Loire) contre 5,1 % en moyenne. Dans ces zones d'emploi, la part de l'emploi industriel est une des plus élevée au niveau national, elle s'élève à respectivement 40,9 %, 39,3 % et 34,3 % contre 12,8 % en moyenne² (Cartes 1).

De même, on constate une relation positive entre le poids du secteur du commerce et l'importance du domaine professionnel du commerce dans les métiers retrouvés. Les métiers commerciaux représentent en effet un peu plus de 18 % des emplois retrouvés dans les zones d'emploi de Royan (Nouvelle Aquitaine), de Sainte-Maxime (Provence-Alpes-Côte d'Azur) ou d'Ajaccio (Corse) contre 13,2 % au niveau national. Dans ces trois zones, la part du secteur du commerce est également l'une des plus élevée (respectivement : 17,9 %, 16,2 % et 15,8 % contre 12,4 % en moyenne).

Les métiers retrouvés dans le transport et la logistique sont plus prégnants dans le nord de la France et le bassin parisien, zones qui sont par ailleurs spécialisées dans ces métiers (Floch & Lainé, 2013).

Dans l'hôtellerie-restauration, alimentation, les compétences sont davantage demandées dans les zones touristiques comme le littoral, les zones de montagne des Alpes et des Pyrénées, ou des territoires à vocation gastronomique comme les bassins d'emploi d'Est Dordogne et de Souillac (Lainé & Vroylandt, 2020). La carte des métiers retrouvés dans ce domaine corrobore les territoires mentionnés ci-dessus (Cartes 2).

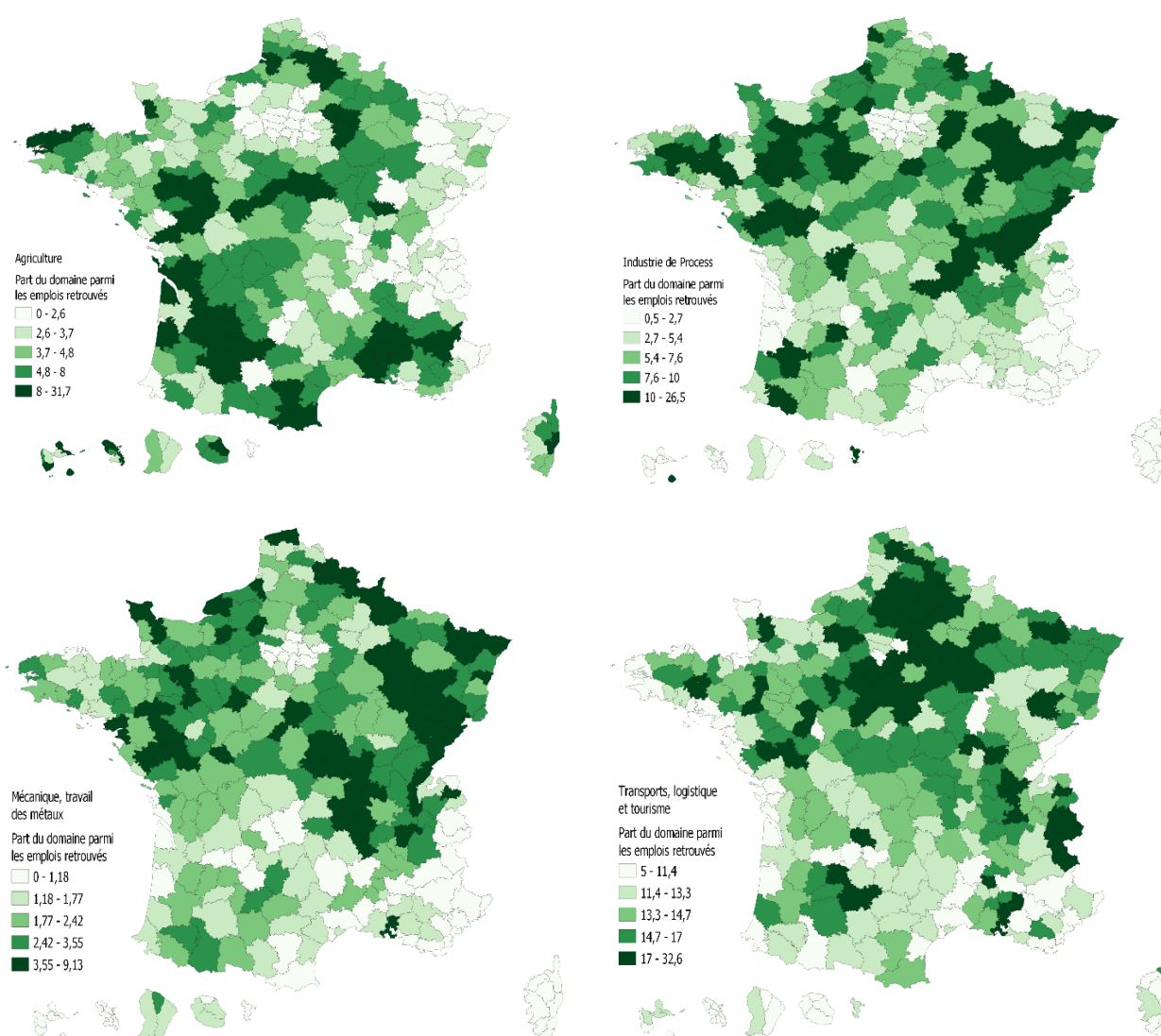
¹ Pour apprécier si un métier retrouvé est éloigné ou non du métier de départ, on utilise les domaines professionnels : au nombre de 22, ils sont un regroupement des familles professionnelles (Dares, 2005).

² Source : Insee, recensement de population de 1999.

Enfin, on relève une forte relation entre le poids du tertiaire non marchand et la part des métiers retrouvés dans les services aux particuliers : c'est le cas dans les Drom, notamment à la Martinique dans la zone d'emploi Nord-Caraïbes (les métiers relevant des services aux particuliers représentent 20,3 % des emplois retrouvés contre 12,4 % en moyenne), à la Réunion dans la zone Le Nord (19,6 %), ou dans l'Ouest Guyanais (18,8 %). Dans ces zones, la part du tertiaire non marchand représente respectivement 54,9 %, 47,4 % et 62,4 % contre 34,3 % en moyenne. Une relation existe également entre le poids du tertiaire non marchand dans l'emploi salarié et la prégnance des métiers retrouvés dans la santé action sociale, culturelle et sportive à l'image de la zone d'emploi de Mende en Occitanie (12,5% contre 5,7 % en moyenne), le Centre agglomération en Martinique (10,6 %), ou Côte sous le vent en Guadeloupe (10,4 %). Dans ces territoires, la part de l'emploi salarié dans le tertiaire non marchand est également élevée.

A contrario, aucune relation n'est observée entre le poids du secteur de la construction dans l'emploi salarié et la part des métiers du BTP dans les métiers retrouvés (Annexe).

Cartes 1 • Poids des métiers retrouvés dans les domaines de l'agriculture, de la mécanique, de l'industrie de process et du transport par zones d'emploi

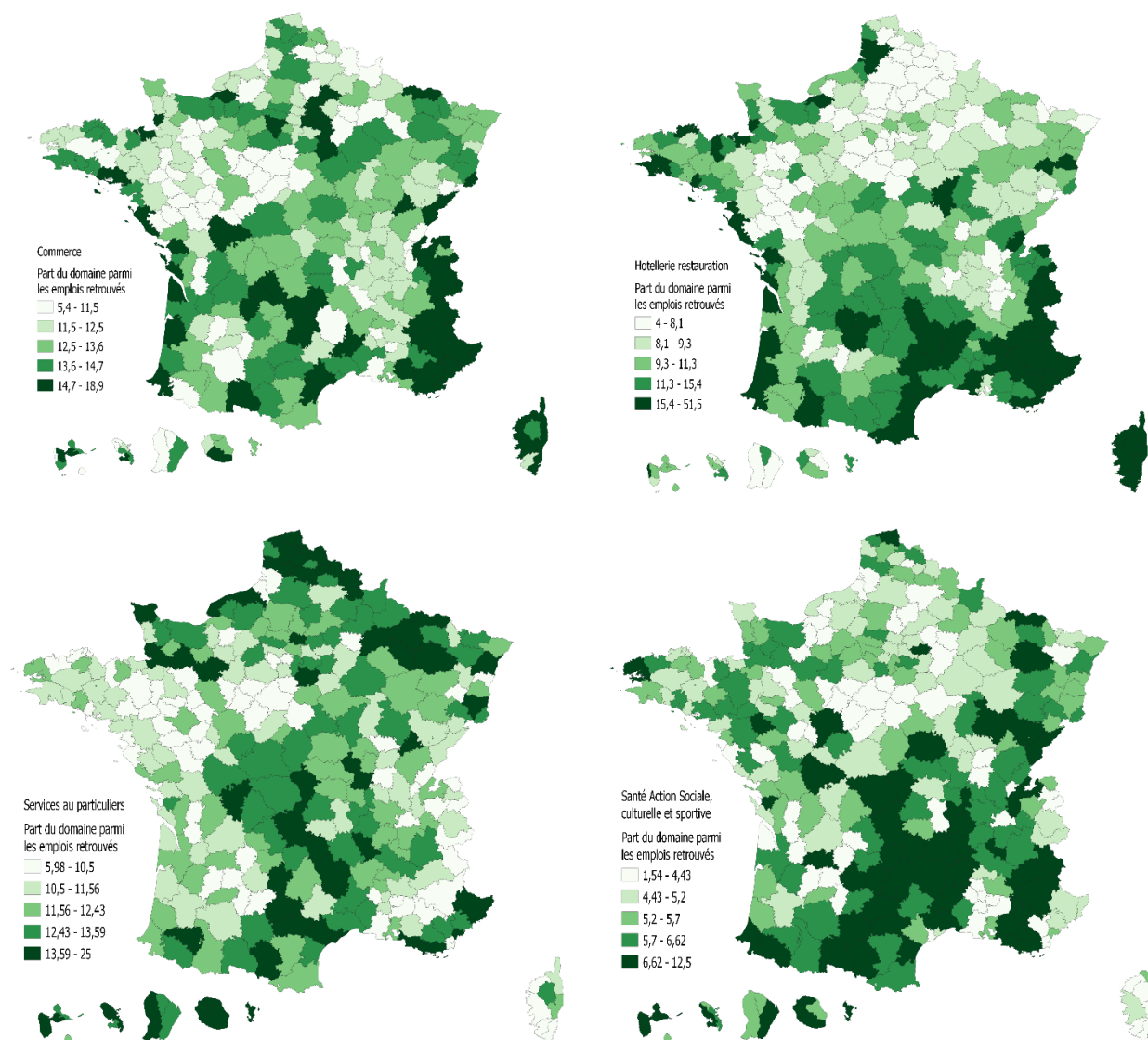


Lecture : en 2021 dans la zone d'emploi de Castelsarrasin-Moissac, 31,7 % des demandeurs d'emploi exercent un métier du domaine professionnel de l'Agriculture, marine, pêche à leur sortie du chômage.

Champ : secteur privé hors particuliers employeurs, poste principal retrouvé en 2021 parmi les demandeurs d'emploi sortis du chômage ; les domaines professionnels « Politique, religion » et « Administration publique, professions juridiques, armée et police » sont exclus.

Source : DSN 2021, Fichier historique des demandeurs d'emploi.

Cartes 2 • Poids des métiers retrouvés dans les domaines du commerce, de l'hôtellerie restauration, alimentation, des services aux particuliers et de la santé action sociale par zones d'emploi



Lecture : en 2021 dans la zone d'emploi de Royan, 18,9 % des demandeurs d'emploi exercent un métier du domaine professionnel du Commerce à leur sortie du chômage.

Champ : secteur privé hors particuliers employeurs, poste principal retrouvé en 2021 parmi les demandeurs d'emploi sortis du chômage ; les domaines professionnels « Politique, religion » et « Administration publique, professions juridiques, armée et police » sont exclus.

Source : DSN 2021, Fichier historique des demandeurs d'emploi.

2. L'écart entre le métier recherché et le métier retrouvé : les disparités territoriales

Les analyses relatives à l'écart entre le métier recherché et le métier retrouvé sont communément réalisées en utilisant une nomenclature plus ou moins agrégée de métiers. En 2021, la proportion des demandeurs d'emploi qui ont changé de domaine professionnel, c'est-à-dire ceux pour lesquels le domaine professionnel exercé est différent du domaine professionnel recherché, atteint 50,4 %. Par effet de miroir, moins de demandeurs d'emplois reprennent exactement un emploi correspondant au métier qu'ils recherchaient (31,3 %) ou un emploi dans un autre métier mais dans le même domaine professionnel (18,3 %).

2.1. Par région et par profil socioéconomique de zones d'emploi

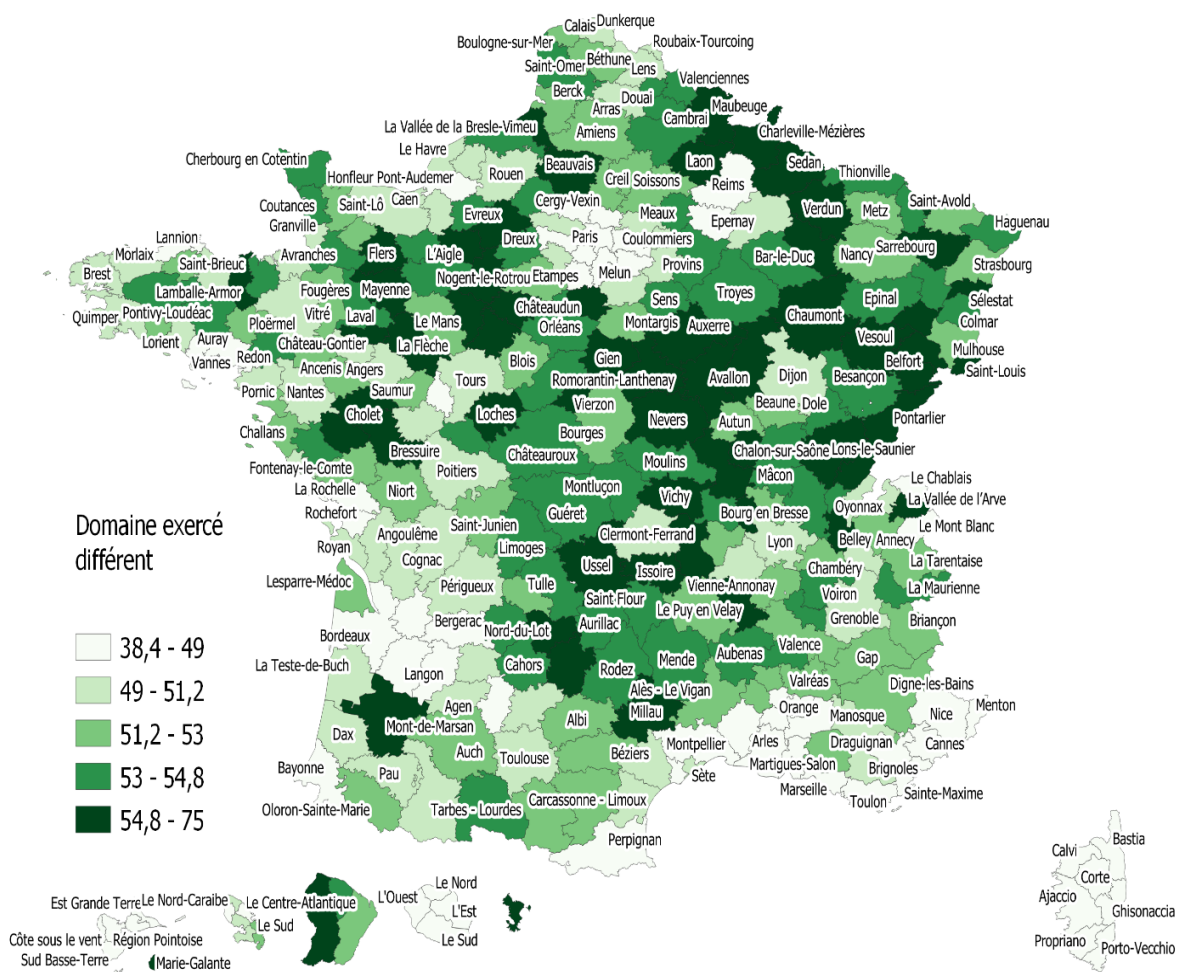
Ventilée par région, la part des demandeurs d'emploi retrouvant dans un domaine professionnel différent de celui recherché varie entre 44,8 % pour la Corse à 53,7 % en Guyane. La correspondance entre le domaine recherché et celui retrouvé est plus affirmée dans les régions méditerranéennes de la Corse et de Provence-Alpes-Côte d'Azur, ainsi que dans les régions de la Réunion et de l'Île-de-France. *A contrario*, les divergences sont plus fréquentes en Bourgogne-Franche-Comté, dans le Grand-Est et en Guyane.

L'utilisation de la maille plus fine des zones d'emploi permet de mettre en évidence des disparités au sein des régions : les changements de domaine professionnel sont plus importants dans des territoires à plus faible densité (zones d'emploi de Vichy, Nevers, Avallon, Ussel, Chaumont, Verdun par exemple), les zones industrielles et quelques zones d'emploi dans les Drom (Carte 3). La proportion des demandeurs d'emploi qui changent de domaine professionnel (50,4 % en moyenne), est largement dépassée dans certaines zones d'emploi : Marie-Galante (62,2 %) en Guadeloupe, Montbéliard et Châtillon-Montbard (60,4 %, 59,5 %) situées en Bourgogne-Franche-Comté.

À l'inverse, la correspondance entre le métier recherché et retrouvé (même famille professionnelle) est plus prononcée dans les zones d'emploi spécialisées dans le tourisme, dans celles densément peuplées, ou encore dans des territoires marqués par l'agriculture. Les zones d'emploi de la Corse ont toutes des taux assez forts avec, entre autres, Propriano (48,1 %, contre 31,3 % en moyenne), Calvi (46 %) et Porto-Vecchio (45,6 %), et la zone d'emploi de Sainte-Maxime (PACA) avec un taux de 47,3 %. Il en est de même des grandes agglomérations urbaines à l'instar de l'Île-de-France, ou de la région bordelaise, du pourtour méditerranéen, des zones d'emploi à vocation viticole (Epernay, Reims, Beaune...) et des Drom à l'exception la Guyane (Carte 4).

Cette analyse des disparités territoriales est confortée à l'aune de la typologie de l'orientation socio-économique des zones d'emploi de l'Insee (Levy *et al.*, 2020). À titre d'exemple, le groupe des zones spécialisées dans l'industrie s'apparente à des zones d'emploi marquées par des taux de changement de domaine professionnel plus élevés (Graphique 1). Ce résultat est le reflet de la mobilité plus soutenue dans les métiers de l'industrie (Chamkhi *et al.*, 2022). *A contrario*, le groupe des grandes agglomérations dotées de gros employeurs affiche des mobilités interdomaines moins fréquentes.

Carte 3 • Part des demandeurs d'emploi retrouvant un emploi dans un domaine différent de celui recherché par zones d'emploi (en %)

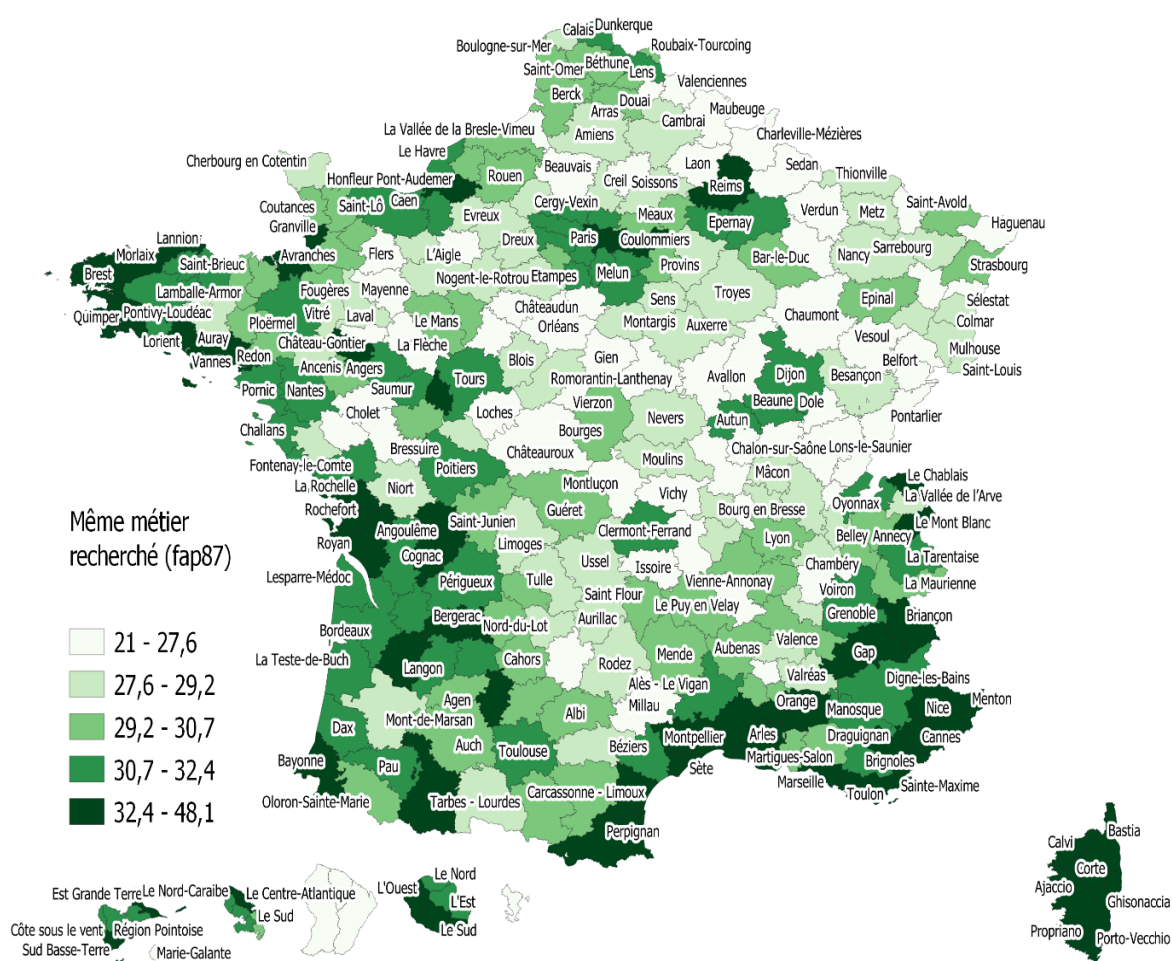


Lecture : en 2021, à l'issue de leur reprise d'emploi, 49,4 % des demandeurs d'emploi habitant la zone d'emploi de Caen ont exercé dans un domaine professionnel différent de celui recherché, cette proportion atteint 50,4 % au niveau national.

Champ : secteur privé hors particuliers employeurs, poste principal retrouvé en 2021 parmi les demandeurs d'emploi sortis du chômage ; les domaines professionnels « Politique, religion » et « Administration publique, professions juridiques, armée et police » sont exclus.

Source : DSN 2021, Fichier historique des demandeurs d'emploi.

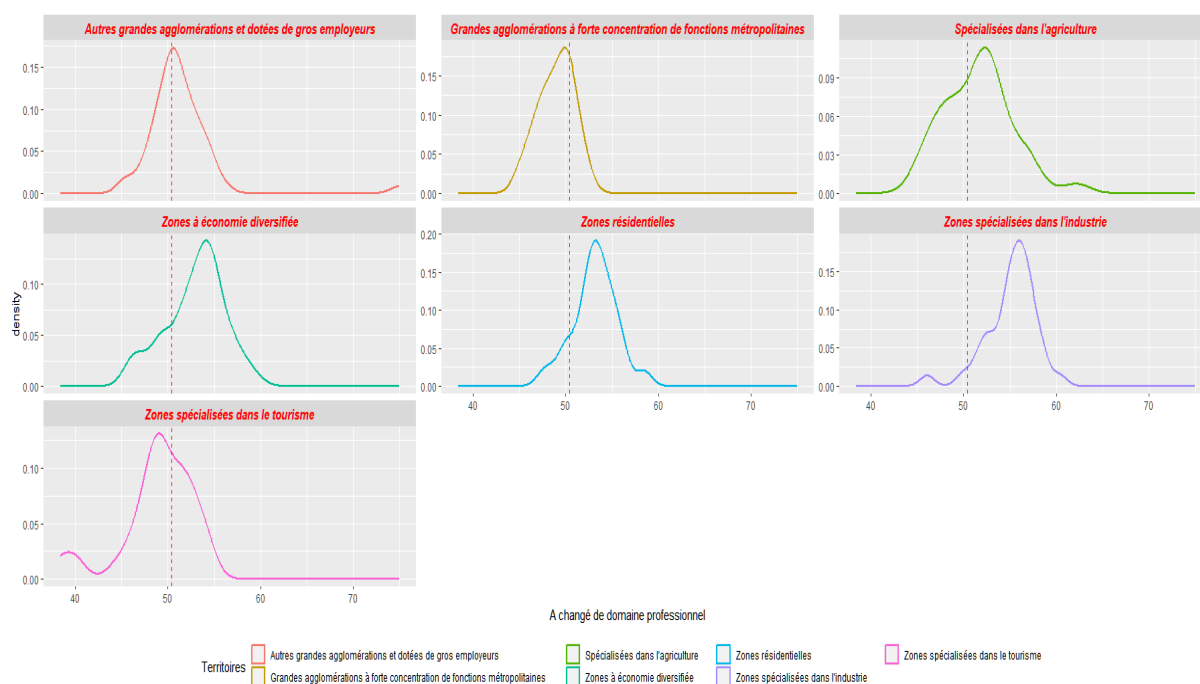
Carte 4 • Part des demandeurs d'emploi retrouvant un emploi dans le même métier que celui recherché par zones d'emploi (en %)



Lecture : en 2021 à l'issue de leur reprise d'emploi, 48,1 % des demandeurs d'emploi habitant la zone d'emploi de Propriano n'ont pas changé de métier recherché, cette proportion atteint 31,3 % au niveau national.

Champ : secteur privé hors particuliers employeurs, poste principal retrouvé en 2021 parmi les demandeurs d'emploi sortis du chômage ; les domaines professionnels « Politique, religion » et « Administration publique, professions juridiques, armée et police » sont exclus.

Source : DSN 2021, Fichier historique des demandeurs d'emploi.

Graphique 1 • Courbes de distribution des zones d'emploi selon les taux d'écart entre le domaine recherché et celui retrouvé des demandeurs d'emploi, pour chacun des profils socioéconomiques

Le trait rouge en pointillé correspond à la moyenne nationale.

Lecture : en 2021, pour le groupe des zones spécialisées dans l'industrie, la courbe de distribution des zones d'emploi par taux d'écart entre le domaine recherché et celui retrouvé est située plus à droite que celle du groupe des grandes agglomérations à forte concentration de fonctions métropolitaines. Ceci exprime une tendance des demandeurs d'emploi à retrouver plus souvent un domaine professionnel différent de celui recherché dans les zones spécialisées dans l'industrie.

Méthode : courbe de distribution lissée par la méthode des noyaux de densité.

Champ : secteur privé hors particuliers employeurs, poste principal retrouvé en 2021 parmi les demandeurs d'emploi sortis du chômage ; les domaines professionnels « Politique, religion » et « Administration publique, professions juridiques, armée et police » sont exclus.

Source : DSN 2021, Fichier historique des demandeurs d'emploi.

2.2. Une analyse par domaine professionnel

Une analyse de la correspondance entre le métier recherché et celui retrouvé (même famille professionnelle) déclinée par domaine professionnel recherché confirme des fortes disparités territoriales. Dans l'agriculture marine pêche, la correspondance est plus forte en Bretagne, une partie de la Bourgogne, de la Champagne et le Poitou Charentes, des territoires pour lesquels le poids de l'agriculture est affirmé dans l'économie locale. Pour les métiers commerciaux, les demandeurs d'emploi retrouvent plus souvent le métier recherché dans les zones d'emploi frontalières du nord, du nord-est ainsi qu'une partie de l'est du pays et de la Corse. Pour les métiers des services aux particuliers et aux collectivités, la correspondance est plus importante dans les Hauts-de-France et le Grand-Est. Pour l'hôtellerie-restauration, alimentation, la correspondance est davantage assurée dans la plupart des zones touristiques côtières et les Alpes, territoires dans lesquels le secteur de l'hôtellerie-restauration a un poids important. Enfin, lorsque les métiers recherchés relèvent des industries de process, la concordance entre le métier retrouvé et celui recherché est plus forte dans les zones peu denses et à dominante industrielle, principalement dans le nord-ouest de la France.

Encadré 1 • Sources et méthode

La déclaration sociale nominative

Entrée en vigueur en 2015, la déclaration sociale nominative (DSN) a été rendue obligatoire pour toutes les entreprises du secteur privé à partir du 1^{er} janvier 2017. En tant qu'établissement public chargé de l'indemnisation et de l'insertion professionnelle des demandeurs d'emploi, Pôle emploi reçoit les flux DSN pour l'ensemble des intérimaires, et pour les demandeurs d'emploi jusqu'à 6 mois après leurs sorties des listes d'inscription au chômage. Demeurent exclus des déclarations DSN : l'emploi non salarié, les trois versants de la fonction publique, les particuliers employeurs et les intermittents du spectacle.

Les postes principaux

Les fichiers DSN mobilisés pour cette étude font référence aux déclarations 2021. Les déclarations ont été compilées de sorte à obtenir des fichiers « Postes » 2021. Ils sont la concaténation de toute l'activité salariale du demandeur d'emploi dans le même établissement sans changement du poste occupé (même PCS-ESE), ou de son contrat (même nature de contrat, même date de début et de fin de celle-ci). Lorsque le salarié est multi-actif, c'est la période la plus longue qui est retenue et correspond ainsi au poste principal en 2021.

Le fichier historique des demandeurs d'emploi

Le fichier « Poste principal DSN 2021 », relatif aux salariés qui ont trouvé un contrat de travail au cours de l'année, a par la suite été apparié avec le fichier historique des demandeurs d'emploi. Ce dernier regroupe les inscrits à Pôle emploi entre janvier 2019 et décembre 2021 en catégorie A, B ou C.

Champ de l'étude

Le champ de l'étude s'applique au secteur privé hors particuliers employeurs, poste principal retrouvé parmi les demandeurs d'emploi sortis du chômage. Les domaines professionnels « Politique, religion » et « Administration publique, professions juridiques, armée et police » sont exclus.

Les familles professionnelles (Fap) dans la DSN

L'étude a été réalisée en s'appuyant sur la nomenclature des Fap en 87 postes et des 22 domaines qui en découlent. Cette nomenclature permet de mettre en correspondance les métiers recherchés codés en Rome* (source FH), et les métiers retrouvés codés en PCS-ESE (DSN) corrigés par Sicore.

* Rome : répertoire opérationnel des métiers et des emplois.

2.3. Quels effets locaux spécifiques ?

Les disparités territoriales constatées peuvent s'expliquer par des effets structurels comme l'âge, le niveau de formation et les métiers recherchés par les demandeurs d'emploi ou des effets locaux. Pour mesurer les deux effets nous avons réalisé des régressions logistiques visant à expliquer le fait de retrouver un emploi dans un domaine professionnel différent de celui recherché (Encadré 2).

Encadré 2 • Les régressions logistiques

Afin de mettre en évidence, les effets locaux sur la probabilité de retrouver un métier dans un domaine professionnel différent de celui recherché, plusieurs modèles Logit successifs ont été réalisés. Ces modèles comprennent des effets structurels nationaux et des effets locaux.

Les effets structurels sont les suivants :

- Age du demandeur d'emploi
- Sexe
- Niveau de formation
- Domaine professionnel recherché
- Niveau de qualification recherché
- Nombre de métiers recherchés
- Catégorie du demandeur d'emploi (A, B ou C)
- Ancienneté de l'inscription au chômage
- Motif d'inscription au chômage

En ce qui concerne les effets locaux, plusieurs variables ont été testées au niveau des zones d'emploi

- Indice de spécificité locale de la Fap (rapport entre la part de cette famille professionnelle dans l'emploi salarié de la zone d'emploi et cette même part au niveau national ; source : recensement de population de 2019, Insee)
- Taux de chômage en 2021 (source : estimation Insee)
- Densité de population (source : recensement de population, Insee)
- Rapport entre l'emploi au lieu de travail et le nombre d'actifs occupés au lieu de résidence (source : recensement de population, Insee)
- Part des projets d'embauches à caractère saisonnier (source : enquête Besoins en main-d'œuvre 2021, Pôle emploi)
- Évolution de l'emploi salarié entre 2015 et 2020 (source : estimations d'emploi, Insee)
- Appartenance aux départements et régions d'Outre-mer
- Profil de la zone d'emploi en termes de densité (source : observatoire des territoires)
- Profil socio-économique de la zone d'emploi (source Insee, Levy *et al.* (2020))

2.3.1. Les effets structurels nationaux : l'influence de l'âge, du domaine professionnel recherché et du nombre de métiers recherchés

L'écart entre le métier recherché et le métier retrouvé décline avec l'âge, la plus forte mobilité des jeunes correspond à des réorientations professionnelles plus fréquentes en phase d'insertion sur le marché du travail (Tableau 1). Les discordances dépendent également du domaine professionnel recherché et est le plus souvent le reflet des possibilités d'emplois au sein du domaine, et/ou du degré de transférabilité des compétences des demandeurs d'emploi d'un domaine à un autre. Ainsi, on change plus facilement de domaine dans les domaines industriels, de l'artisanat et des études et de la recherche alors qu'au contraire la mobilité est plus faible pour le domaine de la santé et de l'action sociale. Logiquement, ceux qui sont à la recherche d'un emploi dans plusieurs métiers retrouvent également plus fréquemment un emploi dans une spécialité professionnelle différente du premier métier recherché. À l'inverse, les personnes alternant des périodes courtes d'emploi et des périodes de chômage (demandeurs d'emploi de catégorie C) vont retrouver un emploi correspondant plus souvent au métier d'inscription au chômage.

Tableau 1 • Domaine professionnel retrouvé différent du domaine professionnel recherché - modèle Logit avec facteurs explicatifs nationaux

| Caractéristiques sociodémographiques | Odds ratio |
|--|-------------------|
| Femme | 0,97 |
| Moins de 25 ans | 1,44 |
| 25 à 34 ans | 1,20 |
| 50 ans ou plus | 0,87 |
| 30 à 49 ans | Ref. |
| Sans formation/collège/enseignement secondaire | 0,97 |
| CAP/BEP | 1,04 |
| Bac+2 | 0,90 |
| Au moins Bac+3 | 0,93 |
| Bac | Réf. |
| Domaine professionnel recherché | |
| Agriculture | 0,74 |
| Bâtiment | 0,75 |
| Électricité-électronique | 5,26 |
| Mécanique-travail des métaux | 2,58 |
| Industrie de process | 1,84 |
| Matériaux souples, industries graphiques | 4,89 |
| Maintenance | 3,14 |
| Ingénieurs et cadres de l'industrie | 4,98 |
| Transports, logistique et tourisme | 0,88 |
| Artisanat | 9,41 |
| Gestion, administration des entreprises | 0,70 |
| Informatique et télécommunications | 0,74 |
| Études et recherche | 4,04 |
| Banque et assurances | 1,03** |
| Hôtellerie, restauration, alimentation | 0,64 |
| Services aux particuliers et aux collectivités | 0,81 |
| Communication, information, art et spectacle | 1,43 |
| Santé, action sociale, culturelle et sportive | 0,70 |
| Enseignement, formation | 1,10 |
| Commerce | Réf. |
| Catégorie du demandeur d'emploi | |
| Catégorie B | 1,02 |
| Catégorie C | 0,93 |
| Catégorie A | Réf. |
| Nombre de métiers* recherchés | |
| 2 métiers* recherchés | 1,56 |
| Au moins 3 métiers* recherchés | 2,06 |
| Un métier* recherché | Réf. |

* métiers classés selon la nomenclature du répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME).

La modalité de référence est le fait de retrouver un emploi correspondant au domaine professionnel recherché. Tous les effets sont significatifs au seuil de 1 %, à l'exception de ceux mentionnés dans le tableau (** significatif au seuil de 5 %).

Le modèle Logit comprend également des variables explicatives relatives au niveau de qualification, à l'ancienneté au chômage et au motif d'inscription au chômage.

Lecture : à caractéristiques égales, la probabilité relative de retrouver un emploi dans un domaine professionnel différent de celui recherché pour un demandeur d'emploi de moins de 25 ans est multipliée par 1,44 par rapport à un demandeur âgé de 35 à 49 ans (modalité de référence).

Source : DSN 2021, Fichier historique des demandeurs d'emploi.

2.3.2. Les effets locaux : l'importance des potentialités locales d'emplois dans le métier recherché

La situation du marché local du travail dans le métier recherché joue un rôle important dans les écarts constatés. Lorsque le métier est surreprésenté au niveau local, les demandeurs d'emploi ont plus de chance de retrouver un emploi dans le même domaine professionnel. Ce phénomène est vérifié que l'on introduise des variables continues (modèles 1 et 2) ou discrètes (modèles 3 et 4), les coefficients associés étant négatifs dans les modèles Logit explicatifs de la non-correspondance entre domaine professionnel recherché et retrouvé.

2.3.3. La correspondance entre les métiers recherchés et retrouvés est plus forte dans les zones denses ou dynamiques en termes d'emplois

Au-delà de cet effet, la correspondance entre le métier recherché et le métier retrouvé est d'autant plus importante dans les territoires à forte densité, *a contrario* l'écart est plus élevé dans les zones à faible densité de population. Un tel résultat ressort des modèles 1 et 2 à variables continues (même si l'effet n'est pas linéaire comme l'atteste le coefficient associé au carré de la densité), et est confirmé dans le modèle 3 (typologie des zones d'emploi en 4 degrés de densité) et 4 (typologie des zones d'emploi selon leur orientation socioéconomique). L'effet de la densité est donc inverse de celui constaté lorsque l'on observe les mobilités entre deux emplois sur un champ plus large (cf. *supra* et Lainé, *op.cit.*). Les interprétations susceptibles d'expliquer cet impact du gradient de densité sont multiples. On peut considérer en premier lieu que pour une même représentation relative du métier recherché, les potentialités d'emplois en volume sont plus importantes dans les zones denses. Mais l'effet de la densité pourrait révéler également une plus grande fluidité du marché du travail et des appariements de meilleure qualité, cette hypothèse étant avancée par des auteurs comme Combes *et al.* (2008). Enfin, la spécificité des canaux de recherche d'emploi et de recrutement dans les territoires denses pourrait être un troisième facteur explicatif : le canal des relations personnelles et professionnelles a ainsi un rôle plus important dans les recrutements en Île-de-France (Jugand & Lainé, 2020).

Le dynamisme de la zone d'emploi en termes d'emplois créés ressort également comme facteur explicatif. Dans les zones touchées par une diminution négative de l'emploi salarié, l'écart entre le domaine professionnel recherché et celui retrouvé est en effet plus sensible : dans les bassins d'emploi déprimés, les demandeurs d'emploi peinent sans doute à retrouver un emploi correspondant à ce qu'ils recherchent. *A contrario*, la correspondance est plus assurée dans les zones dynamiques. Le taux de chômage dans la zone d'emploi a également un effet, mais de moindre ampleur, et n'est pas linéaire : les écarts entre les métiers recherchés et retrouvés sont plus élevés dans les zones d'emploi à faible chômage.

Enfin, si la zone d'emploi relève d'un Département et Région d'Outre-mer, la concordance entre le métier retrouvé et celui recherché s'affirme davantage. *A contrario*, lorsque les embauches ont un caractère saisonnier, les discordances sont plus élevées.

Tableau 2a • Les effets locaux : variables continues

| | Modélisation 1 | Modélisation 2 (hors Ile-de-France) |
|---|----------------|--|
| Spécificité locale de la famille professionnelle | -0,1795 | -0,179 |
| Spécificité locale de la famille professionnelle au carré | 0,00525 | 0,00512 |
| Densité de population | -0,1481 | -0,1711 |
| Densité de population au carré | 0,0085 | 0,011** |
| Taux de chômage en 2021 | -0,00912 | -0,0158 |
| Taux de chômage en 2021 au carré | 0,000337 | 0,000585 |
| Évolution de l'emploi salarié entre 2015 et 2020 (logarithme) | -0,5954 | -0,6572 |

Tous les effets sont significatifs au seuil de 1 %, à l'exception de ceux mentionnés dans le tableau (ns : non significatif, * significatif au seuil de 10 %, ** significatif au seuil de 5 %).

Lecture : le paramètre estimé relatif à la densité de population est négatif (-0,1481), ce qui signifie que dans une zone d'emploi plus dense, la probabilité de retrouver un emploi dans un domaine professionnel différent de celui recherché est moindre, toutes choses égales par ailleurs.

Source : DSN 2021, Fichier historique des demandeurs d'emploi.

Tableau 2b • Les effets locaux : variables discrètes

| | Modélisation 3 | | Modélisation 4 | |
|---|----------------|------------|----------------|------------|
| | Coefficients | Odds-ratio | Coefficients | Odds-ratio |
| Spécificité locale du métier | | | | |
| Indice de spécificité locale du métier recherché < 0,5 | 0,2193 | 1,25 | 0,2168 | 1,24 |
| Indice de spécificité locale du métier recherché entre 0,5 et 0,8 | 0,0711 | 1,07 | 0,0684 | 1,07 |
| Indice de spécificité locale du métier recherché entre 0,8 et 1,2 | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. |
| Indice de spécificité locale du métier recherché entre 1,2 et 1,5 | -0,034 | 0,97 | -0,0375 | 0,96 |
| Indice de spécificité locale du métier recherché entre 1,5 et 2 | -0,0859 | 0,92 | -0,0924 | 0,91 |
| Indice de spécificité du métier recherché ≥ 2 | -0,4337 | 0,65 | -0,4416 | 0,64 |
| Type de zone d'emploi | | | | |
| Départements et régions d'Outre-mer | -0,0212** | 0,98** | -0,0654 | 0,94 |
| Espaces densément peuplés | -0,1319 | 0,88 | | |
| Espaces à densité intermédiaire | -0,0804 | 0,92 | | |
| Espace peu denses | Ref. | Ref. | | |
| Espace très peu denses | 0,0542 | 1,08 | | |
| Grandes agglomérations à forte concentration de fonctions métropolitaines | | | -0,1135 | 0,89 |
| Autres grandes agglomérations et dotées de gros employeurs | | | -0,0793 | 0,92 |
| Zones spécialisées dans l'agriculture | | | -0,0125 | 0,99 |
| Zones spécialisées dans l'industrie | | | 0,0488 | 1,05 |
| Zones spécialisées dans le tourisme | | | ns | ns |
| Zones résidentielles | | | -0,0319 | 0,97 |
| Zones à économie diversifiée | | | Ref. | Ref. |
| Zone avec fort taux de projets d'embauche à caractère saisonnier (1) | 0,0488 | 1,05 | | |
| Zone à caractère résidentiel (2) | ns | ns | | |
| Taux de chômage | | | | |
| Taux de chômage < 6 % | 0,0397 | 1,04 | 0,0642 | 1,07 |
| Taux de chômage entre 6 et 7 % | 0,0092** | 1,01** | 0,0284 | 1,03 |
| Taux de chômage entre 7 et 8 % | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. |
| Taux de chômage entre 8 et 10 % | ns | ns | ns | ns |
| Taux de chômage ≥ 10 % | ns | ns | -0,0107** | 0,99** |
| Taux d'évolution de l'emploi salarié | | | | |
| Taux évolution de l'emploi salarié <-3 % | 0,0504 | 1,05 | 0,0486 | 1,05 |
| Taux évolution de l'emploi entre -3 % et -1 % | -0,0193 | 0,98 | -0,0231 | 0,98 |
| Taux évolution de l'emploi entre -1 % et +1 % | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. |
| Taux évolution de l'emploi entre +1 % et +5 % | -0,0584 | 0,94 | -0,055 | 0,95 |
| Taux évolution de l'emploi entre +5 % et +7 % | -0,0673 | 0,94 | -0,0621 | 0,94 |
| Taux évolution de l'emploi ≥ 7 % | -0,0742 | 0,93 | -0,0698 | 0,93 |

(1) Plus de la moitié des projets d'embauches ont un caractère saisonnier.

(2) Les emplois au lieu de travail représentent moins de 85 % des actifs occupés

Tous les effets sont significatifs au seuil de 1 %, à l'exception de ceux mentionnés dans le tableau (ns : non significatif, * significatif au seuil de 10 %, ** significatif au seuil de 5 %).

Lecture : à caractéristiques égales, quand la spécificité locale du métier recherché est inférieure à 0,5, la probabilité relative de retrouver un emploi dans un domaine professionnel différent de celui recherché est multipliée par 1,25 par rapport à la modalité de référence.

Source : DSN 2021, Fichier historique des demandeurs d'emploi.

Conclusion

Cette étude montre que les métiers retrouvés par les demandeurs d'emploi et les écarts avec les métiers recherchés présentent des spécificités territoriales. La carte des métiers retrouvés recoupe celle des spécificités économiques et professionnelles des territoires. Par ailleurs, le domaine professionnel retrouvé correspond davantage au domaine recherché quand le métier recherché est surreprésenté au niveau local ou que le territoire est dense ou dynamique. Trois pistes d'approfondissement pourraient être mises en œuvre pour prolonger cette étude. L'analyse présentée ici pourrait être déclinée selon le genre, le niveau de formation des demandeurs d'emploi ou encore leur âge. On pourrait introduire également d'autres facteurs explicatifs des écarts entre les métiers recherchés et les métiers retrouvés, comme par exemple les tensions de recrutement qui s'expriment au niveau local ainsi que des variables individuelles décrivant l'écart entre lieu de travail et lieu de résidence, ou la mobilité résidentielle. Enfin, l'analyse mériterait d'être couplée avec les travaux sur le *mismatch* spatial entre l'offre et la demande d'emploi et ses conséquences sur le retour à l'emploi des demandeurs d'emploi.

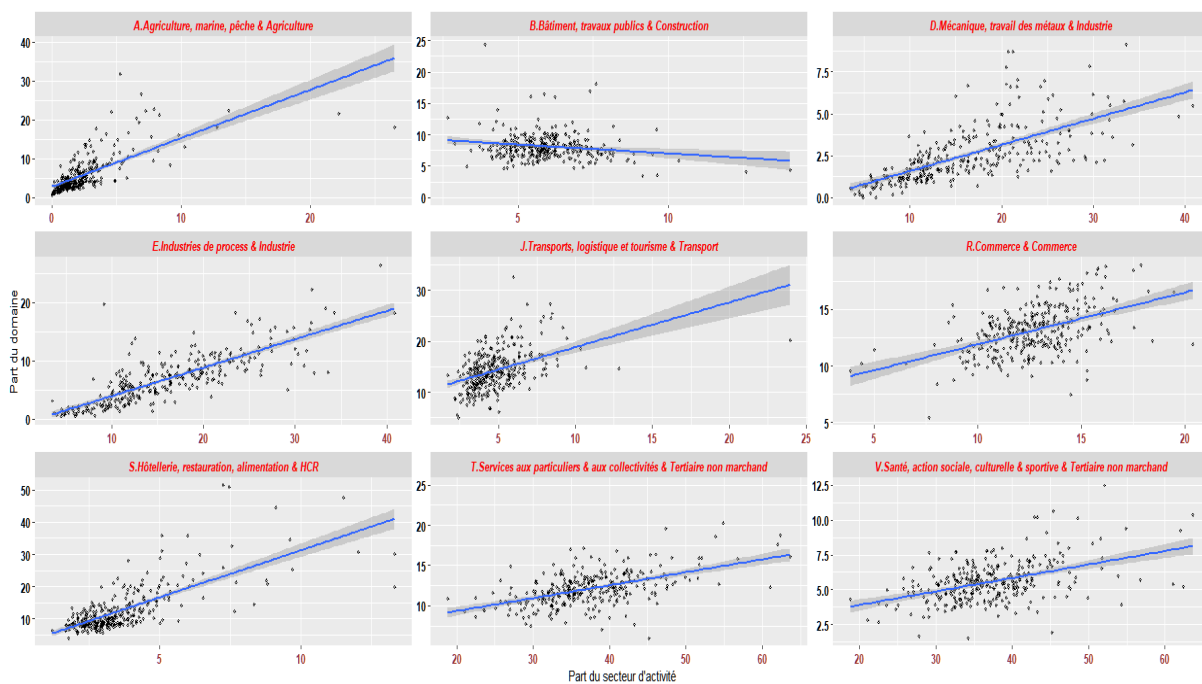
Bibliographie

- Arrighi, J.-J., Gasquet, C., Roux, V. (2008). Des mobilités résidentielles de début de carrière moins favorables aux femmes. *Économie et statistique*, 415-416, 61-80.
- Bouvard, C., Donne, V. (2020). Chômage et territoire : quels modèles de performance ? *La note d'analyse* (France Stratégie), 93.
- Brutel, C., Jegou, M., Rieu, C. (2000). La mobilité géographique et la promotion professionnelle des salariés : une analyse par aire urbaine. *Économie et statistique*, 336, 53-68.
- Chamkhi, A., Lainé, F., Rodriguez, O. (2022a). La moitié des demandeurs d'emploi qui retrouvent un emploi le font dans un domaine professionnel différent de celui initialement recherché. *Éclairages et Synthèses*, 73.
https://www.pole-emploi.org/files/live/sites/peorg/files/documents/Statistiques-et-analyses/E%26S/ES_73_metiers_recherches_metiers_retrouves_par_les_demandeurs_d_emploi.pdf
- Chamkhi, A., Lainé, F., Rodriguez, O. (2022b). « Les métiers retrouvés par les demandeurs d'emploi : quel éloignement par rapport aux métiers recherchés et quels impacts de la crise sanitaire ? ». Dans *Trajectoires et carrières contemporaines : nouvelles perspectives méthodologiques. XXVII^{èmes} Journées du longitudinal* (p. 175-191). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 18).
- Combes, P.-P., Duranton, G. et Gobillon, L. (2008). Le rôle des marchés locaux du travail dans la concentration spatiale des activités économiques. *Revue de l'OFCE*, 104, 141-177.
- Courgeau, D. (1993). Nouvelle approche statistique des liens entre mobilité du travail et mobilité géographique. *Revue économique*, 44(4), 791-808.
- Duguet, E., Lhorty, Y., Sari, F. (2009). « Sortir du chômage en Île-de-France. Disparités territoriales, spatial mismatch et ségrégation résidentielle », *Revue économique*, 2009/4, 979-1010.
- Floch, J.-M., Lainé, F. (2013). Les métiers et leurs territoires. *Insee Première*, 1478.
- Gagné, C. (2000). Appariement et stabilité de la relation d'emploi dans les espaces ruraux. *Revue d'économie régionale et urbaine*, 5, 821-840.
- Jayet, H. (1984). Tertiaire, urbanisation et mobilité. *Revue d'économie régionale et urbaine*, 5, 827-841.
- Jugand, O., Lainé, F. (2020). Mobiliser Pôle emploi pour recruter. *Éclairages et Synthèses*, 56.
<https://statistiques.pole-emploi.org/offres/offrespub/199730>.

- Lainé, F. (2010). La mobilité professionnelle : facteurs structurels et spécificités de l'Île-de-France, *Économie et statistique*, 431-432.
- Lainé, F., Prokavas, N. (2020). Chômage et parcours professionnels : quelles relations ? Une analyse à partir de l'enquête Formation et qualification professionnelle. *Socioéconomie du travail*, 7, 81-128.
- Lainé, F., Vroylandt, T. (2020). Quelles compétences pour quels territoires. *Éclairages et Synthèses*, 58, <https://statistiques.pole-emploi.org/offres/offrespub/201566>.
- Levy, D., Dubois, M, Lefebvre, M. (2020). L'orientation économique des zones d'emploi : entre spécialisation et diversification des économies locales. *Insee première*, 1814.
- Observatoires des territoires (2006). *Rapport de l'observatoire des territoires*.
- Ravelli, Q. (2008). Cadres, techniciens et ouvriers : mobilités professionnelles et privilège spatial. *Espaces et sociétés*, 135(4), 157-171.

Annexe

Liens entre l'emploi salarié par grands secteurs d'activités et les métiers retrouvés par domaines professionnels



Lecture : en 2021, la part des demandeurs d'emploi qui exercent dans le domaine professionnel de l'Agriculture, marine, pêche a été de 31,7 % dans la zone d'emploi de Castelsarrasin-Moissac. Dans cette zone d'emploi, la part de l'emploi salarié dans le secteur de l'agriculture s'élève à 5,3 % (1,2 % au niveau national).

Champ : voir encadré Sources et méthode.

Source : DSN 2021, Fichier historique des demandeurs d'emploi.

Quelles sont les relations entre le passé professionnel des salariés et les conditions d'emploi et de travail actuelles ?

Lainé Frédéric*, Lizé Laurence**

Introduction

La crise sanitaire a rendu plus visible les aspirations de certains salariés à changer d'emploi pour améliorer leurs conditions de travail (Amossé *et al.*, 2021 ; Coutrot, 2022). Si ces questions ont été réactivées, elles se posaient déjà avant 2020 (Melnik-Olive & Stephanus, 2019 ; Stephanus & Vero, 2022). Les tendances récentes attestent d'une nette montée des démissions (Dares, 2022) mais tous les salariés ne sont pas sur un pied d'égalité face aux opportunités de mobilités. Les personnes qui ont connu des parcours instables ou précaires dans le passé risquent de connaître des mobilités subies, de ne pas pouvoir choisir leur emploi et d'accéder à des postes où les conditions de travail seront plus dégradées qu'ailleurs. D'autres disposeront de marges de manœuvre pour se reconverter et/ou améliorer leurs conditions de travail.

L'objectif de cet article sera de questionner les liens qui peuvent exister entre les trajectoires professionnelles passées et les conditions d'emploi et de travail actuelles de ces salariés. Pour ce faire, une typologie de ces trajectoires a été construite permettant de différencier cinq grands types de parcours. Nous mobilisons la théorie de la segmentation pour interpréter ces parcours et les associer aux différents segments du marché du travail (Amossé *et al.* 2011). Toutefois, la question des liens entre la segmentation du marché du travail et les conditions de travail est peu souvent posée directement dans les approches segmentationnistes. Les travaux fondateurs de Doeringer et Piore (1971), dans leur version dualiste, prenaient certes déjà en compte les conditions de travail mais sans leur donner un véritable pouvoir explicatif, l'argumentation étant surtout axée sur la complémentarité entre les modes de gestion de l'emploi par les entreprises du secteur primaire et secondaire, les conditions de travail différenciées en découlent. Des théories plus récentes, moins univoques dans le mécanisme causal de la segmentation, ont établi des liens entre la segmentation, les conditions de travail et la qualité de l'emploi entendue au sens large (Kalleberg, 2011 ; Osterman, 2018 ; Muñoz de Bustillo *et al.*, 2011). Des travaux sur l'organisation des marchés professionnels font aussi explicitement référence au rôle des conditions de travail comme principe même de fonctionnement de ces marchés : les conditions de travail font ainsi système avec le type de mobilité chez les ouvriers de métier itinérants (Cornu, 1986) ou chez les informaticiens (Fondeur & Sauviat, 2003).

Les conditions de travail ressenties par les individus expriment certains aspects de l'organisation du travail mise en place par l'entreprise, comme la façon dont le travail est contrôlé, l'autonomie dont les salariés disposent, le travail ou non en flux tendu ou encore les différentes formes de flexibilité (polyvalence, rotation des tâches...). Le pouvoir de segmentation des entreprises provient de leurs logiques internes liées à leurs choix économiques, leur secteur d'activité, à la taille de leur marché ou à leur position dans la chaîne de valeur notamment (Bruyère & Lizé, 2020). Une attention particulière sera accordée au type d'organisation du travail dans l'entreprise car la qualité des conditions de travail dépend du type de flexibilité du travail qui peut être imposée aux salariés. En se situant dans le prolongement de ces questionnements théoriques et empiriques, cet article vise à mieux identifier les associations possibles entre la segmentation sur le marché du travail et les conditions de travail. L'originalité de notre approche est de pouvoir placer les trajectoires longues des individus dans le contexte de l'entreprise où ils travaillent, certains aspects des modes de gestion de l'emploi par les entreprises pouvant être approchés avec l'enquête Defis du Céreq¹.

Après avoir présenté notre problématique et nos hypothèses dans une première partie, la typologie des trajectoires professionnelles construite sur longue période sera exposée dans une deuxième partie. Les

* Pôle emploi ; Direction des Statistiques, Études et Évaluation.

** Centre d'économie de la Sorbonne, Université de Paris 1. Les opinions n'engagent que les auteurs et non l'institution à laquelle ils appartiennent.

¹ Nous faisons partie du groupe d'exploitation de l'enquête Defis du Céreq, Convention d'exploitation signée en mai 2020.

résultats de nos estimations qui visent à mettre en relation les parcours des salariés avec les conditions de travail et d'emploi dans le contexte de l'entreprise feront l'objet d'une troisième partie.

1. Existe-t-il des liens entre les conditions d'emploi et de travail et les trajectoires passées ?

Selon nos hypothèses, il existe un lien entre les conditions de travail dans les emplois occupés et les trajectoires passées des individus. Certains travaux empiriques corroborent ces hypothèses. Coutrot (2019) a montré que si les individus changent d'emploi, alors leurs conditions de travail peuvent s'améliorer, notamment pour ceux qui ont eu un parcours discontinu. Sur le marché secondaire, si les mobilités peuvent être un moyen pour améliorer la situation vis-à-vis des conditions de travail, encore faut-il que ces personnes puissent valoriser leurs mouvements sur le marché du travail. Or, en la matière, les inégalités selon les catégories socioprofessionnelles s'avèrent être particulièrement fortes, au détriment des salariés les moins qualifiés (Stéphanus & Vero, 2022). En ce sens, l'étude de Mette (2018) montre que si un individu a connu un parcours difficile, marqué par des aléas ou de la précarité, il aura moins de chances de pouvoir choisir son emploi et risque plus d'accepter ceux qui se présentent par défaut, avec de moins bonnes conditions de travail. Les effets négatifs du chômage et des conditions de travail difficiles s'amplifient ainsi mutuellement selon cet auteur.

Les trajectoires professionnelles sont susceptibles de jouer sur le risque de travailler « sous pression », risque qui a particulièrement augmenté sur la période récente (Algava *et al.* 2014). La forte intensité du travail peut concerner différentes professions, souvent les ouvriers ou les employés (cadence des machines ou de la chaîne, normes techniques, demande du client, contrôle de la hiérarchie) et également les cadres pour d'autres motifs (obligé d'interrompre une tâche pour en accomplir une autre imprévue, devoir penser à trop de choses à la fois). Des parcours marqués par des contextes économiques difficiles tels que des licenciements et des restructurations (Melnik-Olive & Stéphanus, 2019) peuvent aussi exposer les salariés à des conditions de travail dégradées par la suite. D'autres travaux sur les conditions de travail ont montré que la précarité de l'emploi (contrat court, sous-emploi, risque de perdre son emploi) s'accompagne souvent de conditions de travail défavorables (Rouxel, 2009). D'autres mécanismes cumulatifs qui renforcent la segmentation du marché du travail se retrouvent dans les possibilités (ou non) d'accès à des formations et à un contexte de travail apprenant, l'un renforçant les possibilités d'accès à l'autre (Fournier *et al.*, 2017).

Enfin, au moment du recrutement, les entreprises ont un pouvoir de segmentation et de valorisation des attributs des candidats (de Larquier & Rieucan, 2020). Les expériences professionnelles passées peuvent être valorisées, c'est souvent le cas sur les marchés professionnels, ou au contraire être connotées négativement.

2. Identification des trajectoires professionnelles passées

2.1. Étude des trajectoires sur longue période dans le contexte de l'entreprise

Dans l'enquête Defis du Céreq, des salariés ont été interrogés sur une durée de 5 ans (de 2015 à 2019) et les 4 500 entreprises qui les employaient en décembre 2013 ont été enquêtées en 2015. Nous exploitons la vague 1 de cette enquête (16 126 salariés enquêtés), les conditions de travail et d'emploi sont observées en 2015 ou en 2013 lorsque le salarié a quitté l'entreprise qui l'employait en 2013, elles seront considérées ici comme les « conditions actuelles ». L'analyse des trajectoires des salariés porte sur leur carrière entière, il s'agit donc de trajectoires longues et rétrospectives. Les individus en cours d'études ou ayant terminé leur formation initiale depuis moins de 5 ans ont été exclus car les variables n'ont pas beaucoup de sens pour les débutants.

2.2. Construction de la typologie des trajectoires professionnelles

Compte tenu de notre problématique, les variables explicatives retenues cherchent à identifier le segment du marché du travail qui caractérise la carrière du salarié. À partir d'une analyse en correspondances multiples sur 11 variables relatives au passé professionnel des individus suivie d'une classification ascendante hiérarchique, une typologie en cinq classes a été construite. Ces variables sont les suivantes :

Depuis la fin des études jusqu'à l'entrée dans l'entreprise dans laquelle est le salarié en 2013, l'individu a eu :

- au moins une période d'emploi d'un an ou plus ;
- au moins une période d'emplois courts (moins d'un an) ;
- au moins une période de chômage d'un an ou plus ;
- une période d'un an ou plus sans travailler pour s'occuper du foyer ou reprendre des études ;
- a eu un emploi en intérim, CDD ou un emploi aidé ;
- a connu une démission ;
- a connu une rupture de contrat / licenciement.

Depuis la fin des études jusque janvier 2014 :

- au moins 4 métiers ont été exercés ;
- le salaire a augmenté ;
- le niveau de responsabilité professionnelle a augmenté ;
- le délai d'arrivée dans l'entreprise dans laquelle est le salarié en 2013 est inférieur à 5 ans.

À grands traits, les 5 classes se caractérisent de la façon suivante (graphique 1 pour les variables actives, graphique 2 pour les variables illustratives).

1- Les trajectoires situées sur des marchés primaires (24 % des individus) regroupent des salariés stables, ayant connu un accès rapide à l'emploi actuel après la fin des études. Ils ont évolué positivement en termes de progression de salaire et de responsabilité. Les salariés âgés de moins de 30 ans, fortement diplômés (bac+5), avec une ancienneté plus élevée dans l'entreprise, cadres ou profession intermédiaire de la santé et du travail social sont surreprésentés.

2- Les trajectoires de type « marché professionnel » (18 % des cas) se caractérisent par des changements d'entreprises et des démissions fréquentes sans passage par le chômage et tout en accédant à un CDI, à temps plein. L'évolution des responsabilités et des salaires a été ascendante. Les hommes, âgés de plus de 50 ans, de niveau bac+5, cadres ou contremaîtres/agents de maîtrise sont ici surreprésentés

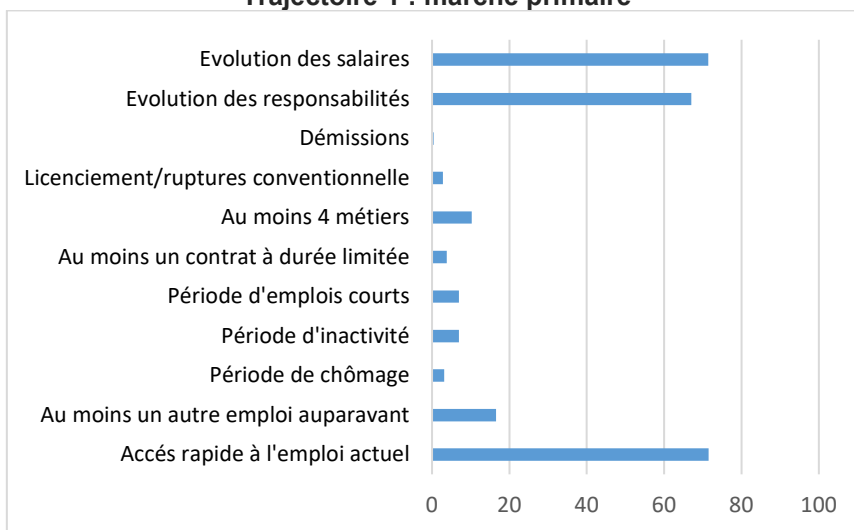
3- Les trajectoires de stabilisation après une phase d'insertion en emplois courts (21 % des cas) occupent une position mixte du point de vue de la segmentation. Du point de vue statistique, elle est proche de la moyenne et est utilisée comme référence dans les modèles logit. Les personnes âgées de moins de 30 ans, d'un niveau bac à bac+3 et occupant des postes de technicien, d'ouvrier qualifié ou d'employé administratif d'entreprise sont surreprésentées.

4- Les trajectoires marquées par une alternance entre emploi et chômage (24 % des cas) se placent à mi-chemin entre un marché secondaire supérieur et un marché professionnel inférieur : elles permettent une évolution salariale et des responsabilités mais les passages par des CDD ou du chômage sont fréquents. Les salariés de niveau CAP-BEP, occupant des postes de profession intermédiaire administrative et commerciale, de technicien et d'ouvrier qualifié sont surreprésentés.

5- La dernière trajectoire est typique du segment secondaire (13 % des cas) avec peu ou pas d'évolution de responsabilités et des salaires avant d'entrer dans l'entreprise et des périodes de chômage et d'emplois précaires fréquentes. On trouve ici davantage de femmes, d'immigrés d'origine non européenne, de personnes non diplômées ou de niveau CAP-BEP, d'ouvriers non qualifiés, d'employés, de chauffeurs ou d'ouvriers de la manutention et du magasinage.

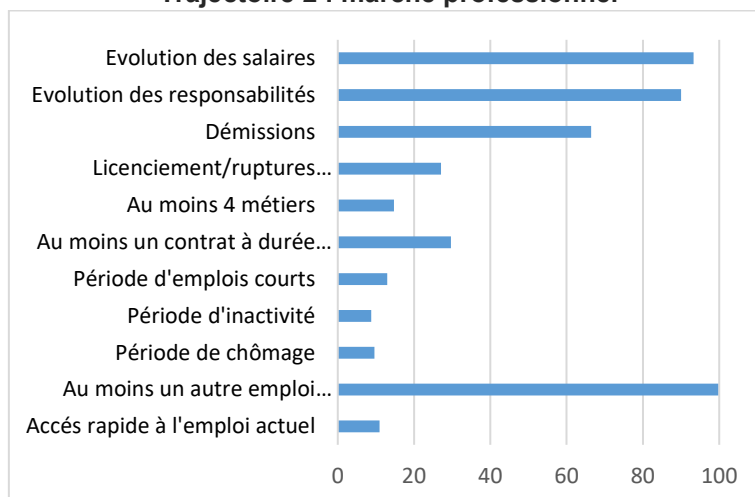
Graphiques 1 • Typologie des trajectoires en 5 classes

Trajectoire 1 : marché primaire

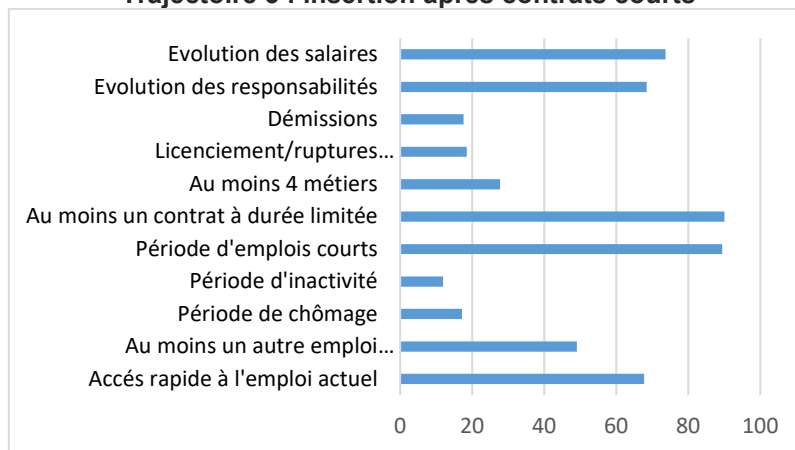


Lecture : 71 % des individus ont connu une évolution de salaire positive entre la fin de leurs études et janvier 2014, par ailleurs 7 % ont eu au moins une période d'un an d'emplois courts avant leur entrée dans l'entreprise dans laquelle ils sont en 2013.
 Source : CNEFP-France compétences-Céreq, dispositif DEFIS, enquête individus, première vague.

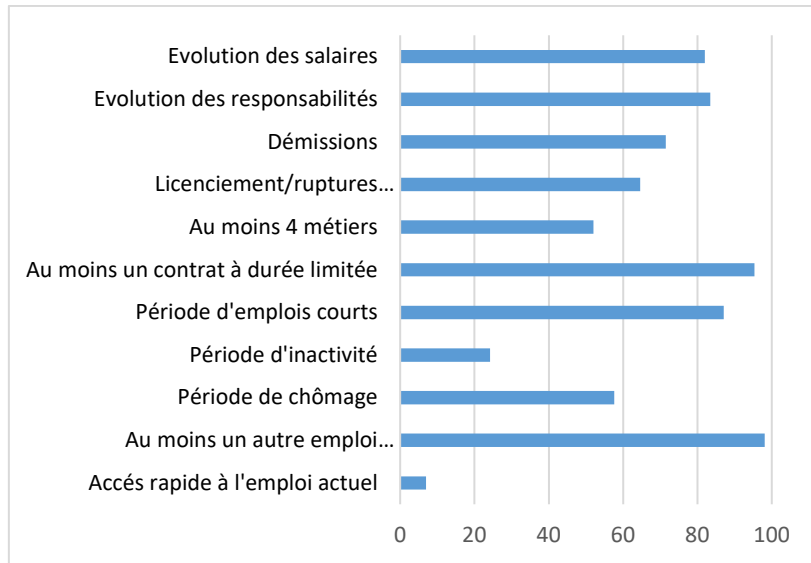
Trajectoire 2 : marché professionnel



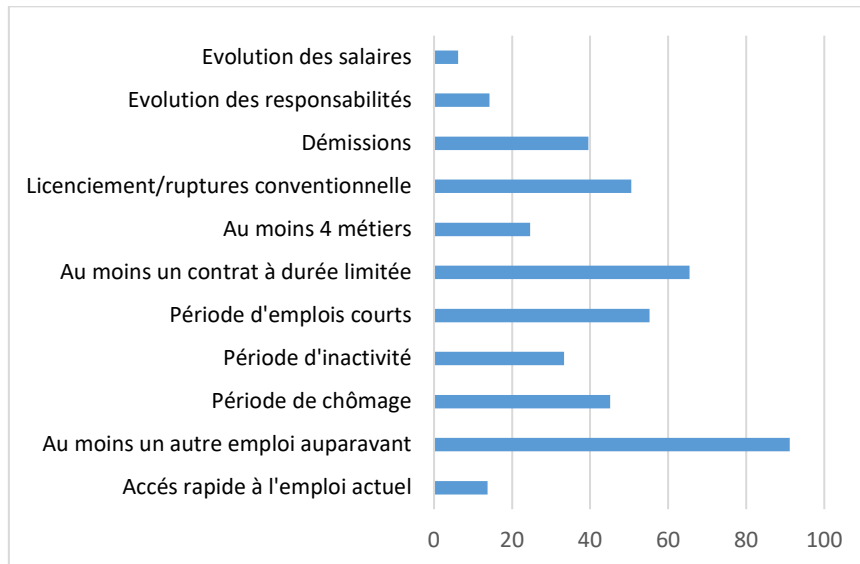
Trajectoire 3 : insertion après contrats courts



Trajectoire 4 : alternance emploi / chômage

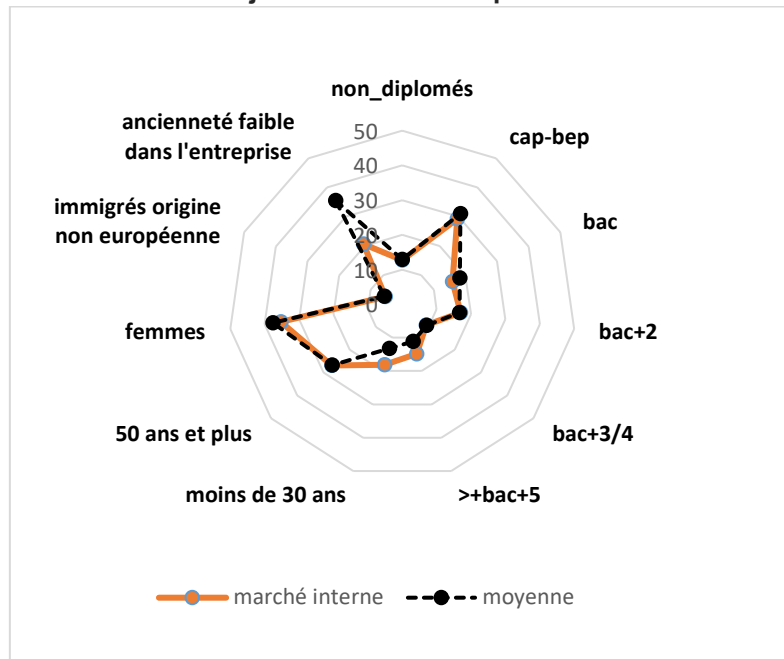


Trajectoire 5 : marché secondaire



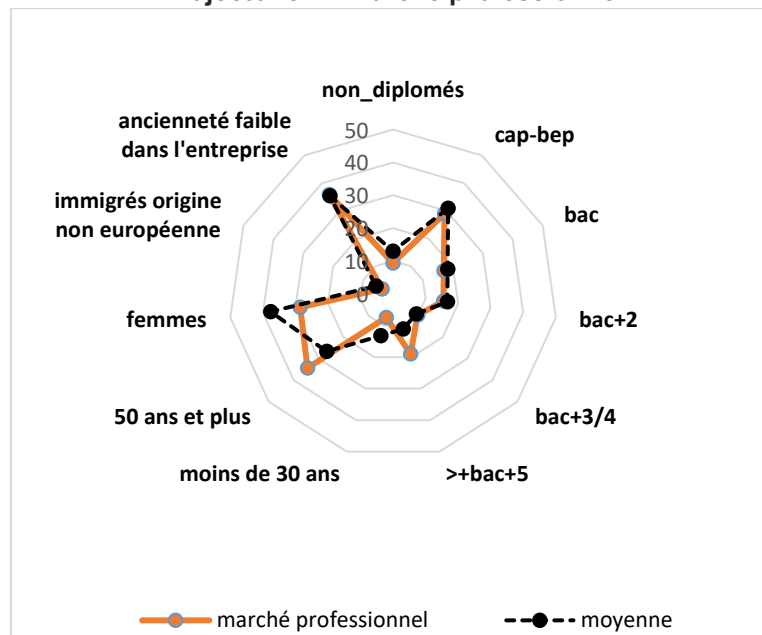
Graphiques 2 • Cinq types de trajectoire, variables illustratives

Trajectoire 1 : marché primaire

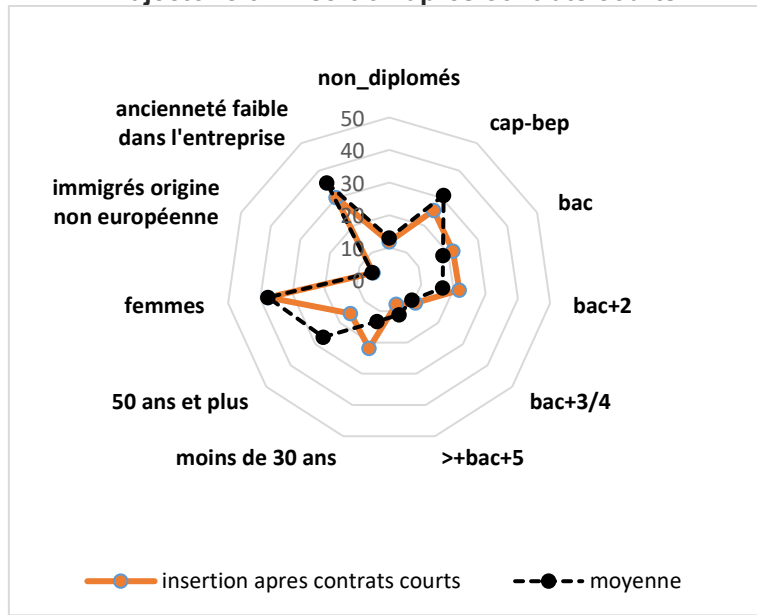


Lecture : 29 % des individus ayant suivi la trajectoire « marché primaire » ont un CAP-BEP, cette part est de 31 % pour l'ensemble des salariés. Source : CNEFP-France compétences-Céreq, dispositif DEFIS, enquête individus, première vague.

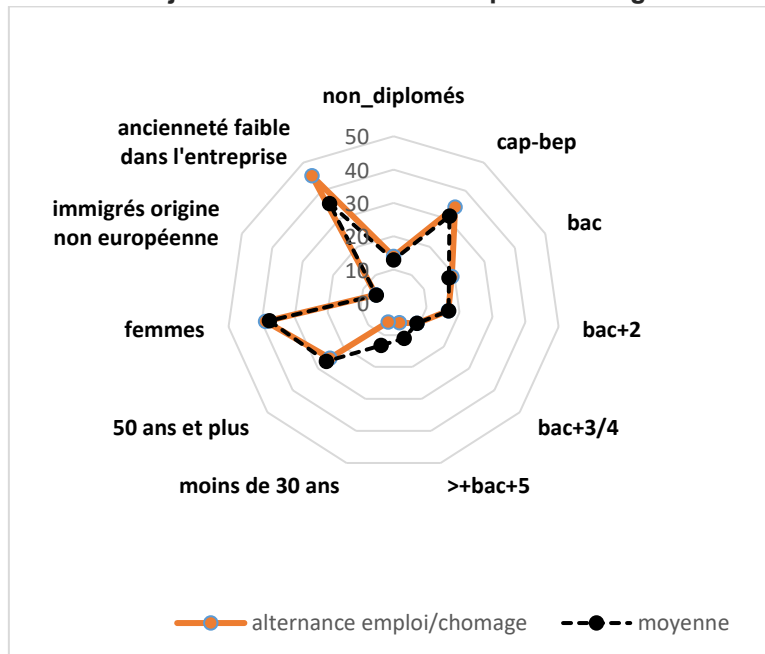
Trajectoire 2 : marché professionnel



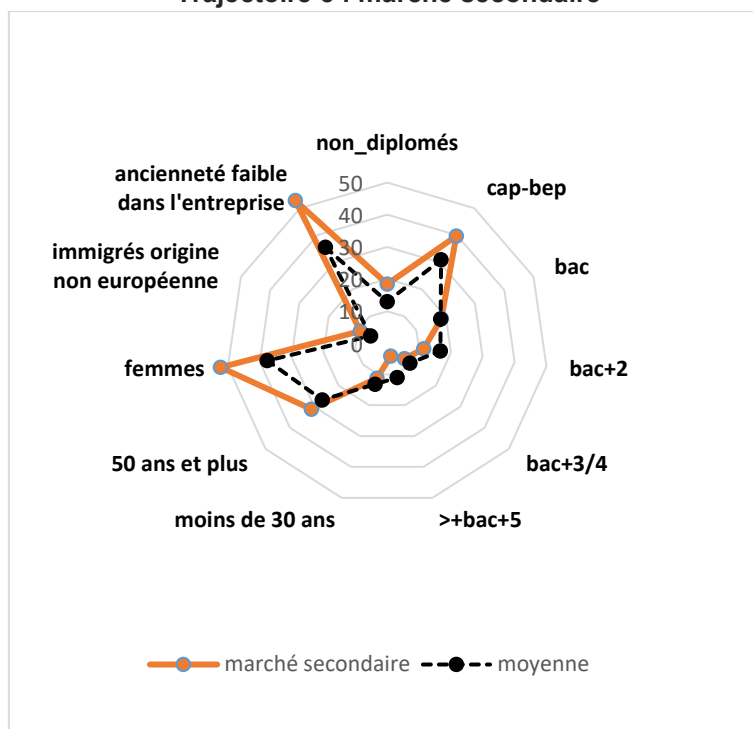
Trajectoire 3 : insertion après contrats courts



Trajectoire 4 : alternance emploi/chômage



Trajectoire 5 : marché secondaire



3. Trajectoires professionnelles, conditions de travail et d'emploi dans le contexte de l'entreprise

3.1. Trajectoires professionnelles et organisation du travail dans l'entreprise

Un premier groupe de variables expliquées décrivent certains aspects du mode de gestion de la main-d'œuvre par l'entreprise, elles sont issues du volet « entreprises » de l'enquête Defis. Les variables retenues sont les suivantes : les mobilités sont-elles organisées au sein de l'entreprise ? L'entreprise a-t-elle des difficultés à garder les salariés ? L'entreprise a-t-elle mis en place une politique d'aménagement des horaires de travail ? L'entreprise a-t-elle mis en place une démarche d'amélioration des conditions de travail ? Le contenu du travail est-il abordé lors des entretiens professionnels ? Les besoins de formations sont-ils évoqués lors des entretiens entre les salariés et la hiérarchie ? Une partie ou l'ensemble des salariés peuvent-ils régler eux-mêmes les incidents de travail ?

Pour identifier les liens entre les trajectoires professionnelles passées et les modes de gestion de la main-d'œuvre par l'entreprise, plusieurs modèles logit successifs sont réalisés. Ces modèles comportent comme variables explicatives les trajectoires passées (avec comme modalité de référence la trajectoire « insertion après contrats courts ») et des variables sociodémographiques (âge, sexe croisée avec la situation familiale, niveau de diplôme, catégories sociales du père et de la mère et région de localisation²), de manière à pouvoir mettre en évidence les liens spécifiques avec les trajectoires antérieures. *A priori*, nous ne supposons pas de causalité mais de simples corrélations entre les trajectoires professionnelles passées et les conditions de travail et d'emploi car l'entreprise dans laquelle est le salarié en 2013/2015 peut contribuer à expliquer l'évolution de son salaire et de ses responsabilités. De plus, certaines caractéristiques inobservées peuvent expliquer à la fois la trajectoire professionnelle sur le long terme et un risque accru de subir des conditions d'emploi et de travail contraignantes.

² Les régions sont regroupées en quatre modalités : Île-de-France, régions méditerranéennes, régions du bassin parisien, autres régions.

Les résultats du tableau 1 montrent une certaine cohérence entre les carrières de long terme et la gestion de la main-d'œuvre par les entreprises, sans toutefois aucun déterminisme et sans faire ressortir de liens systématiques³.

Les salariés ayant connu une trajectoire de type « marché professionnel » ont plus de chances de travailler dans une entreprise qui n'organise pas les mobilités en interne, qui a des difficultés à garder ses salariés et qui n'évoque pas les besoins de formation lors des entretiens professionnels. Il est probable que ces entreprises anticipent les démissions de leurs salariés et que leur mode de gestion de l'emploi soit axé prioritairement sur les mobilités externes. Les personnes qui ont connu une trajectoire marquée par une alternance emploi/chômage ont également moins de chances de travailler dans une entreprise qui cherche à garder ses salariés. Ces entreprises se particularisent par l'absence de politique d'amélioration des conditions de travail et notamment de démarches pour aménager les horaires de travail. Ceux qui ont connu une trajectoire de type « marché secondaire » risquent aussi de travailler dans des entreprises qui n'organisent pas les mobilités, qui ont des difficultés à garder leurs salariés et qui ne développent pas de politiques d'amélioration des conditions de travail. De surcroît, la question du contenu du travail a moins de chances d'être abordée dans les entretiens professionnels.

Tableau 1 • Trajectoire professionnelles, gestion de la main d'œuvre et des conditions de travail par l'entreprise, modèles logit

| | Pratiques des entreprises en 2013-2015 | | | | | | |
|--|--|----------------------------------|---|---|--|---|---|
| | Organisation des mobilités au sein de l'entreprise | Difficulté à garder les salariés | Politique d'aménagement des horaires de travail | Démarche d'amélioration des conditions de travail | Contenu du travail abordé lors des entretiens professionnels | Besoins de formations évoqués lors des entretiens entre les salariés et la hiérarchie | Une partie ou l'ensemble des salariés peuvent régler eux-mêmes les incidents de travail |
| Trajectoires professionnelles antérieures à 2013 | | | | | | | |
| Marché primaire | (0,99) | (1,05) | (0,91) | (1,05) | (0,93) | (0,90) | (0,97) |
| Marché professionnel | 0,78*** | 1,34*** | 0,88*** | (0,88) | (0,93) | 0,87* | (0,96) |
| Insertion après contrats courts | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. |
| Alternance emploi/chômage | 0,80*** | 1,41*** | 0,86*** | 0,86*** | (0,99) | (0,88) | ns |
| Marché secondaire | 0,86** | 1,47*** | 0,79*** | 0,79*** | 0,73*** | 0,66*** | 0,79*** |

Lecture : les individus ayant suivi une trajectoire de type « marché professionnel » ont une probabilité relative de 0,88 d'être en 2013 dans une entreprise qui organise la mobilité au sein de l'entreprise, par rapport à ceux qui ont suivi une trajectoire de type « insertion après contrats courts » (modalité de référence).

Les résultats sont issus de modèles logit prenant comme autres facteurs explicatifs le niveau de diplôme, le sexe croisé avec la situation familiale, la localisation, la catégorie sociale du père et de la mère et la région de localisation.

Source : CNEFP-France compétences-Céreq, dispositif Defis, enquête entreprises et enquête individus, première vague.

³ Les variables utilisées sont des variables d'entreprises où les liens sont *a priori* moins forts qu'au niveau de l'établissement, il est en effet possible que les entreprises segmentent leurs modes de gestion de l'emploi au niveau des établissements.

Encadré 1 • Quels sont les liens avec les formes d'organisation du travail dans les entreprises ?

Afin de mieux comprendre les formes d'organisation du travail dans les entreprises qui emploient les salariés en 2013, une typologie 6 classes a été construite (ACM et CAH). Des travaux empiriques sur les modèles socioproductifs d'entreprise ont été mobilisés pour caractériser les types d'organisation du travail de notre typologie (Amossé & Coutrot, 2008 ; Signoretto, 2021) ainsi que d'autres travaux qui interrogent les liens entre les formes d'organisation du travail dans les entreprises et les trajectoires professionnelles (Sigot & Vero, 2014).

Les variables relatives aux formes d'organisation du travail dans l'entreprise sont issues du volet « entreprises » de l'enquête Defis. Il s'agit de l'autonomie dans la résolution des problèmes (autonomie de l'ensemble des salariés ? Autonomie d'une partie des salariés ? Pas d'autonomie des salariés ?), de la façon dont s'exerce le contrôle du travail (contrôle permanent ? Contrôle intermittent ? Contrôle occasionnel ?), de l'autocontrôle des salariés ? De l'existence de groupe de travail autonome ? De l'utilisation de méthodes formalisées dans la résolution des problèmes ? L'entreprise utilise-t-elle une démarche qualité ? De la description précise des tâches (pour l'ensemble des salariés ? Pour une partie des salariés ? Pas de description des tâches), de la polyvalence des salariés ? Du système de rotation des tâches ? De la gestion en flux tendu ?

Classe 1 : organisation du travail formalisée

Cette forme d'organisation du travail associe une autonomie des salariés dans la résolution des problèmes avec un fort contrôle du travail, des méthodes formalisées, une description précise des tâches et une soumission à une démarche qualité. Cette organisation se situe à cheval entre plusieurs types de modèles.

Classe 2 : organisation du travail en autonomie

Les contraintes de travail sont ici plus faibles qu'ailleurs (pas de flux tendu, autocontrôle des salariés). Cette configuration offre une forte autonomie dans le travail, notamment dans la résolution des problèmes où les initiatives peuvent venir des salariés, ils ont aussi des marges de manœuvre dans la définition des tâches. Les salariés ne sont pas contraints à une démarche qualité, ni à des systèmes de rotation des tâches ce qui peut être le signe d'une forte spécialisation « métier ».

Classe 3 : organisation taylorienne

Cette organisation du travail met en place un ensemble de contraintes et de règles qui limitent l'autonomie et les possibilités d'action des salariés. Ils effectuent des tâches précises, en flux tendu et sous contrôle permanent. La faible qualification des salariés, souvent non diplômés, laisse supposer qu'ils sont facilement interchangeables. Cette configuration va de pair avec une gestion des ressources humaines qui privilégie une certaine forme de flexibilité interne du travail en imposant une polyvalence et une rotation des tâches.

Classe 4 : organisation en *lean production*

Cette forme d'organisation du travail se caractérise par un modèle de production en flux tendu, une recherche de réduction des coûts et du gaspillage tout en assurant un haut niveau de qualité (Lorenz & Valeyre, 2005). Les méthodes de résolution des problèmes sont formalisées et l'organisation associe une faible autonomie avec un autocontrôle des salariés. Cette organisation est aussi marquée par des contraintes de rythme et une implication des salariés dans le travail par la mise en place de groupes de travail autonome. La stratégie RH de ces entreprises s'inscrit dans une recherche de flexibilité interne du travail *via* la polyvalence et la rotation des tâches.

Classe 5 : organisation en structure simple

Cette configuration (Mintzberg, 1982) s'apparente à une forme d'organisation du travail traditionnelle qui se caractérise par une absence d'autonomie accordée aux salariés et un contrôle permanent du travail. Le travail en équipe, la polyvalence ou la gestion de la qualité sont peu ou pas diffusés.

Classe 6 : organisation du travail intermédiaire

Cette configuration se caractérise par une autonomie partielle dans la résolution des problèmes, un contrôle travail intermittent, un autocontrôle dans la moyenne et une description partielle des tâches.

Tableau 2 • Les formes d'organisation du travail, variables actives de la typologie

| Formes d'organisation du travail | Autonomie de l'ensemble des salariés | Autonomie d'une partie des salariés | Pas d'autonomie des salariés | Contrôle permanent | Contrôle intermittent | Contrôle occasionnel | Autocontrôle des salariés | Groupe de travail autonome |
|----------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|--------------------|-----------------------|----------------------|---------------------------|----------------------------|
| Organisation formalisée | 72 | 26 | 2 | 74 | 25 | 1 | 98 | 63 |
| Organisation en autonomie | 69 | 15 | 15 | 50 | 12 | 38 | 80 | 49 |
| Organisation taylorienne | 37 | 7 | 56 | 86 | 4 | 11 | 35 | 80 |
| Lean production | 60 | 40 | 1 | 70 | 20 | 10 | 96 | 91 |
| Organisation en structure simple | 25 | 40 | 35 | 77 | 17 | 6 | 42 | 29 |
| Organisation intermédiaire | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 74 | 47 |
| Ensemble | 49 | 32 | 20 | 65 | 22 | 13 | 70 | 58 |

Lecture : dans 72 % des entreprises avec une « organisation du travail formalisée », l'ensemble des salariés ont une autonomie dans la gestion des incidents relatifs à la production ou à la marche du service.

Source : CNEFP-France compétences-Céreq, dispositif Defis, enquête entreprises.

Tableau 2 (suite) • Les formes d'organisation du travail, variables actives de la typologie

| Formes d'organisation du travail | Formalisation de la résolution des problèmes | Démarche de qualité | Description des tâches pour l'ensemble des salariés | Description des tâches pour une partie des salariés | Pas de description des tâches | Polyvalence des salariés | Système de rotation des tâches | Gestion en flux tendu |
|----------------------------------|--|---------------------|---|---|-------------------------------|--------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Organisation formalisée | 77 | 68 | 74 | 24 | 2 | 85 | 20 | 14 |
| Organisation en autonomie | 6 | 8 | 36 | 16 | 48 | 83 | 10 | 10 |
| Organisation taylorienne | 51 | 59 | 77 | 14 | 9 | 93 | 52 | 43 |
| Lean production | 64 | 61 | 71 | 18 | 11 | 99 | 67 | 69 |
| Organisation en structure simple | 26 | 31 | 67 | 26 | 7 | 52 | 8 | 11 |
| Organisation intermédiaire | 29 | 34 | 48 | 43 | 9 | 74 | 15 | 12 |
| Ensemble | 40 | 41 | 62 | 22 | 16 | 80 | 27 | 26 |

Source : CNEFP-France compétences-Céreq, dispositif Defis, enquête entreprises.

Les parcours professionnels des salariés peuvent-ils être associés à des formes particulières d'organisation du travail dans l'entreprise ? Pour tester cette hypothèse, un modèle logit multinomial a été appliqué, on cherche à expliquer les différentes formes d'organisation du travail (avec comme référence la forme d'organisation du travail intermédiaire) par les trajectoires passées et des variables sociodémographiques (cf. *supra*). Les résultats du tableau 3 confirment en partie cette hypothèse. Lorsque les trajectoires ont été de type « marché primaire » ou « marché professionnel », elles ont moins de chances d'être associées à une organisation du travail en *lean production*.

Les trajectoires situées sur le segment secondaire ont moins de chances d'être associées à une organisation du travail formalisée ou en *lean production* (de même pour la trajectoire d'alternance emploi/chômage). Les trajectoires précaires dans le passé ne mèneraient pas vers des entreprises où l'organisation du travail est très structurée, ces résultats invitent à creuser la question éventuelle d'un sentier de dépendance de la précarité.

Tableau 3 • Trajectoires professionnelles et formes d'organisation du travail

| Trajectoires professionnelles antérieures | Formes d'organisation du travail odds ratios (référence = organisation intermédiaire) | | | | |
|---|--|---------------------------|--------------------------|-----------------|----------------------------------|
| | Organisation formalisée | Organisation en autonomie | Organisation taylorienne | Lean production | Organisation en structure simple |
| Marché primaire | (0,87) | (0,88) | (0,88) | 0,82* | (0,99) |
| Marché professionnel | (0,86) | (1,02) | (0,93) | 0,74*** | (1,14) |
| Insertion après contrats courts | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. |
| Alternance emploi/chômage | (0,87) | (1,16) | (0,87) | 0,74*** | (1,10) |
| Marché secondaire | 0,65*** | (0,87) | (0,87) | 0,56*** | (1,09) |

*** significatif au seuil de 1%, * significatif au seuil de 10%, entre parenthèses : non significatif.

Lecture : pour les individus avec une trajectoire passée de type « marché secondaire », la probabilité relative de travailler dans une entreprise ayant une organisation du travail formalisée est de 0,65 par rapport à la modalité de référence (organisation du travail intermédiaire).

Résultats issus d'un modèle logit multinomial, les autres variables explicatives sont identiques au logit du tableau 1.

Source : CNEFP-France compétences-Céreq, dispositif Defis, enquête entreprises et enquête individus première vague.

3.2. Trajectoires professionnelles et conditions d'emploi dans le poste occupé

Les variables relatives aux conditions d'emploi proviennent du volet « salariés » de l'enquête Defis, elles sont les suivantes : est-il en CDD en 2013 ? À temps partiel ? Considère-t-il ne pas être assez payé pour le travail accompli ? Ne pas avoir de chance de promotion ? Des modèles logit successifs sont réalisés (tableau 4), ils comprennent des variables explicatives de type sociodémographique (âge, sexe croisé avec la situation familiale, niveau de diplôme, catégories sociales du père et de la mère et région de localisation en 4 modalités), des variables se rapportant à l'entreprise dans laquelle est le salarié en 2013/2015 (taille et secteurs d'activité) et les trajectoires passées identifiées (avec comme modalité de référence la classe « insertion après contrats courts »).

Les relations entre les trajectoires passées et les conditions d'emploi actuelles ressortent sur plusieurs dimensions : pour ceux ayant eu des trajectoires proches du marché secondaire, le risque d'occuper un emploi en CDD, à temps partiel, considéré comme pas assez payé ou n'offrant pas de chances de promotion est significativement plus élevé par rapport à la trajectoire mise en référence. Pour les trajectoires marquées par des alternances entre emploi/chômage, le risque d'être en CDD en 2013 est également plus fort ; en revanche, elles sont aussi associées à des chances de promotions positives, ce qui les démarquent du segment secondaire. Les trajectoires de marché professionnel sont associées à des conditions d'emploi favorables : moins de CDD et de temps partiel, travail considéré comme assez payé et avec des chances de promotion. Il en est de même mais dans une moindre mesure pour celles situées sur le marché primaire. Les types de trajectoires différenciées en termes de position sur les segments du marché du travail sont donc associés à des conditions d'emploi différentes en 2013/2015.

Tableau 4 • Trajectoires professionnelles et conditions d'emploi modèles logit

| Variables | Odds-ratios | | | |
|---|-------------|---------------|---|----------------------------|
| | CDD en 2013 | Temps partiel | Pas assez payé pour le travail accompli | Pas de chance de promotion |
| <i>Type de trajectoire professionnelle antérieure</i> | | | | |
| Marché primaire | 0,47*** | ns | 0,89*** | ns |
| Marché professionnel | 0,55*** | 0,68*** | 0,72*** | 0,85** |
| Insertion après contrats courts | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. |
| Alternance emploi/chômage | 1,35*** | ns | ns | 0,87** |
| Marché secondaire | 1,55*** | 1,82*** | 1,68*** | 1,95*** |

Lecture : les individus avec une trajectoire passée de type « marché secondaire » ont un risque d'être en CDD multiplié par 1,55 par rapport à ceux ayant suivi une trajectoire de type « insertion après emplois courts ».

Les autres variables explicatives introduites sont similaires aux modèles logit conditions de travail (tableau 5).

Source : CNEFP-France compétences-Céreq, dispositif Defis, enquête individus, première vague.

3.3. Trajectoires professionnelles et conditions de travail dans le poste occupé

Les variables relatives aux conditions de travail issues du volet « salariés » sont nombreuses, elles ont été réunies dans des scores dont la composition est décrite dans l'encadré 2. Les cinq scores concernent : la charge horaire, le travail sous pression, le travail normé, le travail non apprenant, l'insatisfaction déclarée par le salarié sur ses conditions de travail.

Encadré 2 • scores de conditions de travail dans le poste occupé en 2013-2015, variables expliquées

1-Score de contraintes horaires-charge horaire : 1) horaires décalés ; 2) horaires irréguliers ; 3) travail de nuit ; 4) travaille plus de 45h ; 5) pas de possibilité de modifier ses horaires ;

2-Score de travail normé : 1) gestes répétitifs ; 2) applications strictes des consignes ; 3) objectifs chiffrés ; 4) travail contrôlé ;

3-Score de travail non apprenant : 1) Le travail n'implique pas de résoudre des problèmes non prévus ; 2) Le travail ne permet pas d'apprendre des choses nouvelles ;

4-Score de travail sous pression : 1) obligé de se dépêcher ; 2) difficultés de conciliation vie personnelle/vie professionnelle ;

5-Score de conditions de travail ressenties : 1) travail non intéressant ; 2) conditions de travail pénibles.

À partir de ces 5 scores, des variables binaires sont construites lorsque le score dépasse un certain seuil.

Afin de mesurer les liens entre les conditions de travail (variables binaires construites à partir des scores) et les trajectoires professionnelles passées, plusieurs modèles logit successifs sont réalisés (tableau 5). Les variables explicatives introduites sont identiques à celles des régressions logistiques sur les conditions d'emploi (cf. *supra*) Le tableau 5 montre dans quelle mesure les trajectoires antérieures peuvent être associées à des conditions de travail plus ou moins favorables. Les trajectoires de type marché professionnel peuvent être associées à de meilleures conditions de travail, c'est-à-dire à un travail apprenant, moins normé et donc plus autonome, et avec des conditions considérées comme satisfaisantes. Ces personnes ont aussi plus de risques de travailler « sous pression », ce qui est l'un des modes de fonctionnement du marché professionnel (pour les cadres informatiques ou les consultants), ces emplois pouvant être de bonne qualité par ailleurs.

Les trajectoires sur le segment secondaire ou marquées par une alternance emploi/chômage sont également aussi un peu plus associées à davantage de « travail sous pression », ce qui exprime une autre forme de pression au travail. Les trajectoires positionnées sur le segment secondaire ont un risque un peu plus élevé de fortes charges horaires, et une probabilité plus forte de travail normé ou non apprenant, avec des conditions de travail jugées difficiles. En revanche, les trajectoires marquées par une alternance emploi/chômage se particularisent car elles sont moins exposées au risque de travail normé et sont associées à davantage de travail apprenant. Il est possible qu'elles se situent sur un segment du marché du travail à mi-chemin entre le segment secondaire et un marché professionnel inférieur.

Au-delà des trajectoires professionnelles, d'autres facteurs sont associés à des conditions de travail plus ou moins favorables : les caractéristiques de l'entreprise et les caractéristiques sociodémographiques des personnes.

Tableau 5 • Trajectoires professionnelles et conditions de travail, modèles logit

| Variables | Odds-ratios | | | | |
|---|----------------|-----------------------|---------------|-----------------------|---------------------------------------|
| | Charge horaire | Travail sous pression | Travail normé | Travail non apprenant | Insatisfait des conditions de travail |
| <i>Caractéristiques de l'entreprise</i> | | | | | |
| Moins de 20 salariés | 0,81*** | ns | 0,41*** | 1,19*** | 0,90** |
| 20 à 49 salariés | 0,87*** | ns | 0,57*** | 1,23*** | ns |
| 50 à 249 salariés | ns | ns | 0,79*** | 1,23*** | ns |
| 500 salariés ou plus | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. |
| Construction | 0,63*** | 1,17* | 0,77*** | 0,74*** | 1,55*** |
| Commerce | 0,73*** | 1,33*** | 1,18*** | ns | ns |
| Services | 1,24*** | 1,33*** | ns | 1,18*** | ns |
| <i>Niveau de diplôme</i> | | | | | |
| Non diplômés | 2,03*** | 0,59*** | 4,45*** | 4,86*** | 4,37*** |
| CAP-BEP | 2,11*** | 0,52*** | 3,84*** | 3,57*** | 3,74*** |
| Bac | 1,82*** | 0,66*** | 3,09*** | 2,41*** | 2,47*** |
| Bac+2 | 1,27*** | 0,71*** | 2,08*** | 1,60*** | 1,54*** |
| Bac+3/+4 | 1,35*** | 0,85*** | 2,18*** | 1,64*** | 1,65*** |
| <i>Âge</i> | | | | | |
| Moins de 30 ans | 1,24*** | ns | ns | 1,17** | ns |
| 50 ans ou plus | 0,81*** | 0,72*** | 0,76*** | 0,87*** | ns |
| De 30 à 49 ans | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. |
| <i>Situation familiale et origine géographique</i> | | | | | |
| Homme avec au moins 2 enfants à charge | ns | ns | ns | ns | ns |
| Femme avec moins 2 enfants à charge | 0,55*** | 1,38*** | 1,49*** | 1,69*** | ns |
| Femme avec au moins 2 enfants à charge | 0,56*** | 1,21*** | 1,42*** | 1,79*** | ns |
| Homme avec moins de 2 enfants à charge | Ref, | Ref, | Ref, | Ref, | Ref, |
| Immigré origine non européenne | 1,16* | ns | 1,93*** | 2,02*** | 1,59*** |
| Français de naissance ou immigré origine européenne | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. |
| <i>Type de trajectoire professionnelle antérieure</i> | | | | | |
| Marché primaire | 0,81*** | ns | ns | 0,88** | ns |
| Marché professionnel | ns | 1,22*** | 0,81*** | 0,68*** | 0,82*** |
| Insertion après contrats courts | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. |
| Alternance emploi/chômage | ns | 1,32*** | 0,85** | 0,87** | ns |
| Marché secondaire | 1,13* | 1,17* | 1,22*** | 1,79*** | 1,61*** |

Lecture : les individus avec une trajectoire passée de type « marché secondaire » ont 1,13 fois plus de risque d'avoir une charge horaire élevée par rapport à ceux ayant une trajectoire passée de type « insertion après contrats courts » (modalité de référence). Le modèle logit inclut également des variables relatives à la catégorie socio-professionnelle du père et de la mère et à la région de localisation.
Source : CNEFP-France compétences-Céreq, dispositif DEFIS, enquête individus, première vague.

Conclusion

Nos résultats montrent qu'il existe des relations entre les trajectoires passées et des conditions d'emploi et de travail plus ou moins favorables dans le poste occupé. Certaines trajectoires professionnelles sont aussi associées à des types d'organisation du travail différenciés dans l'entreprise. La position des individus sur les segments du marché du travail telle qu'elle ressort dans leurs trajectoires longues semble donc se traduire par des inégalités durables qui sont inscrites dans la qualité du travail et de l'emploi occupé, ce qui irait dans le sens de l'hypothèse d'un sentier de dépendance de la précarité, sans déterminisme pour autant.

La notion de trajectoire sur le long terme construite ici présente certaines limites, notamment de restituer les parcours depuis la fin des études (cinq ans après) jusqu'en 2013. Or, si le parcours est long, il s'agit alors d'un « bilan de carrière ». Nous envisageons de prolonger nos analyses sur les autres vagues de l'enquête Defis pour prendre en compte les trajectoires de court terme. Un autre prolongement possible est d'articuler le type d'organisation du travail de l'entreprise et les caractéristiques du poste occupé.

Bibliographie

- Algava, E., Davie, E., Loquet, J. & Vinck, L. (2014). Conditions de travail. Reprise de l'intensification du travail chez les salariés. *Dares Analyses*, 049.
- Amossé, T. & Coutrot, T. (2008). L'évolution des modèles socioproductifs en France depuis 15 ans : le néotaylorisme n'est pas mort. Dans *Les relations sociales en entreprise* (p. 423-451). Paris : La Découverte, coll. « Recherches ».
- Amossé, T., Erhel, C., Beatriz, M., Koubi, M. & Mauroux, A. (2021). *Les métiers de "deuxième ligne" de la crise Covid-19 : quelles conditions de travail et d'emploi dans le secteur privé ?* Dares, Document de travail (n° 246).
- Amossé, T., Perraudin, C. & Petit, H. (2011). Mobilité et segmentation du marché du travail : quel parcours professionnel après avoir perdu ou quitté son emploi ? *Économie et statistique*, 450, 79-105.
- Bruyère, M. & Lizé, L. (2020). L'impact des contextes économique et organisationnel des entreprises sur le sens du travail chez les salariés. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 75-2, 225-248.
- Cornu, R. (1986). La « noblesse ouvrière » et la maîtrise de l'ouvrage. Dans R. Salais et L. Thévenot (éds), *Le travail, marché, règles, conventions*. Paris : Economica.
- Coutrot, T. (2019). Faut-il changer d'emploi pour améliorer ses conditions de travail ? *Dares Analyses*, 055.
- Coutrot, T. (2022). Quelles sont les conditions de travail qui contribuent le plus aux difficultés de recrutement dans le secteur privé ? *Dares Analyses*, 26.
- Dares (2022). La France vit-elle une « Grande démission » ? 12 octobre. <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/la-france-vit-elle-une-grande-demission>
- de Larquier, G. & Rieucau, G. (2020). *Les pratiques de recrutement des entreprises : un pouvoir de segmentation et de valorisation*. CEET, Document de travail (n° 201).
- Doeringer, P. B. & Piore, M. (1971). *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*. New York : Sharp.
- Fondeur, Y. & Sauviat, C. (2003). Les services informatiques aux entreprises : un « marché de compétences ». *Formation Emploi*, 82, 107-123.
- Fournier, C., Lambert, M. & Marion-Vernoux, I. (2017). Le travail au cœur des apprentissages en entreprise. *Céreq Bref*, 353.
- Kalleberg, A. L. (2011). *Good Jobs, Bad Jobs: The Rise of Polarized and Precarious Employment Systems in the United States, 1970s-2000s*. New York, Russell Sage Foundation.

- Lorenz, E. & Valeyre, A. (2005). Les formes d'organisation du travail dans les pays de l'Union européenne. *Travail et Emploi*, 102, 91-105.
- Melnik-Olive, E. & Stephanus, C. (2019). Que font les restructurations aux parcours des salariés ? *Socioéconomie du Travail*, 5(1), 99-133.
- Mette, C. (2018). En quoi les conditions de travail sont-elles liées au parcours professionnel antérieur ? *Dares analyses*, 002.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : éditions d'Organisation.
- Muñoz de Bustillo, R., Fernández-Macías, E., Antón, J.-I. & Esteve, F. (2011). *Measuring More than Money The Social Economics of Job Quality*. Cheltenham, UK/Northampton, MA, USA : Edward Elgar.
- Osterman, P. (2018). In search of the high road: meaning and evidence. *ILR Review*, 71(1), 3-34.
- Rouxel, C. (2009). Conditions de travail et précarité de l'emploi, *Premières Synthèses*, Dares, 28.2.
- Signoretto, C. (2021). Les modèles socioproductifs en 2017 : quels liens avec les formes de la négociation et de la conflictualité en entreprise ? Rapport d'études, 12, Dares, 61-109.
- Sigot, J. C. & Vero, J. (2014). Politiques d'entreprise et sécurisation des parcours : un lien à explorer. *Céreq Bref*, 318.
- Stephanus, C. & Vero, J. (2022). Se reconvertir, c'est du boulot ! Enquête sur les travailleurs non qualifiés. *Céreq Bref*, 418.

Troisième partie. Des politiques publiques territorialisées

> Des PIC et des PRICS pour accompagner les parcours

Des acteurs mobilisés pour construire des diplômes et des emplois

Quand la formation se fait buissonnière, pour mobiliser vers la formation, les publics cibles du plan d'investissement dans les compétences

Matteo Sgarzi*, Véronique Simon**

Introduction

Face aux mutations technologiques et sociétales qui modifient l'organisation, le contenu du travail et de l'emploi, le niveau d'études de deuxième cycle du secondaire¹ s'avère une qualification minimale. Pour autant, en 2015, plus du quart de la population de l'Union européenne âgée de 25 à 64 ans était recensée avec, au plus, une qualification de premier cycle. En regard, le conseil européen recommandait en 2016 aux États membres « *d'offrir aux adultes ayant un faible niveau de savoirs, d'aptitudes et de compétences [...] d'acquérir un niveau minimal de compétence dans le domaine de la lecture, l'écriture, du calcul et du numérique ; et/ou, d'acquérir un ensemble plus vaste de savoirs, d'aptitudes et de compétences pertinentes sur le marché du travail et leur permettant de participer activement à la société* »².

Cet article propose d'analyser un dispositif expérimental régional dans la droite ligne de cette recommandation. Il s'appuie sur une partie de l'enquête réalisée pour le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedéfop), dans le cadre d'une revue thématique pays, conduite par le Centre d'études sur les qualifications (Céreq) et l'Institut de recherche sur l'éducation (Iredu). Seul le matériau construit en Nouvelle-Aquitaine sera ici mobilisé.

1. Innover dans une institution en mouvement

De nos jours, faire l'école « buissonnière » s'entend communément comme manquer l'école volontairement. Toutefois, l'origine du mot renvoie à des enseignements, mais en rupture avec l'existant. Dispensés dans les campagnes par les prêtres luthériens, ils étaient destinés à transformer le christianisme au XVI^e siècle et convertir au protestantisme. La conversion comporte donc l'idée de changement et de mouvement par passage d'une forme à une autre. À une tout autre échelle, et pour un objectif de tout autre nature, nos résultats d'enquête en Nouvelle-Aquitaine peuvent s'interpréter à l'aune d'une double conversion. D'une part, une conversion institutionnelle s'est effectuée avec le regroupement des régions³, véritable choc exogène, il a entraîné une rupture dans les politiques publiques des régions fusionnées, auquel s'est ajoutée la force de pression exercée par la loi dite loi Avenir professionnel⁴, destinée à réformer le système de la formation professionnelle. Et d'autre part, une conversion des pratiques a été initiée sur incitation du plan d'investissement dans les compétences (PIC), bras armé de la réforme, destiné à mobiliser et développer les compétences des populations sans emploi, peu ou pas qualifiées et éloignées du marché du travail.

1.1. La fusion des régions, un changement multidimensionnel

En 2016, pour construire la Nouvelle-Aquitaine, les trois anciennes régions Aquitaine, Poitou-Charentes, Limousin, ont assumé, non sans heurt politique intense, un changement dont les différentes dimensions se reflètent aussi sur l'évolution des politiques de formation, comme illustré dans la dernière colonne de la grille de lecture *infra*.

* Céreq, mission Relations internationales.

** Centre associé au Céreq de Bordeaux.

¹ Baccalauréat ou équivalent en France.

² Recommandation 2016/C 484/01 relative à des « Parcours de renforcement des compétences : de nouvelles perspectives pour les adultes ».

³ Loi n° 2015-29 du 16 janvier 2015.

⁴ Loi n°2018-771 pour la liberté de choisir son avenir professionnel du 5 septembre 2018,

Tableau 1 • Quatre dimensions interdépendantes du changement

| Dimensions du changement | Niveau d'action publique | Impact potentiel sur les autres dimensions | Exemplification en Nouvelle-Aquitaine |
|--|---|---|--|
| Instruments (usage et création) | Modalités concrètes (mise en œuvre) | Modifications des interactions entre acteurs Rend possible la reformulation des objectifs | Pour ce qui concerne le financement de la formation professionnelle : avant fusion, achats en marchés, ou subventions + services d'intérêt économique général (SIEG) en Poitou-Charentes. Aujourd'hui marchés, subventions, habilitations (SIEG), forme dominante pour les chômeurs les moins qualifiés |
| Acteurs (renforcement/affaiblissement, émergence/disparition) | Politique (au sens de Policy : rapports de pouvoir) | Usage et définition des instruments Redéfinition du cadre institutionnel Redéfinition des objectifs | Recomposition de l'identité individuelle et collective délicate, en raison du regroupement des trois anciens territoires aux politiques, caractéristiques et dimensions, contrastées. En ce qui concerne la formation professionnelle : le secteur des métiers de la formation appréhendé comme secteur économique à part entière, en Poitou-Charentes avant, signataire d'un contrat régional de filière en Nouvelle-Aquitaine |
| Cadre d'interaction (règles du jeu institutionnelles) | Institutionnel | Modalités d'usage et de définition des instruments Redéfinition des positions et des ressources des acteurs Modalités de définition des objectifs | Leadership aquitain (présidence ancienne et nouvelle région) |
| Orientation de la politique publique (hiérarchie des objectifs et système de représentation sous-jacent) | Cognitif | Usage et définition des instruments Redéfinition des positions et des ressources des acteurs Redéfinition du cadre institutionnel | À l'aune des nouvelles bases territoriales, redéfinition des politiques sectorielles, sous tension (audit privé, enquêtes de la chambre régionale des comptes, menaces de poursuites en justice, demande de destitution ministérielle...). « <i>Ségolène très marquée "action éducative" etc., Denanot plutôt une logique territoriale et sociale, et Rousset avec son angle économique (...) avec trois régions qui avaient des logiques différentes, (...) nos élus n'avaient pas d'autre choix que de RECOMPOSER une stratégie régionale. Puisque c'étaient des politiques parfois combatives mais parfois un peu contradictoires. Donc il fallait de nouveaux arbitrages pour pouvoir dire "ça on le garde, ça on ne le garde pas, ça on le refait autrement" » (entretien exploratoire, conseil régional). En ce qui concerne la formation professionnelle, référentiel d'action convergent avec le PIC « <i>La Région Nouvelle-Aquitaine considère la formation professionnelle comme un levier essentiel pour relever le défi des compétences afin d'accélérer les recrutements dont les entreprises et les territoires ont besoin pour se développer</i> »*.</i> |

* Conseil régional de Nouvelle-Aquitaine, séance plénière du 22/10/2018, délibération n° 2018.1939.SP.
Source : Hassenteufel, 2011 (colonnes 1 à 3).

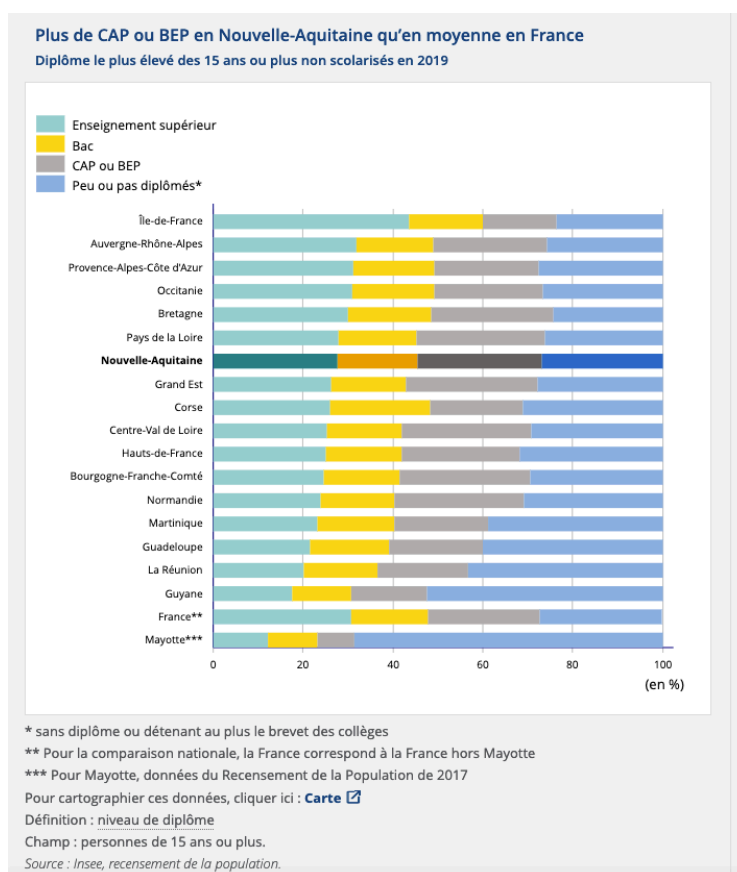
Au moment de la fusion, appuyé au rapport Pisani-Ferry⁵, le paradigme dominant est la nécessité de transformer le fonctionnement du système de formation pour outiller en compétences les demandeurs d'emploi, les engager dans des parcours personnalisés et professionnalisants. Ces objectifs, formulés dans un contexte antérieur à la pandémie marqué par la reprise économique et par des tensions de recrutement, se sont ainsi traduits par de forts investissements publics (le PIC) et par les transformations induites par la loi « avenir » de 2018.

Dans ce domaine, la stratégie de la nouvelle région s'appuie pour partie sur l'expérience du service d'intérêt économique général conduite par une ancienne région, pour favoriser l'accès à la formation de la population sans emploi la moins qualifiée, la plus touchée par le chômage, pourtant la moins présente parmi les stagiaires en formation. Abandonner l'achat de stages (en marché) au profit du financement de parcours (en service public régional de formation) avait permis d'augmenter la part en formation des faiblement qualifiés (niveau VI d'alors, 3 désormais) : ils représentaient 29,4 % des stagiaires en SPRF vs 17,6 % en marché⁶. De fait, si le modèle du SPRF n'a pas été repris tel que, la Nouvelle-Aquitaine privilégie l'habilitation de service public (HSP⁷) pour l'accès au socle des compétences clés et à un premier niveau de qualification.

1.2. Une population faiblement diplômée et nombreuse dans le halo du chômage

Le défi de la stratégie régionale est majeur dans cette plus grande région de France où la population est faiblement diplômée.

Graphique 1 • Diplôme le plus élevé des 15 ans ou plus non scolarisés en 2019 en Nouvelle-Aquitaine



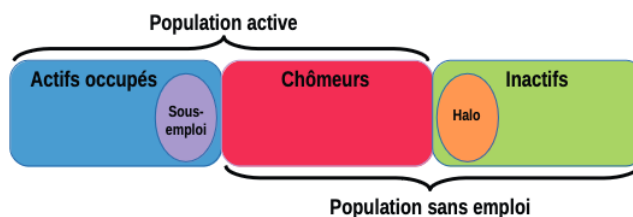
⁵ Le grand plan d'investissement 2018-2022, rapport au Premier Ministre, septembre 2017.

⁶ Résultat identique pour les jeunes, les moins de 26 ans accéder davantage à formation en SPRF (44 %), qu'en marché (28,4 %).

⁷ La Région Nouvelle-Aquitaine a inscrit l'HSP dans le cadre de sa stratégie régionale de formation professionnelle continue pour 2019-2021. Les prestataires habilités par la Région ont une délégation pour proposer aux demandeurs d'emploi visés des actions définies par l'habilitation afin de leur permettre de bénéficier, à titre gratuit, d'un parcours individualisé comportant un accompagnement à caractère pédagogique, social ou professionnel. Les habilitations relèvent d'une procédure spécifique différente d'un marché public, sont délivrées dans des conditions de transparence et de non-discrimination et sur la base de critères objectifs de sélection (source CAP Métiers).

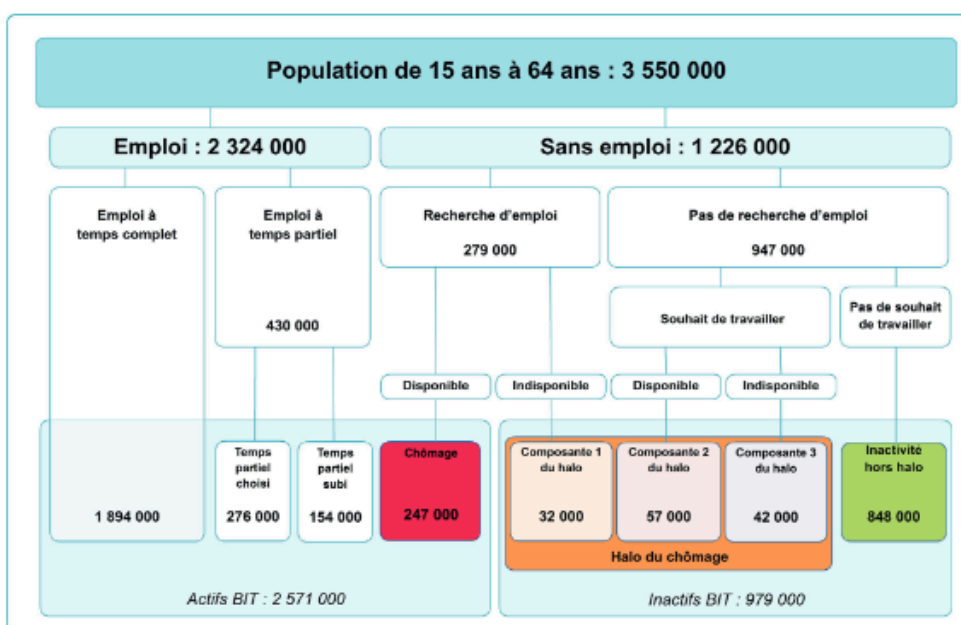
Pour autant, des bénéficiaires potentiels restaient à distance de la formation. Comme ailleurs en France, le sous-emploi et le halo du chômage représentent davantage de chômeurs que ceux répertoriés au sens du Bureau international du travail.

Schéma 1 • Sous-emploi et halo : deux situations proches du chômage



Source : INSEE Analyses, Nouvelle-Aquitaine, n° 61, septembre 2018.

Schéma 2 • Situation des Néo-Aquitains de 15 à 64 ans au regard de l'emploi



Note : le sous-emploi comprend 163 000 personnes dont 154 000 en temps partiel subi et 9 000 en chômage partiel quelle que soit la quotité de travail.

Champ : personnes âgées de 15 à 64 ans.

Source : Insee, enquêtes emploi 2014-2015-2016.

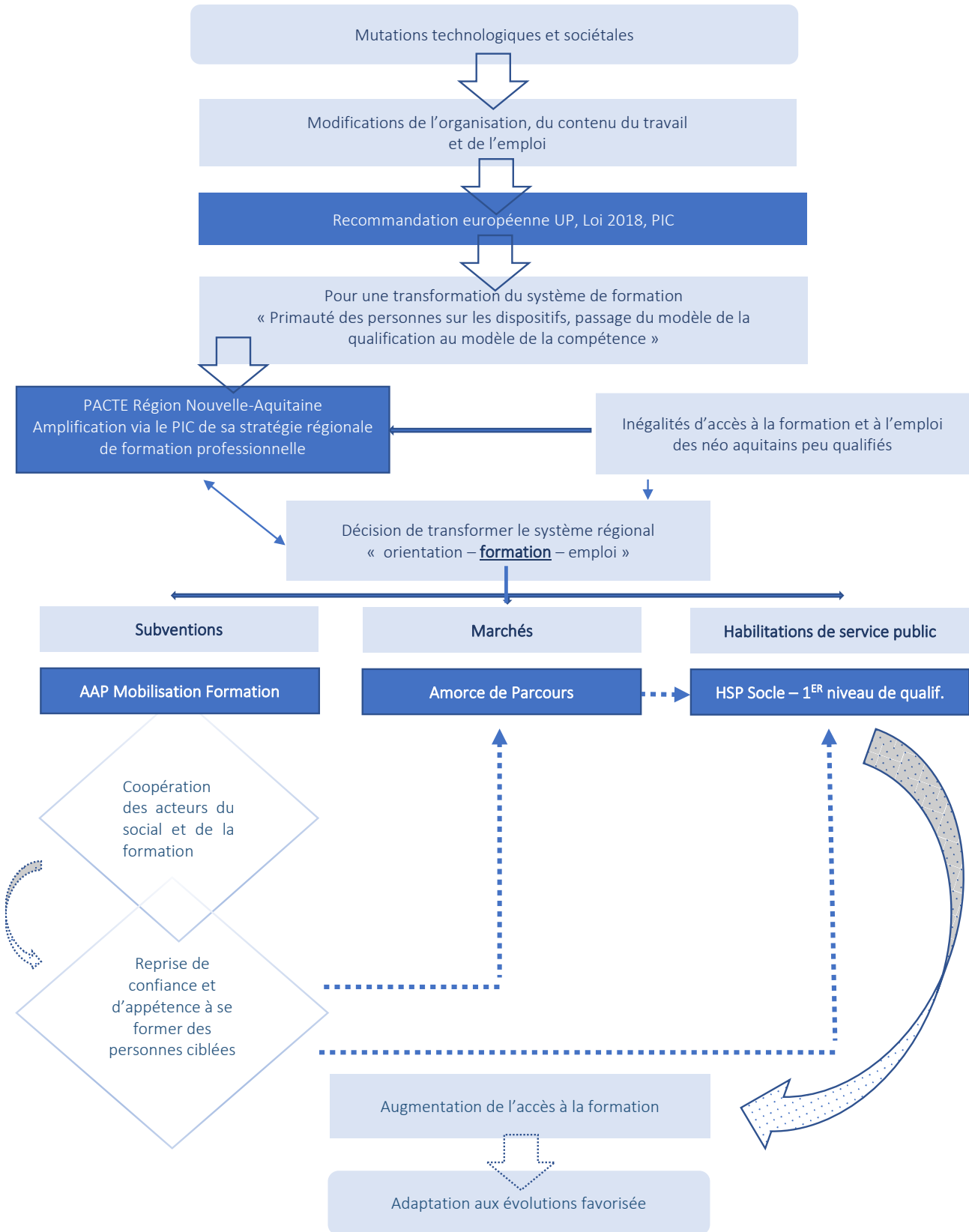
La (re)mobilisation et l'accompagnement des Néo-Aquitains dans le halo du chômage, ont fait l'objet d'un dispositif régional expérimental, soutenu par le Pacte régional d'investissement dans les compétences (PRIC), premier sas d'un parcours intégrant le dispositif Amorçe de parcours (qui a maintenu la forme de marché public ouvert aux opérateurs de formation) et les HSP, l'appel à projet « Mobilisation vers la formation » (AAP MF) visait les publics cumulant une série d'obstacles, souvent méconnus par les services publics pour l'emploi. Pour ses rédacteurs certains pouvant « être en rupture avec tout ce qui pourrait ressembler à l'école, peu motivés pour entrer dans une formation, pas ou peu conscients de leurs compétences (même obsolètes), et beaucoup méconnaiss(a)nt ce qui peut leur être proposé » (appel à candidature).

1.3. Un appel à projet inscrit dans une visée transformatrice du système de formation

En préalable aux enquêtes de terrain, une analyse documentaire a permis de dresser l'algorithme de l'AAP MF. Il démontre que l'expérimentation s'inscrit dans la visée transformatrice du système de formation. Le passage du modèle de la qualification au modèle de la compétence, et de la primauté des personnes sur les dispositifs, se donnent à lire comme ses principes d'action⁸.

⁸ Le lien entre la Recommandation UP, la loi « Avenir » et le PIC établit dans le schéma reste complètement implicite à a lecture de textes, elle s'appuie uniquement sur la convergence des finalités repérée dans le cadre de l'étude.

Schéma 3 • Algorithme de l'appel à projet étudié



Pour 1000 parcours par an⁹, les objectifs spécifiques de l'AAP MF étaient les suivants :

- Mobiliser les publics les plus fragiles (notamment les personnes en rupture sociale et familiale¹⁰), rendre les personnes actrices de leur parcours et créer les conditions de leur accès à la formation.
- Proposer une offre de services prête à « sortir des sentiers battus » (coordinatrice AAP MF) (par exemple utiliser des supports tels que le sport, le théâtre, un projet associatif et/ou collectif dans le domaine de l'engagement citoyen...) et de revoir si nécessaire les partenariats entre les acteurs des champs du social, de l'insertion professionnelle, de la formation, et les entreprises.

1.4. Méthodologie et présentation synthétique de projets étudiés

La nature de notre investigation pour le Cédéfop, ciblant une recommandation destinée aux adultes, et la demande régionale, de ne pas imposer une double observation aux projets, objets d'évaluation, excluaient de nos investigations les projets réservés aux jeunes de moins de 25 ans et ceux déjà évalués. En regard, nous avons enquêté 7 projets : 4 des 17 de la première vague lancée en 2019, réalisée en 2020, 3 des 15 de la seconde vague lancée en 2020¹¹, réalisée en 2021. L'expérience d'une série de participants et de conseillers était recueillie par entretien semi-directif. Entre février et avril 2022, 21 ont été conduits. Le parcours des personnes et leur situation, avant, pendant, pour certains à l'issue du dispositif, et leur point de vue sur l'accompagnement constituent le matériau exploité ici¹².

Ces projets, hétérogènes en termes d'actions et de nombre de publics accueillis (de 10 à 150) étaient portés par une variété d'acteurs (centre socioculturel, mairie, associations, chantier d'insertion...). Ils rendent compte de pratiques inusitées (maraudes web et rue, triporteur sillonnant les quartiers, contact aux restos du cœur, par le sport au pied des immeubles, au cours d'activités culturelles...) pour « aller vers » les publics ciblés, mais aussi d'une palette large d'activités pour (re)mobiliser les participant-e-s (jardins pédagogiques, travaux collectifs d'aménagement d'espaces urbains ou de rénovation/construction, ateliers d'accompagnement socioprofessionnel, visites en entreprise, etc.). La durée des dispositifs était extrêmement variable selon l'approche retenue. Certains privilégiaient des formats courts, comme un mois à temps plein pour juguler par exemple un risque identifié de bascule vers l'économie souterraine, d'autres pouvaient viser plusieurs mois pour aider les personnes à se reconstruire après une expérience délétère.

2. Repérer et accompagner, leviers observés

2.1. Ouvrir l'écosystème à de nouveaux acteurs

Dépenser la segmentation des accompagnements pour favoriser l'accès à la formation des demandeurs d'emploi dits les plus fragiles¹³ fondait l'expérimentation. De fait, par son financement, l'institution régionale incitait « l'ensemble des acteurs du système accompagnement social-orientation-formation-emploi »¹⁴, à conduire, sur leur territoire, des projets communs. Ainsi, les 60 % du budget du projet subventionné visait à permettre de faire émerger des stratégies de terrain pour ouvrir l'écosystème de la formation à de nouveaux acteurs, et en tester les effets, en termes d'amélioration du repérage des publics et de recours au droit à se former. Acteurs de l'accompagnement social, collectivité territoriale, prescripteur, équipe de prévention des QPV, en partenariat avec organisme portant un plan local pour l'insertion et l'emploi, ou entreprise de l'économie sociale et solidaire, la nature des porteurs de projet enquêtés illustre la concrétisation de cet objectif.

⁹ Plus de 600 réalisés (source : Région).

¹⁰ Public cible précisé note 13.

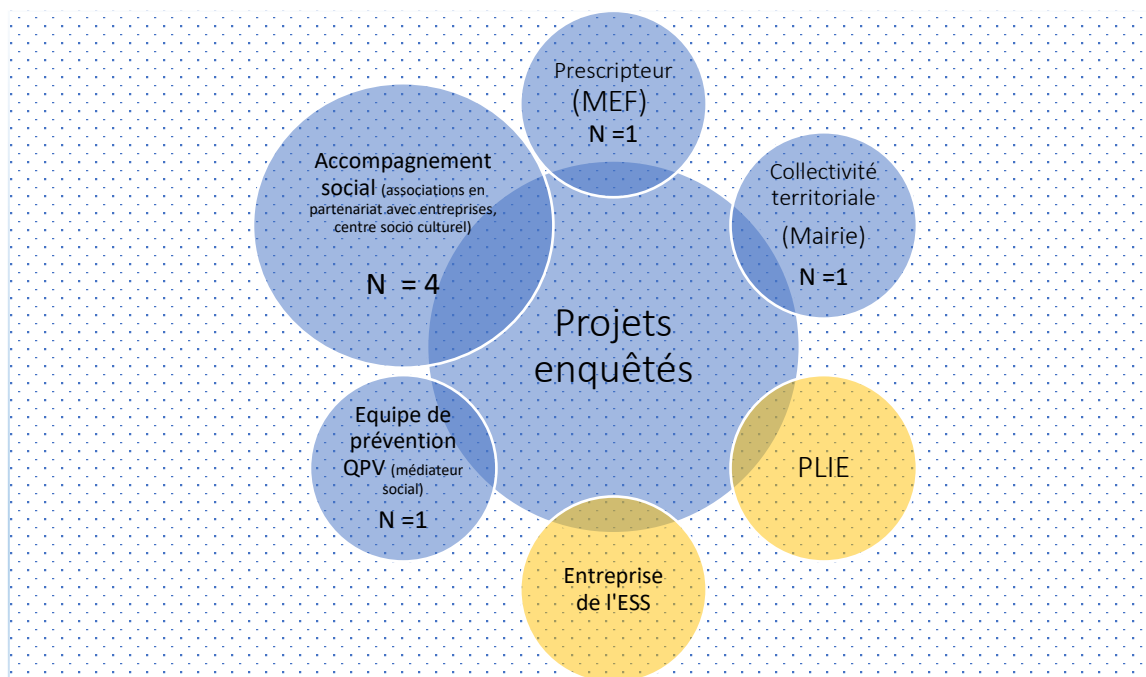
¹¹ Troisième vague lancée en 2021, projets réservés à l'évaluateur.

¹² Si nous rendons compte ici des résultats de notre enquête, il est à relever que sur les dimensions communes enquête/évaluation, ils convergeraient selon nos interlocuteurs régionaux.

¹³ Public cible présenté dans l'appel à candidatures : personnes inactives ou en recherche d'emploi, peu ou pas qualifiés (infra bac), personnes en situation de handicap ou habitants des quartiers prioritaires de la ville (QPV), habitants des zones de revitalisation rurale (ZRR), personnes ayant un diplôme obsolète (bac de plus de 10 ans).

¹⁴ Appel à candidature, titre V.

Schéma 4 • Nature des porteurs de projet et partenaires enquêtés



Pour encourager ces nouveaux entrants, et leur offrir un moyen d'action porteur de changement, le statut de stagiaire de la formation professionnelle donnant lieu à indemnité n'était pas accessible aux bénéficiaires de l'expérimentation. « *Si on voulait des porteurs de projets justement nouveaux, qui n'étaient pas dans l'écosystème habituel de la formation, l'idée c'était de (ne) pas de leur rendre difficile l'accompagnement des personnes, et ne pas les embêter avec des outils un peu contraignants, inhabituels pour eux* » (coordinateur projet). Pour que les personnes ciblées s'engagent dans un parcours sécurisé, d'autres leviers financiers ont été activés. La possibilité de conserver leur statut à l'entrée et les aides sociales dédiées (chômeur indemnisé, bénéficiaires RSA ou AAH¹⁵...), être salarié d'une entreprise d'insertion, d'une association intermédiaire, sont parmi les soutiens relevés.

2.2. S'appuyer sur le territoire

La dimension territoriale était au cœur de l'AAP MF. La Région portait une attention particulière « *aux projets proposés sur des territoires identifiés comme "vulnérables"* »¹⁶ à partir des diagnostics territoriaux, spécificités locales justifiant des critères d'éligibilité. De fait, dans les expériences les plus abouties, l'identification des personnes susceptibles d'intégrer le dispositif passait par autant d'activités que de lieux d'exercices de ces activités. Maraudes, restos du cœur, pied des immeubles, activités de quartiers, centre socioculturel. L'aide aux besoins immédiats de logement, mobilité, ressources, soins, etc., constituant le premier levier, leur résolution devait pouvoir s'appuyer sur un réseau local étendu. De même, au sein des projets, l'offre pouvait s'appuyer sur des prestataires afin de personnaliser et enrichir les parcours en fonction des situations. Ainsi, selon l'ancrage local de la structure, des actions répondant aux difficultés relevées pouvaient être développées avec les acteurs du territoire (assistantes sociales, orthophonistes, psychologues, conseillers en planning familial, Fondation Abbé Pierre, Emmaüs Connect, SOS femmes, CCAS¹⁷, foyers d'accueil, addictologues, etc.). L'après dispositif pouvant s'étayer sur ces partenariats également.

¹⁵ Revenu de solidarité active ou allocation adulte handicapé.

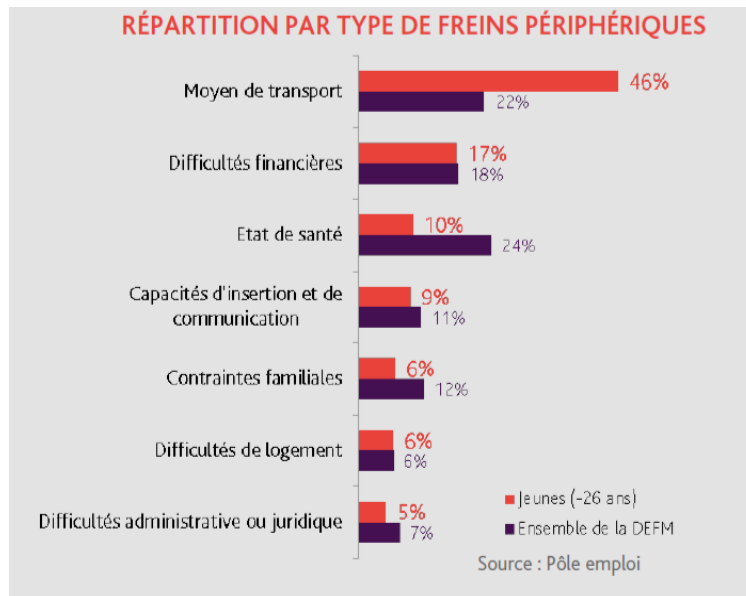
¹⁶ Zonages DATAR, QPV, ZRR (Appel à candidature, titre V).

¹⁷ Centre communal d'action sociale.

2.3. Prendre en compte les freins « périphériques »

Des difficultés non professionnelles peuvent empêcher de s'engager pleinement dans un parcours de formation. Si 30 % des demandeurs d'emploi inscrits connaissent au moins un frein à l'emploi (Pôle emploi, 2021)¹⁸, parmi nos enquêtés aucun ne déclare en être exempt. Pour beaucoup, les problèmes de survie immédiate (nourriture, logement, santé) obèrent la saisie de l'offre. Le graphique suivant démontre le basculement de la nature des freins selon l'âge. Pour les populations aux conditions de vie les plus fragiles, l'état de santé devient le premier frein de retour à l'emploi avec l'âge.

Graphique 2 • Répartition des freins périphériques de l'accès à l'emploi



Compte tenu des conditions concrètes d'existence des personnes interrogées, les freins observés sont interdépendants. L'absence d'emploi étant source elle-même d'absence de revenus, et donc de difficultés financières. Ces difficultés sont bien marquées et ne sont pas sans influence sur le transport et la santé, etc. Pour la population cible de cette étude, les adultes sans emploi, peu ou pas qualifiés, la gestion des problèmes de santé apparaît primordiale. *In fine*, cette expérimentation à petite échelle, en envisageant des parcours d'accès à la formation pour l'emploi selon un mode d'accompagnement prenant en compte l'ensemble de ces freins, questionne les conditions de possibilité d'un changement d'action publique dans ce domaine. Pour ce qui concerne nos observations, la mise en réseau d'acteurs de différents champs, la répartition des compétences entre collectivités et entre service public de l'emploi (SPE) et collectivités, la définition juridique de la formation professionnelle, se révèlent comme de possibles obstacles.

2.4. Mettre en œuvre un accompagnement « global »

Certains éléments communs se dégagent des projets observés :

- Associer une activité pratique (sport, découverte métier, travaux en atelier, etc.) avec des séances de remise en confiance et développement d'un projet de vie.
- Permettre d'envisager le retour à une vie professionnelle, avec des conditions facilitantes déclinées :
 - Récréer le milieu professionnel par une activité productive (maraichage, rénovation bâtiments, entretien espaces urbains, fabrication d'objets, cuisine, etc.).
 - Déconstruire les représentations des bénéficiaires sur certains métiers et des professionnels sur les sans emploi (visites d'entreprise, rencontre avec des professionnels, forum des métiers, etc.).

¹⁸ <https://www.pole-emploi.org/accueil/actualites/infographies/tous-mobilises-pour-lever-les-freins-sociaux-a-lemploi.html?type=article>

- Placer le projet sous statut d'emploi (contrat à durée déterminée d'insertion, contrat aidé, mission pour une entreprise temporaire d'insertion, association intermédiaire) pour fidéliser dans le dispositif et valoriser l'expérience dans les CV.
- Intégrer dans l'accompagnement le développement personnel et l'acquisition des compétences de base. Si les modalités et la fréquence sont propres à chaque projet, certains invariants peuvent être relevés :
 - Mobiliser le dialogue, l'écoute pour une remise en confiance de la personne. Lui permettre de « reprendre sa vie en main », « redonner l'envie de faire », « mettre en mouvement ».
 - Proposer des activités mixtes de développement des compétences sociales et professionnelles, (travailler en groupe, savoir communiquer entre pairs, etc.). « Ils ont acquis une certaine cohésion, ils ont appris sur eux, à se découvrir, à parler d'eux-mêmes », « aide à la socialisation et à l'ouverture ».
 - Coconstruire parcours et projets, permettre les changements et construire les choix en raison. Apporter des éléments concrets à la réflexion (entreprises du territoire, marchés-cachés, enquête métiers, fiches Rome, etc.).
 - Proposer des techniques de recherche d'emploi (écriture CV, simulation d'entretien, demande de stage, etc.).
- Offrir la présence constante d'une personne repère (parfois deux : un référent insertion et un référent activité pratique) avec des échanges réguliers tout au long de l'accompagnement, voire après si besoin.
- Proposer une activité d'accompagnement intensive étalée sur plusieurs semaines (un mois *a minima*).
- Préparer les personnes pour l'après (formation ou emploi), en tentant de trouver une issue pour chacun en fin d'accompagnement. Cependant l'après dispositif est parmi les points faibles relevés.

2.5. Privilégier le « aller vers »

Si tous les projets financés ciblaient les publics « hors radar », « invisibles » aux SPE, « les plus en difficulté », les plus « fragilisés », et les plus « isolés », tous ne les ont pas atteints. Les raisons peuvent être : l'obligation de s'adresser à une catégorie de population faite par un partenaire (sourcing limité au SPE pour un projet situé en QPV par exemple), la durée trop longue décourageant les participants potentiels ne bénéficiant d'aucune aide financière, voire le caractère imposé (pour des bénéficiaires du RSA par exemple, leur participation ayant fonction de maintien de l'allocation).

Pour pallier la défiance envers les institutions (souvent due à une mauvaise expérience, l'absence de personnalisation et de prise en compte de leurs besoins concrets), certaines structures privilégient un premier entretien informel sur le lieu du contact avec la personne : pied des immeubles, rue, association caritative, centre social, technique non théorisée par nos interlocuteurs mais souvent dite du « aller vers ». Des maraudes numériques ont également été mises en avant. Ce premier contact sert à évaluer si les personnes peuvent intégrer le projet ou plutôt être orientées vers une autre structure (Pôle emploi ou le PLIE par exemple). Sur ce registre, la nature des partenariats peut arbitrer les orientations.

Compte tenu des conditions de vie extrêmement précaires des personnes ciblées, pour beaucoup, la première étape est de s'autoriser à aspirer à une vie meilleure. Reprendre confiance en elles et en les institutions est un préalable incontournable. Envisager un projet, et s'inscrire dans un parcours d'accompagnement avec une dimension professionnelle, émergera ensuite. La plupart des bénéficiaires exprimait le besoin de sortir de l'isolement et des problèmes quotidiens envahissants, (re)trouver une estime d'eux-mêmes pour pouvoir se remettre en mouvement. Ainsi, dans la majorité des projets, les enjeux sociaux étaient prioritaires. Dans seulement deux cas sur sept, l'enjeu « prendre contact avec les entreprises - trouver un emploi » primait.

Conclusion

L'AAP MF incite les acteurs du social et de la formation à créer des projets communs pour favoriser l'accès à la formation des publics les plus vulnérables. L'objectif est de lutter contre les effets de la segmentation entre deux formes d'accompagnement dont ces personnes ont besoin pour se réinsérer : l'action sociale dévolue aux Départements et la formation professionnelle continue dévolue aux Régions. En effet, cette dichotomie, par la complexité qu'elle engendre dans le dédale des dispositifs, génère nombre de non-recours aux droits. Ainsi, la question soulevée ici est celle de la mise en œuvre d'une action publique tendant vers la transversalité. Son financement entre dans le cadre du pacte régional d'investissement dans les compétences.

Pour repérer et mettre en mouvement des populations invisibles¹⁹ jusqu'alors et perçues comme immobiles, une double conversion a été opérée. La formation s'est faite quelque peu buissonnière. L'objectif l'exprime, la région subventionne des parcours d'« accompagnement ». Si la hauteur de l'action est à resituer au regard du nombre des entrées en formation de personnes en recherche d'emploi projetées (50 000 dans le plan de mobilisation de 2021, 1 000 parcours pour chacune des trois vagues d'AAP (2020, 2021, 2022)) cette expérimentation illustre l'élargissement de l'espace des possibles d'une politique publique. En effet, pour « aller vers » et « mobiliser », le parti pris régional a été de « sortir des sentiers battus » (coordinatrice AAP). En termes de sociologie politique, l'action publique étudiée a dépassé l'effet de verrouillage des choix passés et s'est quelque peu exemptée d'un des obstacles majeurs au changement, le phénomène dit de dépendance au sentier.

Bibliographie

- Bacqué, M. & Biewener, C. (2015). « Pourquoi l'empowerment ? » Dans M. Bacqué & C. Biewener (Dir.), *L'empowerment, une pratique émancipatrice* (p. 5-22). Paris : La Découverte.
- Hassenteufel, P. (2011). Chapitre 9. Les changements de l'action publique. Dans P. Hassenteufel, *Sociologie politique : l'action publique* (p. 243-288). Paris : Armand Colin.
<https://doi.org/10.3917/arco.hasse.2011.01.0243>
- INSEE. (2019). <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4482442#titre-bloc-26>
<https://www.insee.fr/fr/statistiques/3613533>
- Martin, C. (2010). Individualisation et politiques sociales : de l'individualisme positif à l'instrumentalisation de l'individu. Dans P. Corcuff, C. le Bart et F. de Singly (dir.), *L'individu aujourd'hui. Débats sociologiques et contrepoints philosophiques* (p. 273-282). Rennes : PUR, collection « Res Publica ».
- Mayo, E. (2007). *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Londres : Routledge (1ère édition : 1945).
- Musselin, C. (2005). Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ? *Revue française de science politique*, 55 (1), 51-71.
- ONPES (2016). *L'invisibilité sociale : une responsabilité collective*. Rapport ONPES.
- Paugam, S. (2005). *Les formes élémentaires de la pauvreté*. Paris : Presses universitaires de France.
- Thelen, E. (2005). Dynamic Systems Theory and the Complexity of Change. *Psychoanalytic Dialogues*, 15(2), 255-283. <https://doi.org/10.1080/10481881509348831>

¹⁹ « En Nouvelle-Aquitaine, 294 000 personnes âgées de 15 à 64 ans vivent dans des situations proches du chômage » (INSEE, 2018).

Parcours d'allocataires du RSA au regard des jeux de territoires de l'action publique

Madiot Clarisse*

Introduction

L'accès à l'emploi s'affirme comme maître-mot des politiques d'insertion, notamment dans le cadre de la loi de 2008 relative au revenu de solidarité actif ou RSA (Gomel, Méda 2014). La configuration « activationnelle » de la loi, qui fait de l'insertion un état transitoire, un « sas » (Soulet, 2012) entre situation de non-emploi et situation d'emploi, implique que les allocataires soient accompagnés pour (re)trouver un revenu assez important et pérenne leur permettant ne plus avoir besoin du RSA. La principale voie de ce changement de situation est envisagée par l'accès à l'emploi. Ainsi, la participation à des actions d'insertion, considérées comme points d'étapes du parcours, est théoriquement proposée en fonction du projet d'insertion, par les référents uniques de parcours, désignés par le conseil départemental. « *Une large gamme d'activités souvent ingénieuses et originales* » (Castel, 2005), appelées dans le cas du RSA « *actions d'insertion* », est donc financée dans cet objectif par différentes institutions publiques. Les thématiques de ces actions sont assez diversifiées, de la formation professionnelle à la pré-qualification, des techniques de recherche d'emploi aux ateliers de reprise de lien social. Ces actions peuvent être portées par des structures associatives ou privées du territoire et subventionnées, ou organisées en interne par les professionnels de ces institutions publiques. On retrouve, entre autres, le conseil départemental, les établissements publics territoriaux (EPT) et Pôle emploi, établissement public administratif, comme principaux commanditaires d'appels à financements publics pour les actions d'insertion en direction des allocataires du RSA.

L'étude du cas d'un département francilien, dans lequel on peut compter environ quarante-cinq mille foyers allocataires du RSA, permet d'interroger à l'échelle locale les territorialisations des différents niveaux de l'action publique en direction des allocataires. L'ethnographie réalisée entre 2020 et 2023 au sein des services d'un Conseil départemental en charge de l'administration des actions d'insertion, se compose d'observations documentaires des référentiels et supports des institutions publiques, et de séquences d'observation directe des réunions au sein des institutions. Elle a été accompagnée par des rencontres et « focus group » auprès des référents RSA. Les récits de vie de participants de certaines actions d'insertion tentent de retracer les trajectoires individuelles menant à la participation à une action. Ces entretiens semi-directifs ont été organisés après des séquences d'observation participante au sein des actions et formations financées. On s'intéressera plus particulièrement à trois récits de vie de participants ayant participé à la même action d'insertion.

En passant du point de vue des agents administratifs du département et des référents à celui des participants aux actions, on peut alors se demander, en quoi la territorialisation de l'action publique à l'échelle d'un département peut-elle jouer sur les trajectoires d'accès à l'emploi des allocataires du RSA ? Dans un premier temps, il sera question de s'interroger sur la création de parcours types d'accès à l'emploi considérant la participation à une action comme élément déterminant pour une trajectoire réussie. Ensuite, la territorialisation des interventions publiques sera observée grâce à des cartes schématiques, et on pourra se demander comment les référents de parcours se saisissent du millefeuille d'actions proposées. Dans un dernier temps, il sera question de confronter ces territoires et parcours théoriques à des trajectoires vécues de trois allocataires du RSA participant à la même action portée par le Conseil départemental.

* Laboratoire Lirtes, Université Paris Est Sup.

1. La participation à une action d'insertion comme élément déterminant la réussite du parcours théorique d'accès à l'emploi

1.1. Le parcours vers l'emploi, un concept conçu par l'administration publique

À la croisée entre lutte contre la pauvreté et le chômage, les conseils départementaux se voient octroyer la compétence d'orientation des allocataires du RSA vers un référent unique, de financement d'actions locales pour l'insertion, et le paiement de l'allocation, *via* les services des caisses d'allocations familiales (CAF). Les allocataires sont accompagnés par un travailleur social ou conseiller en insertion professionnelle des services internes à la collectivité, par un conseiller Pôle emploi, ou par un professionnel externe conventionné. Cet accompagnement est l'élément essentiel à la logique d'activation des allocataires, dans l'objectif d'un « *parcours dynamique* » (un agent administratif). L'allocataire est ainsi considéré comme devant s'investir et s'inscrire dans une démarche active de recherche d'un revenu suffisant pour « *sortir* » (les référents) du RSA. Le cadre légal propose d'ailleurs un terme pour cette injonction au parcours dynamique, celui des « *droits et devoirs* » de l'allocataire. Ce dernier a le droit au RSA, en échange, il s'engage à s'inscrire dans une démarche active de recherche d'un autre revenu de subsistance.

Les agents administratifs du conseil départemental travaillent alors à la conception de parcours types schématisant la trajectoire idéale entre la sollicitation de l'allocation et sa fin. Cette vision longitudinale du parcours des personnes suivies illustre l'insertion comme « *sas* », comme période transitoire à l'échelle d'une vie. Au-delà d'une représentation centrée sur l'accompagnement par les services dédiés ou sur les expériences d'emploi, ces parcours types tentent aussi de prendre en compte la situation sociale de la personne. Par exemple, ils tentent de s'adapter aux questions d'hébergement, de santé ou de ruptures familiales.

1. 2. Les actions d'insertion comme étapes clés du parcours

Les parcours types conçus prennent en compte la participation à des actions d'insertion comme un élément clé du parcours. Cette participation est « *prescrite* » (les agents administratifs) par le référent après qu'il ait émis un diagnostic de la situation de la personne. Ces actions permettent alors d'élaborer un projet professionnel, de découvrir les techniques de recherche d'emploi, de suivre une formation de pré qualification ou de qualification professionnelle, de reprendre confiance en soi ou de créer du lien social. Elles figurent les étapes entre situation de non-emploi et situation d'emploi, en d'autres termes, elles œuvrent à améliorer l'employabilité des personnes.

Les référents sont enclins à utiliser les actions dans leurs pratiques d'accompagnement, jusqu'à formaliser ce recours dans les contrats d'engagement réciproque (CER) ou projet personnel d'accès à l'emploi (PPAE). L'injonction à inscrire les personnes dans ces actions est d'autant plus forte que les indicateurs de participation sont loin d'être satisfaisants pour la direction départementale. Les référents ont alors un rôle à jouer pour atténuer le paradoxe entre besoins recensés en termes d'actions et la mobilisation effective à y participer (Dmitrijeva, Fremigacci, & L'Horty, 2015).

2. Jeux de territorialisation : les référents confrontés au millefeuille d'actions

2.1. Trois cartes, trois niveaux d'intervention publique

Les référents ont donc le choix d'un panel d'actions vers lesquelles orienter leurs publics, actions financées par différents niveaux de pouvoirs publics. Parmi ceux-ci, on retrouve sur ce territoire, entre autres, le conseil départemental, les EPT et Pôle emploi. Ces trois niveaux d'intervention publique s'appuient chacun sur leur propre découpage du département. Les différentes territorialisations correspondent alors à l'échelle d'organisation hiérarchique des équipes, avec un responsable par territoire au sein du conseil départemental par exemple. C'est à cette échelle qu'est organisée l'animation locale des partenariats avec les acteurs de l'insertion lors de réunions mensuelles. Ce découpage territorial est également utilisé pour élaborer les lots des appels d'offre lancés pour le financement de structures d'insertion : les organismes sont financés pour toucher les habitants du territoire ainsi découpé.

La carte schématisant le découpage réalisé par le conseil départemental (annexe 1) désigne sept territoires d'intervention. La carte schématisant le découpage réalisé par Pôle emploi (annexe 2) désigne quant à elle seize territoires d'intervention, alors que celle des EPT (annexe 3) désigne trois territoires. On observe que les trois niveaux de politiques publiques en direction des allocataires du RSA ne s'appuient donc pas sur le même découpage territorial du département. Au-delà de soulever des enjeux en termes de coordination entre acteurs institutionnels, la lecture de ces différents découpages peut être complexe pour les référents.

2.2. La complexité de lecture des cartes pour les référents, un enjeu d'efficience de l'action publique ?

La confrontation entre les différentes territorialisations illustre le millefeuille des actions d'insertion à l'échelle du département. Pour les référents, revient alors l'idée que faire de l'insertion, c'est d'abord savoir appréhender ce millefeuille, connaître la liste actualisée de l'ensemble des actions : « *On a du mal à repérer ce qui existe pour les gens, entre les actions du département et les autres, moi ça fait vingt ans que je suis ici je m'y retrouve toujours pas, donc je sais pas si vraiment je fais de l'insertion* » (une référente). Le parcours conçu par les agents administratifs, l'idéal d'une trajectoire d'accès à l'emploi jonchée de participation à des actions, se confronte aux réalités des pratiques professionnelles des référents. Au-delà de devoir continuellement rester informés des actions en cours et de leurs modalités, les référents doivent être en capacité de lire les cartes, de se saisir de la complexité des découpages territoriaux.

Cette lecture se confronte aussi au fait que les référents ne partagent pas les mêmes cultures professionnelles. On remarque alors que les travailleurs sociaux, par exemple, se réfèrent plus facilement à la territorialisation du conseil départemental, d'autant plus que les sept secteurs en matière d'insertion correspondent à ceux de la direction de l'action sociale. Par ailleurs, les référents, pour clarifier la lecture de l'existant en matière d'action d'insertion, privilégient leurs connaissances personnelles des acteurs et structures, avant même de savoir quelle institution publique les finance : « *Moi, les actions d'insertion je ne les connais pas, par contre, je connais les structures car ils sont à côté, c'est de la proximité quoi, donc je leur envoie des publics* » (une référente). Cette connaissance dépend alors des appétences personnelles, des formations et vécus de chaque référent. Les conseillers en insertion professionnelle rencontrés sont, par exemple, plus à même de connaître les actions des EPT que les travailleurs sociaux, leur formation valorisant davantage la connaissance des acteurs de l'insertion professionnelle.

Les difficultés à se saisir de la complexité de la territorialisation des actions d'insertion soulèvent des enjeux d'efficience du travail d'accompagnement. Si l'insertion est pensée comme une situation transitoire pendant laquelle les pouvoirs publics ont la mission d'accompagner l'allocataire du RSA vers l'emploi grâce à la participation à des actions d'insertion, le fait de méconnaître l'offre existante, et donc de ne pas pouvoir s'en saisir, place les référents en porte à faux dans leurs objectifs.

3. Les trajectoires d'insertion à l'épreuve des territoires

3.1. Étude des cas de trois participants à une action : entre parcours théoriques et parcours vécus

Les allocataires du RSA doivent donc passer par leur référent pour participer à une action, ce qui suppose que ce référent sache se saisir du panel d'actions proposées en fonction des territoires. L'étude des cas de trois participants à une action portée par le conseil départemental permet de changer de regard et de se saisir des réalités vécues par les allocataires.

Monsieur A a 28 ans et perçoit le RSA depuis ses 25 ans. Son récit de vie commence lors de son enfance, pendant laquelle il était un « assez bon élève ». Le décès de sa mère suite à une longue maladie, pendant son adolescence, représente une rupture notable et conscientisée dans sa trajectoire. Après un an d'étude d'informatique, il sort du système scolaire pour s'occuper de son père. Ce dernier perçoit une allocation adulte handicapé et c'est dans ce cadre qu'une assistante sociale de la mairie vient un jour réaliser une visite à domicile. Elle commence à l'accompagner officiellement dans le cadre de son RSA et est identifiée comme la professionnelle référente par Monsieur A, qui avant ne « *connaissait pas son référent* ». Il a donc rendez-vous dans les locaux de la mairie et à l'occasion de cette première rencontre officielle, Monsieur A est orienté vers une structure du conseil départemental d'une autre ville, organisant des actions d'insertion principalement tournées vers le lien social et la reprise de confiance en soi. Il participe à une première action de ce type, c'est dans ce cadre que nous nous rencontrons pour la première fois. À la suite de l'action, l'animatrice l'oriente vers un autre atelier d'insertion sociale. En même temps, sa référente l'inscrit à la prochaine session d'une formation proposant un bilan de compétences professionnelles. Monsieur A se dit angoissé à la perspective d'accéder à un emploi, les actions lui permettent de se « *préparer* », notamment à la vie en collectivité.

Monsieur B a 29 ans et perçoit le RSA depuis quelques mois. Il commence son récit de vie par sa rupture d'hébergement pendant l'adolescence, qui, selon lui, est l'événement l'ayant contraint à avoir un travail pour subvenir à ses besoins. Il enchaîne les contrats précaires, dans la vente de vêtements ou la restauration. Chacune de ces expériences se termine à cause de difficultés relationnelles avec la hiérarchie. Après avoir liquidé ses droits au chômage, il perçoit le RSA, tout en restant accompagné par un conseiller Pôle emploi. Celui-ci l'oriente vers la psychologue de Pôle emploi et c'est cette dernière qui lui conseille d'abord la participation à des actions portées par Pôle emploi, puis à cette action. Lors de notre rencontre, il passe des entretiens d'embauche le même jour que l'action. Pour lui, elle lui permet de changer sa représentation du monde du travail, qui était jusqu'alors négative : « *j'aimerais trouver un emploi où je me sens bien, un truc où je suis à mon compte ou au moins je prends plaisir* ». Il ne souhaite pas participer à une autre action.

Madame C a 26 ans et perçoit le RSA depuis un an. Elle commence par indiquer ses troubles psychologiques et son passé d'addictions, tout en rappelant que ses appétences pour les arts ont toujours guidé son parcours. Madame C ne connaît pas son référent, elle « *trouve toute seule* » les actions qui l'intéressent, principalement sur internet. Elle a ainsi participé à plusieurs forums pour l'insertion et l'emploi et par ce biais elle a réalisé un bilan de compétences qui lui a certifié le projet qu'elle avait déjà élaboré toute seule, celui de s'inscrire dans une école de comédie musicale. En attendant les concours d'entrée, elle a participé à l'action de reprise de confiance en soi pendant laquelle nous nous sommes rencontrées, dans l'objectif de « *découvrir les méthodes de développement personnel* ». Suite à cette session, elle a réussi les épreuves d'admission dans l'école et a par ailleurs obtenu la reconnaissance de travailleur handicapé grâce à l'acceptation de son dossier qu'elle a elle-même construit. En attendant le début des cours en septembre, elle aimerait continuer à participer à des actions afin, principalement, de « *garder le rythme* ».

3.2. Des parcours qui soulèvent des enjeux pour la territorialisation des politiques publiques

Les agents administratifs en charge de l'élaboration des parcours théoriques d'insertion se questionnent quant à la cohérence des parcours types imaginés, à l'adéquation entre la théorie et la pratique, tout en s'interrogeant sur l'impact de la territorialisation sur l'accès à l'emploi. D'un autre point de vue, on peut se demander comment les publics se saisissent eux-mêmes des réalités de la territorialisation de l'action publique. Cette étude des cas de trois participants à une même action d'insertion illustre trois expériences du rapport aux territoires.

La trajectoire de Monsieur A (en bleu sur l'annexe 4) illustre un parcours correspondant au parcours théorique pensé par les acteurs publics. Il connaît son référent, ce dernier lui propose de participer à une action, puis à une autre, tout en accompagnant à la projection vers un accès à l'emploi. Monsieur A n'a participé qu'à des actions portées par le conseil départemental et identifie bien l'institution. Sur la carte (annexe 4), la trajectoire illustre cet idéal : elle s'inscrit, par exemple, dans un territoire proche du domicile de l'allocataire. Monsieur B et Madame C présentent quant à eux des trajectoires avec davantage de bifurcations. Monsieur B identifie Pôle emploi mais n'identifie pas le conseil départemental comme acteur public œuvrant pour le RSA. Il est même mécontent de devoir se déplacer en dehors de sa ville, d'autant plus qu'il se déplace uniquement en bus. Sa trajectoire (en vert sur l'annexe 4) révèle des déplacements plus importants à travers les territoires. Madame C a participé à des actions financées par l'EPT sans le savoir, et n'est pas passée par les canaux officiels pour s'inscrire dans les actions auxquelles elle a participé. Sa trajectoire (en rouge sur l'annexe 4) illustre principalement le fait qu'elle transcende les territoires grâce à son autonomie dans la recherche d'actions.

Conclusion

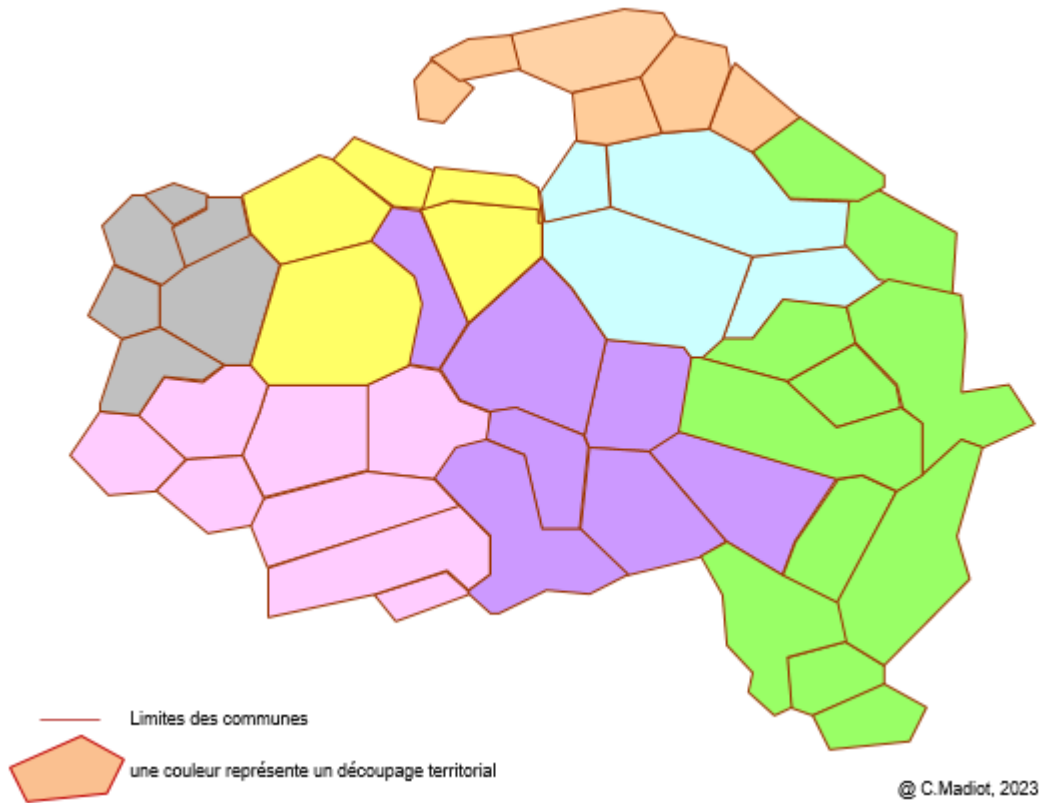
En conclusion, les agents administratifs des différents niveaux de collectivités publiques élaborent des parcours types d'insertion, dont la participation à une action qu'ils financent ou organisent est l'étape clé de l'accès à l'emploi. Ces parcours dépendent d'un accompagnement par un référent unique, qui doit être en mesure de connaître les actions et donc d'appréhender le millefeuille d'actions proposées. Les récits de vie des allocataires illustrent la diversité des trajectoires d'insertion et les paradoxes persistant entre parcours théoriques et parcours vécus. Dans une autre perspective, cette approche longitudinale permet aussi d'observer l'intersection des politiques d'emploi et des politiques sociales.

Bibliographie

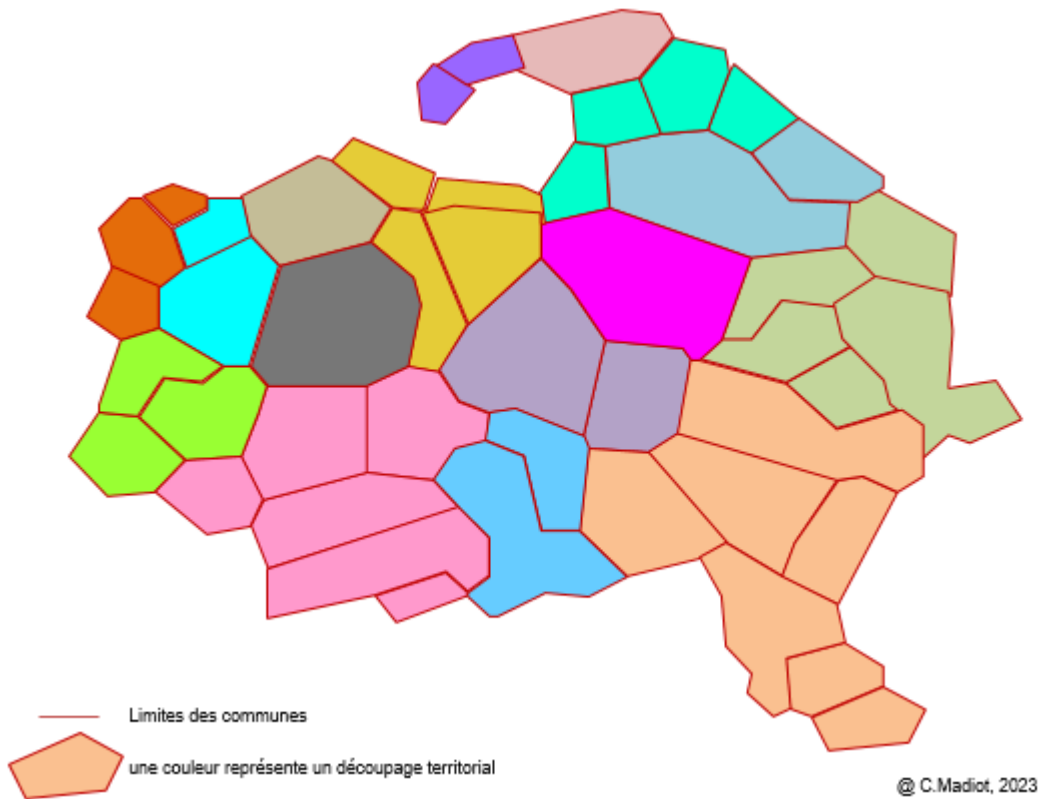
- Castel, R. (1998). Du travail social à la gestion sociale du non-travail. *Esprit*, mars-avril, 28-44.
- Castel, R. (2005). Devenir de l'État-providence et travail social. Dans J. Ion (dir.), *Le Travail social en débat(s)*, Paris : La Découverte.
- Dmitrijeva, J., Fremigacci, F. & L'horty, Y. (2015). Le paradoxe des nouvelles politiques d'insertion. *Revue d'économie politique*, 125(4), 475-498.
- Gomel, B. ; Meda, D. (2014). Le RSA, innovation ou réforme technocratique ? *Revue Française de Socio-Économie*, 13(1), 129-149.
- Soulet, M. (2012). De l'insertion sociale à la gestion des immotiles. Le travail social en reconfiguration. Dans R. Castel. & C. Martin (dir.) *Changements et pensées du changement : Échanges avec Robert Castel*, (p.183-194), Paris : La Découverte.

Annexes

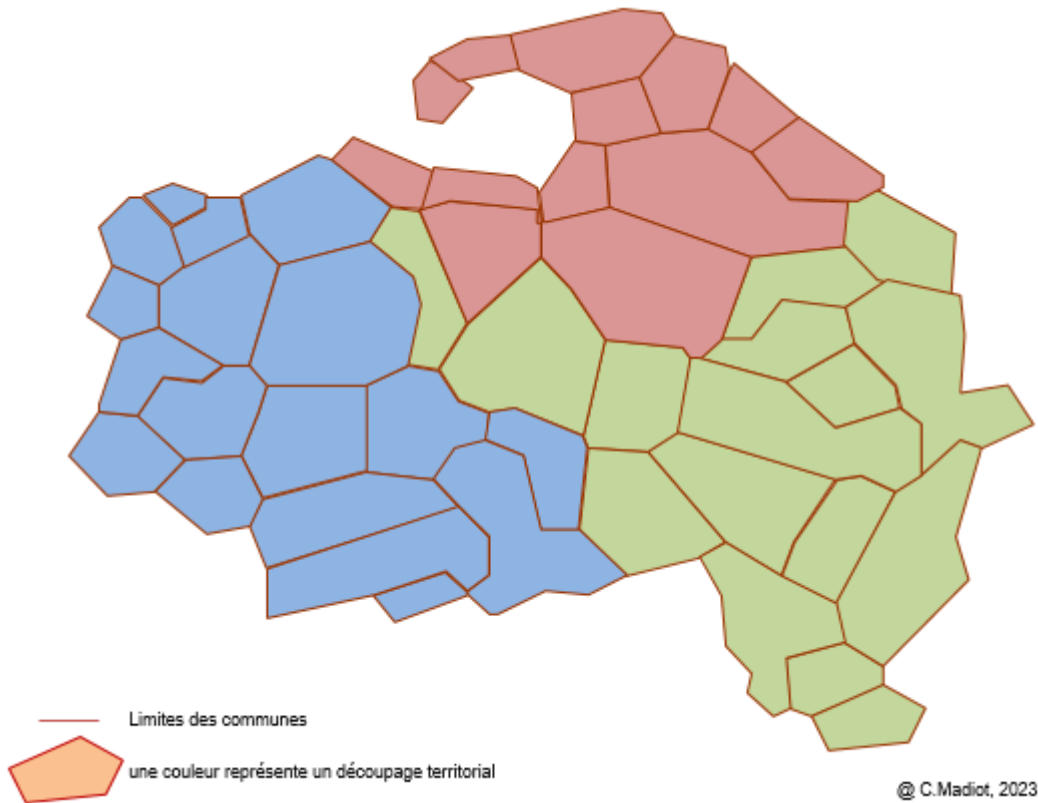
Annexe 1 • Territorialisation du conseil départemental



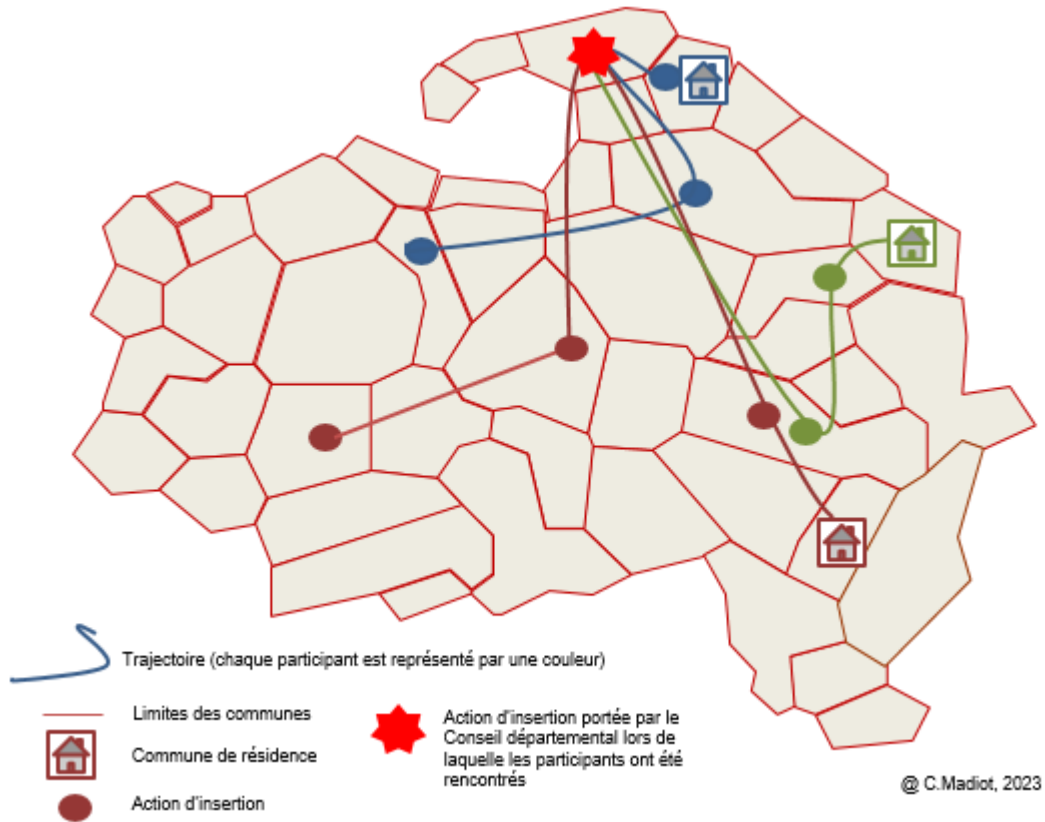
Annexe 2 • Territorialisation de Pôle emploi



Annexe 3 • Territorialisation des établissements publics territoriaux (EPT)



Annexe 4 • Trajectoires de participation à une action d'insertion



Rapprocher les personnes de l'emploi : politiques des territoires, territoires des politiques

*Pierre-Yves Bernard**, *Valérie Gosseaume***, *Karine Meslin****,
*Manuella Roupnel-Fuentes*****, *Joanne Walker******

Introduction

Le plan d'investissement dans les compétences (PIC), lancé en 2018, vise à construire une politique de l'emploi et de la formation professionnelle ambitieuse, par la formation des personnes éloignées de l'emploi et par la transformation du système de formation professionnelle. Entre autres mesures, il se décline en pactes régionaux d'investissement dans les compétences (PRIC), donnant aux Régions la possibilité d'impulser des expérimentations sur leur territoire par l'intermédiaire d'appels à projet. De ce point de vue, les PRIC renvoient à une conception de l'action publique tout à la fois territorialisée, innovante et objet d'évaluations avant d'éventuelles généralisations, dans le cadre d'une redéfinition du rôle de l'État en matière d'action publique (Palier, 1998 ; Buisson-Fenet et Verdier, 2013 ; Berthet et Gayraud, 2015).

Ainsi fin 2019, dans les Pays de la Loire, un appel à projet a été lancé auprès des organismes de formation (OF) afin qu'ils organisent pour les publics les plus en difficulté, sur une base territoriale, des parcours « sans couture, sans rupture », c'est-à-dire reposant sur un accompagnement continu depuis l'entrée en formation pré-qualifiante jusqu'à l'accès à l'emploi. Ce faisant, cette expérimentation appelée « Prépa Rebond – Dispositif intégré », s'inscrit dans les orientations générales du PIC : accès à l'emploi par la certification de compétences demandées par les entreprises sur un bassin d'emploi (Bucher *et al.*, 2020). En s'appuyant sur le territoire, cette politique a pour objectif de rapprocher l'offre de formation tout à la fois des besoins des personnes éloignées de l'emploi et de ceux des entreprises, en proposant une offre de formation adaptée.

Toutefois, on peut s'interroger sur ce qui fonde la spécificité de chaque offre de formation. Comment alors analyser les variations territoriales d'un même dispositif ? Cette communication se propose de présenter et d'analyser les particularités et les effets d'une déclinaison territoriale d'un dispositif émanant d'une politique publique régionale. Comment la dimension territoriale a-t-elle été appréhendée dans le cahier des charges rédigé par la Région ? Comment les OF sélectionnés ont-ils décliné ce dispositif sur leur territoire ? Quels ont été les effets de cette déclinaison sur les parcours des stagiaires ?

Pour répondre à ces questions, nous nous appuyons sur un travail d'évaluation qualitative du PRIC, mené et réalisé à la demande de la Dares (Bernard *et al.*, 2022). Nous avons dans ce cadre réalisé, d'une part, un travail de recherche documentaire (littérature « grise » sur le PRIC, appel à projet de la Région, réponses des OF, etc.), une série d'entretiens auprès des responsables de cette expérimentation (Région, administration du travail, responsables d'OF), et assisté aux réunions de lancement dans les 9 territoires concernés. D'autre part, trois monographies territoriales ont été réalisées à partir d'entretiens auprès de coordinateurs, formateurs, accompagnateurs, prescripteurs, et du suivi du parcours de 49 stagiaires sur 16 mois.

* Maître de conférences émérite en sciences de l'éducation, Département de sciences de l'éducation, CREN.

** Ingénieure d'études en sociologie, Centre associé au Céreq de Nantes, DCS.

*** Sociologue du GERS, Groupe d'études et de recherches sociales, membre associée du laboratoire CENS UMR 6025.

**** Maîtresse de conférences en sociologie, Département Carrières sociales de l'IUT d'Angers-Cholet, ESO-Angers.

***** Membre associé du Laboratoire ESO-Angers (UMR 6590).

1. Dimension territoriale, une intention forte de la Région

Les intentions, objectifs et enjeux de Prépa Rebond – Dispositif intégré (PRDI), ont fait l'objet d'un cahier des charges produit par la Région Pays de la Loire, et soumis aux organismes de formation dans le cadre de la mise en concurrence propre aux marchés publics, en décembre 2019. C'est autour de ce cahier des charges que nous allons évoquer dans un premier temps le lien avec le territoire.

1.1. En amont de la rédaction : un diagnostic territorial

La Région et la Direccte des Pays de la Loire, en collaboration avec d'autres partenaires locaux, ont réalisé, en amont de la rédaction du Pacte régional d'investissement dans les compétences, un diagnostic territorial ayant pour objectif l'analyse des difficultés rencontrées à la fois par les demandeurs d'emploi et par les employeurs du territoire. Ce diagnostic a permis de mettre en lumière trois principaux constats. Le premier a trait à une carence d'offres de formation en direction des jeunes, dont des mineurs en situation de décrochage scolaire. Le deuxième énonce les difficultés de recrutement rencontrées par les employeurs dans certains secteurs professionnels. Enfin, le troisième constat renvoie à des offres de formation lacunaires en milieu rural par rapport aux métropoles ou zones périurbaines, et souligne aussi la difficulté du maintien des stagiaires en formation dans ces offres du fait d'une rémunération peu attractive.

1.2. Au plus près du territoire dans le cahier des charges

À partir de ces constats, la Région a pu amorcer la rédaction du cahier des charges dans un cadre relativement contraint. En effet, le PRDI devait répondre d'une part aux objectifs du PIC, et d'autre part s'inscrire dans les six axes stratégiques de la formation professionnelle de la Région, tout en le distinguant des autres offres afin d'éviter toute forme de concurrence. Le dispositif a ainsi été pensé en direction : des territoires ruraux faiblement dotés en offres de formation, des secteurs de l'économie¹ identifiés comme rencontrant des difficultés de recrutement dans ces territoires, et des plus éloignés de l'emploi pour les doter en compétences nouvelles permettant l'accès à la qualification. Les territoires ruraux et les secteurs professionnels peu ou pas couverts par l'offre de formation ont pu être identifiés par l'observatoire du Carif-Oref. C'est ainsi que l'accord-cadre a été divisé en cinq lots, un par département constituant la Région, et divisé en 9 territoires EFOP (emploi formation, orientation professionnelle) ciblés sur les 18 existants. Dans chacun de ces territoires, la Région appelait de ses vœux la mise en place de partenariats, perçus comme indispensables à la tenue des objectifs du PRDI. Ainsi, le cahier des charges précisait que « *pour fonctionner, le dispositif intégré doit s'appuyer sur des partenariats locaux avec les structures économiques, sociales, sanitaires, culturelles des collectivités territoriales assurant son ancrage au sein du territoire emploi-formation-orientation professionnelles concerné (EFOP)* »². Afin de favoriser l'appropriation du PRDI sur l'ensemble du territoire régional, la Région s'est fortement mobilisée pour le faire connaître et en transmettre les enjeux. Elle a participé notamment aux neuf réunions de lancement sur l'ensemble des territoires EFOP retenus avec rencontre des différents partenaires locaux (Pôle emploi, mission locale, associations d'insertion, d'aide sociale...). Elle a réalisé des webinaires en lien avec le Carif-Oref, mais aussi planifié des visites du gestionnaire référent du dispositif Région dans les organismes de formation pour un suivi au plus près.

Ainsi, l'analyse documentaire révèle l'attention portée par la Région aux questions territoriales, et notamment au marché de l'emploi dans chaque localité. Mais celui-ci va s'avérer peu structurant dans un contexte particulièrement perturbé par l'épidémie de covid-19.

¹ « Bâtiment, industrie, métallurgie, maraîchage, agriculture, hôtellerie-restauration », Carif-Oref, <https://www.reperes-paysdelaloire.fr/>

² Cahier des clauses techniques particulières Région formation, dispositifs intégrés 2020-2024, page 6.

2. Mise en œuvre et variations territoriales

2.1. Comment les organismes de formation ont répondu à l'appel d'offre

L'appel d'offre concernait l'ensemble de la région, à l'exception des zones métropolitaines et des zones rurales à très faibles taux de chômage (Choletais et Vendée Est). En réponse à l'appel d'offre, s'est constitué un groupement par département, rassemblant des OF positionnés sur différents segments du PRDI, mais également sur la base de l'implantation territoriale des organismes regroupés, permettant par exemple de couvrir l'ensemble du département en organisant une co-traitance entre OF préqualifiants. Dans cette configuration, chacune des équipes s'étant positionnée sur le marché a remporté le lot sur lequel elle candidait, et la Région n'a pas eu de véritable espace de choix. Celui-ci a été d'autant plus restreint que dans trois départements sur cinq – en Maine-et-Loire, en Mayenne et en Sarthe – les organismes de formation ont réfléchi de concert sur leur proposition et rédigé une même trame de déploiement du PRDI, limitant les variations entre départements aux organismes de formation co-contractants et aux domaines professionnels retenus par la Région. On a donc de fait trois offres différentes seulement sur le territoire, qu'on peut distinguer selon le type de porteur (mandataire) par groupement, selon qu'il s'agit d'un OF plutôt positionné dans le secteur de la préqualification, ou selon qu'il s'agit d'un OF qui offre des formations qualifiantes :

- Une offre portée par un organisme de formation plutôt présent dans le secteur de la formation qualifiante (Vendée) ;
- Une offre portée par un organisme de formation du secteur de la formation préqualifiante (Loire-Atlantique) ;
- Une offre commune portée par trois mandataires du secteur de la formation préqualifiante dans les trois autres départements de la région (Maine-et-Loire, Mayenne et Sarthe).

Si on se limite aux réponses apportées à l'appel d'offre, les propositions des OF sont relativement similaires, compte tenu du caractère fortement prescrit du dispositif tel qu'il est défini par le cahier des charges de la Région. Toutefois quelques éléments différencient les offres les unes des autres : les temps de stage en entreprises, les techniques et outils pédagogiques. Certains insistent sur les outils dédiés à l'estime de soi et aux pédagogies actives, tandis que d'autres valorisent le caractère ludique et novateur des outils d'apprentissage proposés, et que d'autres encore mettent en avant les outils de formation à distance et leur capacité à les mobiliser.

En réalité, au-delà de ces effets d'annonce attendus dans des réponses à un appel d'offre, notre enquête révèle des mises en œuvre très différentes sur le plan de l'organisation pédagogique et de la qualité de l'accompagnement de stagiaires, comme nous le verrons plus loin. Plus généralement, ces inégalités de mise en œuvre traduisent, au sein des organismes de formation, des implications très différentes sur ce dispositif. L'investissement des organismes de formation est particulièrement sensible là où le PRDI a été perçu comme un levier pour combler une offre lacunaire de services et de formations à destination des populations faiblement qualifiées. *A contrario*, dans les territoires mieux pourvus, souvent plus urbains et mieux desservis par les transports en commun, le PRDI a pu être considéré comme un dispositif de plus, venant s'ajouter au millefeuille des offres existantes, ce qui a limité l'adhésion des organismes de formation et leur implication, comme celle des autres acteurs du champ de l'emploi. Dans ce cas, les singularités prescrites par le cahier des charges de la Région ont pu être interprétées ou déclinées *a minima*, voire rognées, au risque de banaliser la formation proposée et de la rapprocher des autres offres existantes.

2.2. Inégalités territoriales et terrains d'enquête

Nous avons choisi de réaliser une monographie pour chacune de ces trois propositions. Dès lors, la question méthodologique que nous avons à trancher était le choix des territoires, puisque chacune des offres couvrait des réalités territoriales diverses.

En effet, la région ne présente pas des caractéristiques sociales et économiques homogènes. Si, en moyenne, le taux de chômage y est plus faible qu'en France métropolitaine (6,8 % contre 7,8 % au dernier trimestre

2019)³, et que l'emploi y croît plus vite⁴ (+ 5,4 % de 2013 à 2018, contre + 3,2 % au niveau national), les zones d'emploi sont particulièrement contrastées dans la région (Fontaine et Vahé, 2020).

On y trouve des zones d'emploi à forte spécialisation industrielle comme des zones d'emplois dominées par l'économie présentielle de la résidence secondaire et du tourisme, ou encore des zones d'emploi plus spécifiquement rurales et agricoles. Cette étude montre toutefois que la région se caractérise par une prédominance des fonctions productives, et plus particulièrement de fabrication (12 % de l'emploi, contre 8 % pour la France entière). Il existe certes des zones d'emploi avec une forte spécialisation industrielle, mais l'industrie est finalement assez dispersée sur le territoire, deux emplois industriels sur trois se trouvant hors de ces zones spécialisées. Certaines de ces activités industrielles ont cependant été fortement fragilisées par la crise de 2008. À l'inverse, la métropole régionale bénéficie d'un fort dynamisme autour des activités tertiaires et de haute technologie, comme sur l'ensemble du territoire national (Lainé, 2017).

Une analyse en termes de conditions de vie (Boudesseul *et al.*, 2016) fait aussi apparaître des territoires contrastés. Coexistent, d'une part, des zones plutôt riches, autour des métropoles de la région, d'autre part, des territoires ruraux, industriels, isolés ou de tourisme saisonnier, cette deuxième catégorie couvrant la partie la plus importante du territoire, et enfin quelques territoires marqués par des fragilités économiques, sociales et culturelles plus ou moins importantes. Ces dernières se retrouvent en partie dans les métropoles, mais aussi en zones rurales : le Nord de la Loire atlantique, certains territoires en Maine-et-Loire et Sarthe (Saumur, Sablé-sur-Sarthe, Noyant). À titre d'illustration, on peut citer le cas du canton de Saumur dont les indicateurs montrent qu'il présente une situation sociale particulièrement dégradée.

Tableau 1 • Indicateurs de situation sociale du canton de Saumur en comparaison avec les moyennes régionale et nationales

| | Canton de Saumur | Moyenne régionale | Moyenne nationale |
|---|------------------|-------------------|-------------------|
| Part des 15 – 64 ans au chômage | 12 | 7.8 | 8.9 |
| Part des ménages vivant en HLM | 20.3 | 12.2 | 14.6 |
| Part de la population couverte par le RSA | 10.5 | 4.5 | 6.1 |

Données en % du recensement 2011 (Boudesseul *et al.*, 2016).

Au total, si on exclut les métropoles, l'analyse des territoires laisse apparaître quatre types assez contrastés :

- Les territoires ruraux industriels dynamiques (type Vendée-Est ou Choletais, pays de Mayenne et Château-Gontier) ;
- Les territoires ruraux industriels faiblement dynamiques, voire en difficulté (Sarthe, Maine-et-Loire) ;
- Les territoires ruraux-agricoles isolés (nord Loire-Atlantique, sud Vendée, Saumurois) ;
- Les territoires d'économie présentielle liée au tourisme (littoral vendéen et sud Loire-Atlantique).

En croisant les trois offres de formation avec la typologie des territoires présentée, et en excluant le premier type (territoires ruraux industriels dynamiques), non concerné par le dispositif, nous sélectionnons trois territoires EFOP qui traduisent à la fois la diversité des propositions de formation et la diversité des contextes socio-économiques :

- Un territoire rural enclavé (TRE)⁵, une proposition portée par un organisme de formation du préqualifiant ;
- Un territoire rural industriel (TRI), une proposition portée par un organisme de formation du préqualifiant de la proposition commune ;
- Un territoire d'économie présentielle (TEP), une proposition portée par un organisme de formation spécialisé majoritairement dans le secteur de la formation qualifiante mais proposant aussi quelques dispositifs de préqualification.

2.3. Mises en œuvre variées des organismes de formation

L'étude des mises en œuvre dans les trois territoires sélectionnés révèle combien il est difficile de comparer les effets du PRDI d'un territoire à l'autre, tant les publics, configurations géographiques et investissements des acteurs territoriaux diffèrent. Plusieurs variables interdépendantes ont été identifiées comme déterminant

³ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2012804#titre-bloc-3>

⁴ Source : ORES, <http://ores.paysdelaloire.fr/1139-dynamique-de-l-emploi.htm>

⁵ Conformément à nos engagements auprès des organismes concernés et des financeurs de l'étude, ces territoires sont anonymisés.

la déclinaison territoriale du dispositif, relevant tout à la fois de l'expérience préalable des OF dans l'accompagnement des personnes « éloignées de l'emploi » (type de structure, histoire, ancrage territorial et spécificité des territoires et des publics), et des moyens mobilisés pour la mise en œuvre du dispositif (stabilité et investissement des équipes pédagogiques, mobilisations des partenaires locaux, organisation géographique).

En TRE, le travail de l'OF s'inscrit dans une commune de 12 000 habitants aux caractéristiques assez paradoxales. D'une part, elle joue un rôle de grande ville, concentrant des équipements et des services, mais aussi des zones de pauvreté et une population faiblement diplômée. D'autre part, telle un « village », elle cumule des difficultés liées à la ruralité, et notamment des freins à la mobilité, en termes à la fois d'une offre lacunaire de transports en commun, et de la concentration de familles disposant de peu de moyens pour qui l'éloignement d'un environnement connu est représenté comme facteur de fragilisation. Au début de notre enquête, l'OF en question est implanté dans la commune depuis peu de temps. Nouvelle filiale d'un OF d'envergure nationale qui est née dans la région il y a une cinquantaine d'années, elle bénéficie cependant de l'antériorité de ses partenariats avec certaines entreprises locales et avec les organismes qualifiants intégrés à l'équipe ayant remporté le marché du PRDI. Proposant des formations préqualifiantes et qualifiantes, elle est bien identifiée par les potentiels prescripteurs.

En termes de mise en œuvre effective du dispositif, la diversité des prescripteurs contribue à l'hétérogénéité en âge des stagiaires, qui se caractérisent aussi par l'équilibre entre la part des hommes et celle des femmes et une diversité des rapports à l'emploi : les jeunes stagiaires n'ont souvent jamais travaillé, alors que de plus âgés n'ont pas travaillé depuis plusieurs années ou occupaient des emplois précaires. 38 stagiaires ont intégré le PRDI au cours de la première année de mise en place. Si les candidats au dispositif ne manquent pas, la densité de l'offre de formation préqualifiante dans la ville et l'organisation managériale prévalant dans l'OF font que le PRDI s'apparente, pour cet OF, à un marché comme les autres, qu'il choisit de mettre en place sur une seule commune, malgré les difficultés d'accès à celle-ci que peut connaître le public non-motorisé. Par ailleurs, l'organisation pédagogique du PRDI souffre des contrats de très courte durée proposés aux formateurs et accompagnateurs recrutés dans le cadre de sa mise en œuvre, limitant leur capacité à nouer des partenariats pédagogiques et consolider l'ancrage territorial du dispositif.

Ces caractéristiques territoriales et organisationnelles divergent fortement de celles observées sur le deuxième territoire, TRI. Cependant, là aussi, la commune d'implantation de l'organisme de formation fait office de pôle urbain d'un pays rural connaissant des inégalités territoriales importantes en matière d'accès aux services, d'offre de transports et de taux de chômage, qui donnent à voir un désavantage notable subi par les jeunes. La structure chargée de mettre en œuvre le PRDI est, comme en TRE, un cotraitant du groupement ayant gagné le marché public, qui a déjà travaillé avec la structure mandataire ; mais elle se démarque fortement de l'OF en TRE par sa taille et son histoire : avec ses 9 salariés, cette petite association née de la lutte contre l'illettrisme des années 1990 se revendique formateur « de proximité ». Assurant la mise en place de dispositifs de formation régionaux et d'actions départementales, elle est le principal prestataire du préqualifiant sur un territoire où les partenaires observent une pénurie d'actions de formation préqualifiante, alors que les formations qualifiantes sont plutôt mises en place dans la grande agglomération du territoire. Dans ce contexte, le PRDI est fortement investi par l'OF comme outil permettant de développer l'association, dynamiser les partenariats locaux, et favoriser l'insertion des publics peu qualifiés et peu mobiles habitant les communes rurales du pays. 77 stagiaires, majoritairement jeunes et masculins (47 hommes pour 30 femmes) sont entrés dans le PRDI au cours de la première année sur six sites, dont cinq délocalisés vers des petites communes d'entre 2 000 et 6 000 habitants. L'intérêt des élus locaux et collectivités territoriales pour l'implantation du dispositif sur leurs territoires a été déterminant pour trouver des structures d'accueil adaptées à l'activité de formation. À cette mobilisation s'ajoute celle des prescripteurs traditionnels, avec qui l'OF entretenait déjà des liens serrés avant l'arrivée du PRDI, et qui s'emparent rapidement du dispositif. L'OF multiplie également les contacts avec de potentiels nouveaux prescripteurs (associations). L'équipe pédagogique du PRDI, quant à elle, est composée de trois salariés permanents et quatre nouvelles recrues, qui ont signé des contrats de 8 mois, transformés pour deux d'entre elles en CDI après une année de fonctionnement.

Enfin, dans le troisième territoire, TEP, l'OF bénéficie d'un ancrage territorial et d'une équipe pédagogique encore plus stable du fait de son appartenance à un réseau d'établissements scolaires de statut associatif qui développent des actions pour répondre aux besoins du territoire. Issu historiquement du secteur de la formation qualifiante, mais développant depuis 2013 un volet accompagnement insertion après d'un public en

rupture sociale, scolaire ou familiale, l'OF met en œuvre le PRDI dans deux villes côtières dont l'économie dynamique est marquée par la saisonnalité et la petite taille des entreprises (bâtiment, camping, commerce...). Sur ce territoire, l'OF a la particularité d'être le mandataire du groupement pour le PRDI, constitué de huit opérateurs qui travaillent ensemble pour la première fois. La jeunesse des premières promotions du PRDI, qui a accueilli 38 stagiaires au cours de la première année, tient à l'intérêt porté au dispositif par la Mission locale ; Pôle emploi, quant à lui, a commencé à s'en emparer seulement à la fin de la première année de mise en œuvre. Le directeur de l'OF a fait le choix pour la mise en œuvre de ce dispositif d'une équipe expérimentée et stable afin de garantir un accompagnement efficace des stagiaires sur toute la durée de celui-ci, et a sollicité les intervenants au regard de leurs compétences spécifiques et complémentaires : conseillère en insertion, en économie sociale familiale, psychologue, formateurs en français, en mathématiques. Toutefois, le PRDI a pâti dès son démarrage de problèmes pour trouver des locaux fixes et adaptés. Dans une ville, l'absence de salle puis le « nomadisme » entre différentes salles ont été mal vécus par les stagiaires et accompagnateurs, alors que dans la deuxième, le problème des locaux a vite été résolu mais la salle trouvée et sa localisation se sont avérées peu adaptées au public et à ses spécificités. Malgré la stabilité de l'offre pédagogique, le PRDI dans le territoire du TEP ne bénéficie pas de la même mobilisation des élus et d'autres acteurs territoriaux que celle observée en TRI.

3. Effets de cette déclinaison sur les parcours des stagiaires

3.1. Le poids des parcours sociaux des publics accueillis

Les motivations à s'engager dans le PRDI et la manière dont celui-ci est perçu et vécu sont bien distinctes en fonction des publics accueillis : la catégorie des « éloignés de l'emploi » recouvre en effet des réalités contrastées. Or, des formes différenciées de réception s'éclairent très nettement au regard des caractéristiques des personnes, de leurs parcours personnels, professionnels et sociaux, et des raisons qui les ont amenées à pousser les portes du dispositif. On relève trois types de stagiaires aux profils et trajectoires passés très contrastés, désignés par les termes : « travailleurs précaires », « chômeurs de longue durée » et « jeunes en décrochage scolaire ».

Le premier groupe, qu'on peut rapprocher de la catégorie des « permittents », se compose de stagiaires aux trajectoires professionnelles faites principalement de contrats courts ou de missions d'intérim. Aussi, certains se sont engagés dans le dispositif faute d'accéder à un emploi et pour se mettre à l'abri des soubresauts de l'économie et du déficit d'emplois disponibles en raison la crise sanitaire due au Covid 19. Mais très vite, ils perçoivent le PRDI comme une perte de temps et d'argent, vide de sens, voire même comme menaçant leur employabilité future en les isolant du marché du travail. L'urgence de gagner un salaire les a conduit alors à quitter le dispositif à l'occasion d'une promesse d'embauche et avant d'intégrer une formation qualifiante.

Les jeunes et les adultes chômeurs de longue durée considèrent au contraire plutôt le PRDI positivement et comme rassurant. Les ruptures de scolarité, mais aussi des problèmes de santé (d'addiction, psychologique...), de logement ou de ruptures familiales sont les raisons principales de l'orientation des jeunes dans le dispositif. Celui-ci leur offre un cadre confortable pour découvrir des métiers, réfléchir à leur projet, et accéder à une indemnisation leur permettant, le cas échéant, de gagner leur indépendance. Pour les adultes en chômage de longue durée, l'absence d'activité professionnelle a érodé leur confiance en eux et en leur chance de retravailler. Aussi, l'accompagnement a pu contribuer au projet de reconstruction sociale et professionnelle qu'ils se donnent à l'entrée dans le dispositif. Ces derniers, comme les jeunes, ont plus souvent profité des apprentissages, de la petite taille des groupes, de l'accompagnement et de la « levée de freins » à l'emploi, et, parmi les plus dotés d'entre eux en termes de capitaux culturels ou familiaux, accédé à une formation notamment par alternance.

3.2. La stabilité et la composition des équipes, des facteurs déterminant la réception du dispositif

L'analyse des modalités de réception du PRDI par les stagiaires montre aussi l'importance de ses mises en œuvre par les différents organismes de formation, mises en œuvre qui sont étroitement dépendantes de la manière dont chacun l'a investi. À rebours de nos premières intuitions, celles-ci tiennent moins aux caractéristiques des marchés de l'emploi localisés, qu'au plus ou moins grand investissement des OF dans ce dispositif et, plus particulièrement, aux choix opérés en termes de recrutement des membres de leurs équipes. De nettes différences se font jour dans les façons dont les stagiaires vivent la formation, d'un organisme à l'autre, selon la stabilité de l'équipe dédiée et sa composition.

Là où les formatrices sont embauchées dans le temps long du PRDI, les stagiaires, dont l'image qu'ils ont d'eux-mêmes est souvent dégradée à force d'expérience de la relégation et de l'échec, ont le temps de renouer avec elles une relation de confiance qui participe à restaurer leur confiance en eux et facilite leur implication dans le dispositif. À l'inverse, ce processus est amplement contrarié là où le turn-over des membres des équipes est important. L'instabilité des équipes oblige les stagiaires à faire le récit de leurs parcours et difficultés, déjà maintes fois racontés au cours de leur trajectoire ponctuée de recours à l'assistance, au risque de la lassitude.

Le turn-over parfois très important des équipes – certains organismes ne recrutant les formatrices que pour une durée de quatre mois – restreint aussi les possibilités d'expérimentations pédagogiques, très attendues pour susciter l'intérêt des stagiaires, pour qui les formes pédagogiques traditionnelles calquées sur les formats scolaires sont reconnues comme inadaptées. Il en résulte des apprentissages répétés, souvent didactiques et descendants, qui n'engagent pas assez le corps pour donner au stagiaire le sentiment de *faire* des choses et de progresser. Beaucoup disent s'ennuyer et se démobilisent. À l'inverse, les expérimentations pédagogiques qui engagent le corps et/ou mobilisent le collectif (sport, théâtre, plateau métier) et qui ont davantage cours là où les équipes sont assez stables pour avoir le temps de penser la pédagogie, semblent contribuer à l'adhésion des stagiaires.

La formation des professionnels occupant la fonction d'accompagnateur social dans le dispositif apparaît, elle aussi, primordiale. La détection de toutes les difficultés sociales et sanitaires qui limitent la capacité des stagiaires à être disponibles aux apprentissages et leur orientation vers les partenaires adéquats semble plus aisée pour les accompagnants sociaux ayant un profil de travailleur social ou de psychologue, habitués pour les premiers à tisser des partenariats territoriaux, et pour les seconds à mener des entretiens individuels de type clinique, que pour les profils de formateurs embauchés sur ces postes dans certains organismes. Pour eux, les partenaires du territoire sont à identifier et les liens à construire. Les orientations et la résolution des difficultés des stagiaires prennent alors du temps et leur pleine disponibilité pour les apprentissages professionnalisants s'en trouve retardée.

Conclusion

Quel que soit le site, le PRDI peine à mener les personnes au bout d'un parcours de qualification. Nombreux sont en effet les stagiaires à quitter le dispositif avant d'avoir entamé une véritable phase de qualification. Sur les trois territoires choisis et lors de la première année de l'expérimentation, la moitié des stagiaires décroche du dispositif, sans variation notable d'un territoire à l'autre. Mais les entretiens réalisés lors de notre enquête montrent qu'ils tirent d'autres ressources, en matière de stabilisation, de remobilisation ou d'accès à des emplois *via* les stages (Bernard *et al.*, 2022). Ces effets dépendent largement des caractéristiques des stagiaires, selon leur âge (effets plus significatifs pour les plus jeunes) et selon les ressources économiques et sociales dont ils disposent. De ce fait, un premier élément de variation territoriale tient aux différences de publics d'un site à l'autre. Par ailleurs, ces écarts sont moins liés aux caractéristiques sociodémographiques des territoires qu'à l'inégal investissement des prescripteurs (Missions locales, Pôle emploi, unités emplois des départements) d'un territoire à l'autre ; cette inégalité reflétant d'une certaine manière les différences dans la construction des réseaux institutionnels sur chaque territoire. Les effets du dispositif dépendent également de la qualité de l'accompagnement dont les stagiaires ont pu bénéficier au sein du dispositif. Là encore, des contextes institutionnels jouent un rôle important ainsi que l'engagement des organismes de formation et les

appuis dont ils ont pu bénéficier par les acteurs du territoire, qui varient fortement d'un espace à l'autre. En somme, le territoire par ses différentes composantes (dynamisme du bassin d'emplois, présence d'offres de service et de formation préexistantes et accessibilité de celles-ci grâce à des moyens de transport...) a eu des incidences sur les manières dont les OF se sont emparés du dispositif, et c'est à ce titre qu'il nous est apparu particulièrement déterminant pour les stagiaires

Encadré 1 • Méthodologie

L'enquête de terrain a été menée sur trois territoires de déploiement du dispositif « Prépa Rebond – Dispositif Intégré », choisis en croisant les offres de formation avec une typologie des caractéristiques socio-économiques des territoires. Les trois territoires sélectionnés sont :

- un territoire rural enclavé (TRE), une proposition portée par un organisme de formation du préqualifiant
- un territoire rural industriel (TRI), une proposition portée par un organisme de formation du préqualifiant, co-porteur d'une action PRDI déployée à l'échelle de plusieurs départements
- un territoire d'économie présentielle reposant sur la consommation des ménages sur place (TEP), une proposition portée par un organisme de formation spécialisé majoritairement dans le secteur de la formation qualifiante mais proposant aussi quelques dispositifs de préqualification.

Sur les trois territoires, 38 entretiens ont été menés auprès des coordinateurs, formateurs, accompagnateurs, prescripteurs et autres membres des équipes accompagnant les stagiaires, entre septembre 2020 et décembre 2021. L'analyse des effets du dispositif sur les stagiaires en termes d'attentes, de représentations, de (re)mobilisation et d'accès à la formation, à l'emploi, repose sur des entretiens semi-directifs réalisés auprès de 69 stagiaires, dont 49 ont été interrogés au moins deux fois voire 3 fois. Au final, ce sont donc 49 trajectoires qui ont pu être reconstituées. L'analyse a aussi été enrichie de l'exploitation de fichiers administratifs sur les stagiaires fournis par les organismes de formation.

Bibliographie

- Bernard, P.Y., Gosseaume, V., Meslin, K., Roupnel-Fuentes, M. & Walker, J. (2022). *Évaluation qualitative du dispositif Prépa Rebond Dispositif intégré en Pays de la Loire : Rapport final*. Paris : Dares. Rapport d'études (n° 44).
- Berthet, T. et Gayraud, L. (2015). *Décentralisation et action publique : quels changements dans les secteurs de l'éducation et de la formation ?* Marseille : Céreq, coll. « Net.Doc » (n° 145).
- Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y., Minassian, L., Monso, O. & Vivent, C. (2016). *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire. L'exemple du décrochage France Dom-Tom*. Co-édition Céreq-Depp.
- Bucher, A., Givord, P., Lima, L. & Morel, M. (2021). *Troisième rapport du comité scientifique de l'évaluation du Plan d'investissement dans les compétences*. Dares.
- Buisson-Fenet, H. & Verdier, É. (2013). Hiérarchie des savoirs et concurrences institutionnelles : la régulation des cartes régionales des formations professionnelles initiales. *Revue française de pédagogie*, 182.
- Fontaine, M. & Vahé, M. (2020). L'économie des nouvelles zones d'emploi ligériennes : une forte orientation industrielle. *INSEE Analyses Pays de la Loire*, (83).
- Lainé, F. (2017). Dynamique de l'emploi et des métiers : quelle fracture territoriale ? France stratégie, coll « La note d'analyse » (n°53).
- Palier, B. (1998). La référence au territoire dans les nouvelles politiques sociales. *Politiques et management public*, 16(3).

Quelle efficacité de l'expérimentation PREPA Projet sur l'entrée en formation qualifiante ? Une analyse à partir des données ForCE

Carole Beaugendre*, Michèle Mansuy**, Isabelle Recotillet***

Introduction

La persistance d'un taux de chômage élevé en France dans les années 80 a conduit les pouvoirs publics à développer, sous l'égide d'organisations internationales telles que l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE), des politiques d'activation des demandeurs d'emploi (Ehrel, 2014). S'appuyant sur une logique plus individuelle et mettant l'action du demandeur d'emploi au centre de sa sortie du chômage, les dispositifs d'accompagnement se sont progressivement développés (Centre d'analyse stratégique, 2011) ainsi qu'une politique marquée de développement de la formation professionnelle (par exemple : plans de formation pour les demandeurs d'emploi ; mise en place du conseil en évolution professionnelle (CEP) et du compte personnel de formation (CPF)).

Les données nationales – qui ont nourri le constat initial du Plan d'investissement dans les compétences (PIC) (Pisani-Ferry, 2017) – indiquent que le chômage frappe plus durement les individus non diplômés ou faiblement qualifiés. En 2017 selon l'Insee, le taux de chômage des actifs sans diplôme ou avec le brevet est de 17 %, contre 5,2 % pour les titulaires d'un bac+2. Ces taux augmentent considérablement si la fin des études est récente. Les résultats issus de l'enquête Génération 2017 du Céreq montrent aussi que, trois ans après la fin des études initiales, le taux de chômage des non-diplômés est de 50 %, contre 31 % pour les diplômés du premier niveau de certification (CAP) (Céreq, 2022).

Les peu ou pas qualifiés sont par ailleurs majoritaires dans la composition du chômage de longue durée. Leur part est supérieure à 40 % de ce groupe (Lê *et al.*, 2014). La probabilité des actifs non diplômés ou de niveau brevet d'être au chômage de longue durée est significativement plus forte que pour les autres catégories d'actifs (*ibid.* ; voir aussi Forment & Lombardo, 2018). La crise de 2008 a en outre plus sévèrement touché la frange la moins qualifiée de la population active.

L'ambition du PIC, au travers des programmes de formation et de préqualification, est de doter les demandeurs d'emploi d'un meilleur outillage à la recherche d'emplois, de renforcer leurs compétences, de leur permettre d'obtenir une qualification professionnelle ou d'augmenter leur niveau de qualification, ou encore de définir un projet professionnel, et de réduire les inégalités d'accès à la formation comme à l'emploi. Ce faisant, il est supposé que les difficultés d'accès à l'emploi proviennent en partie d'un désajustement entre l'offre et la demande, auxquelles les politiques d'accompagnement vers la formation qualifiante et la formation qualifiante elle-même tentent de répondre. Beaucoup de travaux de recherche visant à évaluer les politiques actives du marché du travail ont été menés au niveau international et montrent des effets globalement positifs (Simonnet, 2014), notamment sur l'emploi et les salaires (Card *et alii*, 2018). Des premiers travaux s'appuyant sur les données longitudinales FORCE (Chabaud *et alii*, 2022) concluent à un effet positif de la participation à un programme de formation professionnelle sur la probabilité de connaître un épisode d'emploi dans les 2 ans après l'entrée, avec un effet plus fort pour les personnes les plus éloignées de l'emploi.

Pleinement en ligne avec la politique publique de lutte contre le chômage, la Région Bretagne a rénové, en 2019, ses prestations de formation afin d'assurer à chacun.e un parcours individualisé d'évolution professionnelle vers l'emploi (orientation 1 du CPRDFOP¹, adopté le 10 juillet 2010) et de faire de la montée

* ITINERE Conseil.

** Consultante.

*** Membre associée au Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST) et IR2.

¹ Contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelles.

en compétences *via* la formation un moteur de la performance économique de la Bretagne (orientation 2 du CPRDFOP).

La prestation PREPA Projet – dont l'évaluation quantitative est l'objet de la présente communication – prend la suite d'une ancienne action régionale, dont l'évaluation réalisée en 2017/2018 avait mis en évidence la pertinence pour la Région de financer un dispositif d'accompagnement à la définition du projet professionnel des jeunes ou des adultes en recherche d'emploi et/ou en reconversion professionnelle. L'évaluation avait cependant pointé certaines limites dans la conception de ce dispositif : format relativement « classique » et linéaire de la prestation, faible association des acteurs économiques du territoire au dispositif, cloisonnement avec les organismes de formation qualifiante ne facilitant pas les suites de parcours. Autant de dimensions prises en compte dans la conception de PREPA Projet, dont la mise en œuvre est assurée par différents groupements d'opérateurs de formation, répartis en lots territoriaux adaptés aux besoins locaux. Son objectif final est d'aider les bénéficiaires à la construction d'un projet professionnel et de favoriser l'accès à une formation qualifiante dans de bonnes conditions, qui réponde aux besoins en compétences du territoire.

La principale question évaluative posée est celle de son efficacité : dans quelle mesure le dispositif atteint-il son objectif ? Dans quelle mesure l'accès à la formation qualifiante est-il amélioré grâce à ce dispositif de préqualification ?

Pour y répondre, une approche contrefactuelle fondée sur une approche de type *fuzzy-design* (Sianesi, 2004) permettant de mesurer les effets du dispositif sur ses bénéficiaires a été mise en œuvre, assortie d'une approche longitudinale afin de suivre les effets dans le temps. Le principe général est de comparer la situation des bénéficiaires entrés dans le dispositif avec un groupe similaire en un certain nombre de dimensions socio-démographiques, mais n'ayant pas bénéficié du dispositif. Deux ensembles de données sont mobilisés pour conduire les estimations. D'une part, celles issues du système d'information du Conseil Régional dévolu au suivi de la mise en œuvre du dispositif ; d'autre part, les données FORCE, produites par la DARES et Pôle Emploi dans le cadre de l'évaluation du PIC (Encadré 1).

Après avoir rappelé les principaux résultats de travaux récents d'évaluation de l'efficacité de programmes de formation ou d'accompagnement, cette communication s'attache à définir les profils des bénéficiaires du programme PREPA Projet et à dégager leurs trajectoires formation-emploi-chômage dominantes. La dernière partie propose d'estimer l'impact du dispositif sur l'entrée en formation qualifiante.

1. Enseignements de la littérature sur l'efficacité des programmes d'accompagnement ou de formation professionnelle

Parmi les programmes d'accompagnement, les évaluations de dispositifs préparant à l'élaboration ou la redéfinition d'un projet professionnel sont rares. Les récents travaux de la Dares font état d'un effet faiblement positif pour les demandeurs d'emploi (Arbeláez Ayala *et alii*, 2022). Les travaux de Crépon, Dejemeppe et Gurgand (2005) rapportent un effet positif de mesures telles que le bilan de compétences approfondi pour les demandeurs d'emploi. S'il n'existe pas d'étude évaluative en France du dispositif Bilan de compétences mis en place en 1991 (Copanef, 2015 et 2017), ni d'études sur le parcours professionnel des bénéficiaires, une étude de cas de ce dispositif montre que sa réussite dépend fortement de la relation nouée entre le bénéficiaire et le conseiller qui le suit, ainsi que de la formation et de l'expérience du conseiller (Kornig & Recotillet, 2019). Des études de psychologie du travail et psycho-dynamique du travail soulignent la difficulté des publics les moins qualifiés à entrer dans une démarche réflexive de définition d'un projet professionnel, notamment en raison des difficultés à mettre des mots sur les compétences et la description de l'expérience professionnelle (Loarer & Piagnault, 2010). Des recherches en sociologie soulignent l'apport de la proactivité dans des dispositifs permettant de définir un projet professionnel et d'améliorer la connaissance de soi (Ruffin-Beck & Lemoine, 2011). Destiné à un public spécifique souffrant particulièrement d'un éloignement du marché du travail, la Garantie Jeunes, dont un bilan de l'évaluation a été publié dès 2018, s'avère avoir des effets positifs sur l'accès à l'emploi (Gaini *et al.*, 2018 ; Guillerm & Hilary, 2019). Construite autour d'un accompagnement intensif, à la fois collectif (ateliers de recherche d'emploi et développement des compétences sociales) et individualisé (immersion en entreprise, suivi par un conseiller dédié), la Garantie Jeunes permet une hausse significative du taux d'emploi environ 12 mois après l'entrée dans le dispositif.

Depuis juin 2018, Prépa Compétences vise à préparer l'entrée en formation, en ciblant les moins diplômés. La première évaluation du dispositif (Ducoulombier, 2021) conclut à un effet sur l'entrée en formation qui diffère selon la méthode utilisée : effet positif (appariement) ou peu clair (variables instrumentales). Les abandons en cours de formation concernent environ 30 % des formés, chiffre confirmé par les données plus récentes.

Beaucoup plus de travaux mesurant l'efficacité des programmes de formation qualifiante ont été publiés. Il a été montré que l'effet des programmes de formation qualifiante dépend de l'horizon temporel d'observation, ce qui incite à déployer des mesures d'impact à différents moments après l'entrée dans le dispositif. Les méta-analyse de Card (2015) et Card *et alii* (2015, 2018) montrent que les effets des programmes d'activation (accompagnement, formation, subventionnement d'emploi) varient selon qu'ils sont mesurés rapidement après la fin du programme ou plus loin dans le temps. Sont distingués les effets de court terme (mesurés dans les douze mois qui suivent la fin du programme), les effets de moyen terme (environ deux ans après la fin du programme), et les effets de long terme (mesurés au-delà de deux ans). Il ressort que les programmes d'accompagnement à la recherche d'emploi ainsi que les programmes de subventionnement d'emplois directs produisent des effets positifs à court terme et faiblement positifs à moyen terme sur le taux d'emploi ; ils peuvent produire aussi des externalités négatives, au sens où l'impact positif se traduit par des chances moins élevées d'accéder à l'emploi pour les demandeurs d'emploi non accompagnés (Crépon & Van den Berg, 2017). Les programmes de formation professionnelle ont des effets négatifs à court terme mais positifs à moyen terme, et ces résultats dépendent du ciblage qui est opéré. Ainsi, globalement, l'impact des programmes est plus élevé pour les femmes et les chômeurs de longue durée, et plus faible pour les seniors et les jeunes. L'impact dépend également de la composante certifiante de la formation : une formation qui débouche sur une certification peut procurer un signal positif de productivité aux yeux des entreprises, alors qu'en l'absence de certification elle pourrait être considérée comme une formation d'attente et induire un effet négatif sur le marché du travail (Ferracci, 2013). Bien moins de travaux d'évaluation offrent des analyses de la nature de l'emploi retrouvé, comme la durée de l'emploi repris ou le contrat de travail à l'embauche (Ferracci, 2013 ; Brémond *et alii*, 2017). Ces travaux montrent un effet positif de la formation des demandeurs d'emploi sur la durée de l'emploi retrouvé (Crépon *et al.*, 2012 ; Blache, 2015 ; Blache et Greco, 2017), mais un effet non significatif sur la qualité de l'emploi (Brémond *et alii*, 2017).

2. Les bénéficiaires de Prépa Projet et leur devenir

2.1. Ciblage du dispositif : des bénéficiaires de niveau bac et infra, plutôt en marge de l'emploi

En 2019, première année de mise en œuvre du dispositif, près de 3 800 personnes en bénéficient (Tableau 1). L'année 2020 enregistre une baisse des effectifs du fait de la crise sanitaire, les confinements successifs ayant entraîné une interruption des entrées. Le volume des entrées repart à la hausse en 2021 mais dépasse à peine le niveau de 2019, soit 89 % de l'objectif fixé ; il s'infléchit en 2022 (-11 % en septembre 2022 par rapport à fin septembre 2021). La faible progression observée en 2021 puis la baisse enregistrée en 2022 s'inscrivent dans un contexte d'amélioration du marché de l'emploi dans de nombreux territoires de Bretagne, occasionnant une tension forte entre le retour à l'emploi, même non qualifié, et le travail sur son projet professionnel.

Par ailleurs, la concurrence avec d'autres dispositifs, notamment en direction des jeunes de moins de 26 ans ou des demandeurs d'emploi inscrits depuis moins d'un an peut expliquer en partie la baisse des effectifs d'entrants. En effet, parallèlement à la baisse des effectifs, le profil des entrants évolue : en particulier, la part des moins de 26 ans diminue considérablement, passant de 54 % en 2019 à 42 % en 2021 et 41 % sur les trois premiers trimestres 2022. L'évaluation qualitative de PREPA Projet menée en parallèle (Itinere Conseil, Orseu, 2022) mentionne à cet effet un amoindrissement de l'appui des missions locales : très fort au démarrage, il a ensuite fortement diminué ; le doublement de l'objectif de la Garantie Jeunes fixé par le gouvernement sur l'année 2021 ayant en outre fortement déstabilisé les orientations vers PREPA Projet par les missions locales.

Tableau 1 • Volumes et profils d'entrants dans PREPA Projet

| | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 * |
|---|-------|-------|-------|--------|
| Nb entrants uniques | 3 776 | 3 522 | 3 603 | 2 401 |
| Femmes | 62,1 | 64,3 | 62,8 | 64,3q |
| Hommes | 37,9 | 35,7 | 37,2 | 35,7 |
| <18 ans | 2,6 | 2,0 | 1,1 | 3,0 |
| 18-25 ans | 51,2 | 46,5 | 40,7 | 38,5 |
| 26-45 ans | 33,9 | 38,3 | 41,5 | 41,7 |
| >45 ans | 12,3 | 13,2 | 16,8 | 16,8 |
| Nationalité | | | | |
| FR | 94,3 | 91,7 | 91,8 | 91,1 |
| EU | 0,8 | 1,8 | 1,4 | 1,6 |
| Hors EU | 4,8 | 6,5 | 6,8 | 7,3 |
| Niveau de qualification à l'entrée | | | | |
| Niv 1-2 | 16,6 | 15,9 | 17,0 | 17,8 |
| Niv 3-4 | 65,6 | 62,5 | 61,2 | 57,4 |
| Niv 5 et plus | 17,5 | 21,1 | 20,9 | 23,0 |
| NR | 0,3 | 0,5 | 1,0 | 1,7 |
| BRQTH | 9,0 | 9,2 | 11,1 | 10,8 |
| BRSA | 13,5 | 16,5 | 18,0 | 17,3 |
| Inscrit à Pôle Emploi | 85,3 | 84,0 | 83,0 | 78,2 |
| DE moins d'un an | 61,0 | 58,0 | 57,4 | 59,5 |
| DE de longue durée | 12,9 | 13,8 | 13,1 | 8,8 |
| DE de très longue durée | 11,4 | 12,2 | 12,4 | 9,9 |

BRQTH : bénéficiaire d'une reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé.

BRSA : bénéficiaire du revenu de solidarité active.

Source : SI-Parcours/FORCE.

Champ : entrants dans PREPA Projet entre janvier 2019 et septembre 2022. En cas d'entrées multiples, seule la première entrée est comptabilisée. * Les données 2022 sont partielles (janvier-septembre) et non appariées avec FORCE.

S'agissant du niveau de qualification à l'entrée, si les stagiaires de niveau 3-4 restent majoritaires (environ six entrant sur dix), leur part tend à diminuer au profit des diplômés de l'enseignement supérieur, dont la part atteint 21 % en 2021 et 2022 (la part des non-qualifiés restant relativement stable, autour d'un entrant sur six). La part des bénéficiaires du RSA (BRSA) est également en augmentation. Pour les organismes de formation, PREPA Projet permet en effet aux publics fragiles d'adapter le parcours à leurs difficultés, notamment en termes de disponibilité (ex. mères isolées ou problèmes de santé) ; ce critère de souplesse dans les parcours étant apprécié, en particulier, par les conseillers d'insertion des départements qui orientent ces BRSA. La part des participants inscrits à Pôle Emploi diminue légèrement entre 2019 et 2021². En particulier, la part des demandeurs d'emploi inscrits depuis moins d'un an diminue (61 % en 2019 contre 57 % en 2021). Enfin, la durée moyenne de chômage avant l'entrée dans PREPA Projet augmente entre 2019 et 2021 (+1 mois environ sur cette période).

² L'interprétation pour 2022 reste sujette à caution du fait des différences de champ pouvant conduire à une surestimation de l'écart (pour les années 2019 à 2021, les données ont été appariées avec la base FORCE et seuls les individus connus du service public de l'emploi sont conservés dans l'analyse – ce qui n'est pas le cas des données 2022).

Encadré 1 • Données utilisées

Les données mobilisées dans pour cette communication sont issues de deux sources :

- FORCE vague 8
- Base de données du système d'information du Conseil Régional Bretagne (dénommé SI Parcours) (entrants 2019-2021 appariés avec FORCE ; entrants janvier-septembre 2022 non appariés avec FORCE)

FORCE réunit quatre sources de données administratives appariées (FH de Pôle Emploi, Base BREST, données I-MILO des missions locales, données MMO), ce qui permet de reconstituer les trajectoires individuelles, au regard des dimensions de formation, chômage et emploi, de personnes ayant été suivies par le service public de l'emploi ou ayant suivi une formation professionnelle prise en charge partiellement ou totalement par les pouvoirs publics.

L'actualisation de cette source est réalisée tous les trimestres. Les estimations présentées ici sont basées sur la vague 8, sur laquelle le Centre d'accès sécurisé aux données (CASD) a réalisé un appariement supplémentaire avec une extraction du SI régional Parcours. L'appariement des bases entre elles permet de distinguer les bénéficiaires de PREPA Projet (groupe traité) des non-bénéficiaires (groupes témoins) et de suivre leurs trajectoires respectives (amont et aval à l'épisode PREPA Projet).

La période d'observation des trajectoires couvre la fenêtre suivante : du 1er janvier 2017 au 30 mars 2022. L'année 2017 est en effet la date la plus ancienne commune à l'ensemble des sources ; elle constitue également un recul satisfaisant pour la reconstitution des trajectoires antérieures à l'entrée dans PREPA Projet (2 ans de recul pour les premiers entrants en janvier 2019). La date du 30 mars est la dernière date disponible pour l'ensemble des sources constituant le champ. Avec cette délimitation, la base appariée SI Parcours-FORCE comporte 932 328 individus.

2.2. Trajectoires-types des bénéficiaires

Les trajectoires d'emploi, de chômage, de formation et de passage dans le dispositif, vécues par les bénéficiaires de PREPA Projet, ont été reconstituées sous la forme de séquences mensuelles. Ces trajectoires ont ensuite été analysées à l'aide d'une typologie de séquences (analyse des distances entre séquences par optimal matching, suivie d'une classification ascendante hiérarchique ; Robette, 2010, 2021 ; Gabadinho *et al.* 2009, 2011), réalisée sur l'ensemble des trajectoires 2017-2021 des bénéficiaires entrés entre 2019 et 2021 dans PREPA Projet.

L'objectif de cette analyse est exploratoire : il s'agit de mettre en évidence les trajectoires-types suivies par les bénéficiaires et de les décrire précisément (durée moyenne dans chaque état, profils d'individus, caractéristiques liées au dispositif lui-même, etc.). Réalisée en amont de l'approche contrefactuelle, cette analyse permet notamment de gagner en compréhension des mécanismes à l'œuvre au sein du dispositif évalué.

Finalement, la classification conduit à repérer 5 classes types de trajectoires :

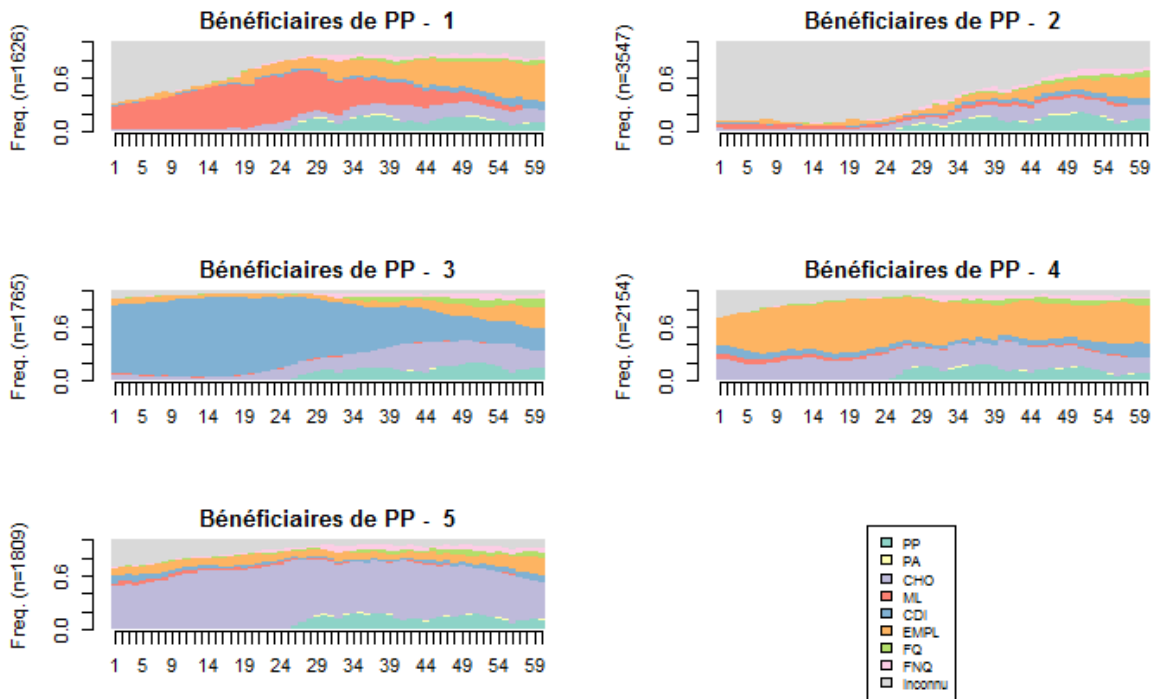
- 1 - Classe de trajectoires constituées majoritairement d'un suivi en mission locale (15 % des trajectoires) : les hommes y sont surreprésentés, de même que les jeunes de moins de 26 ans (représentant 86 % de la classe), les non-qualifiés (niveau 1-2) mais aussi les personnes de niveau bac. Le temps moyen passé dans Prépa Projet est de 4,4 mois en moyenne (associé au nombre d'heures passées en centre le plus faible) et le temps en emploi (hors CDI) de 10 mois en moyenne (+2 mois en CDI), sur les 60 mois de la fenêtre d'observation.
- 2 - Classe de trajectoires majoritairement « inconnues », c'est-à-dire inconnues du service public de l'emploi (SPE) (32 % des trajectoires) : les jeunes y sont surreprésentés (62 % de moins de 26 ans), ce qui explique qu'ils ne soient pas connus du SPE sur les premiers mois de la fenêtre d'observation. C'est également la classe où la part d'étrangers est la plus forte (ce qui peut expliquer aussi leur absence du champ FORCE). Les non-qualifiés, mais également les personnes de niveau bac et bac+3 et plus y sont surreprésentés.

- 3 - Classe de trajectoires passées principalement en CDI avant d'entrer dans PREPA Projet (16 % des trajectoires). Les femmes y sont surreprésentées, de même que les classes d'âge 26-45 ans et 45 ans et plus. En termes de niveau de qualification, les stagiaires de niveau 3 et niveau 5 sont surreprésentés.
- 4 - Classe de trajectoires passées principalement en emploi hors CDI (20 % des trajectoires) : les jeunes de moins de 26 ans et les personnes de 26 à 45 ans y sont surreprésentées, de même que les diplômés de niveau 3. L'examen des trajectoires de cette classe révèle une alternance de situations d'emploi et de chômage tout au long des 60 mois de l'observation. Le temps moyen passé dans Prépa Projet est de 4,3 mois, soit la durée moyenne la plus courte, cependant associée à un nombre d'heures passées en centre et en entreprise plus élevé que la moyenne (intensité plus forte).
- 5 - Classe de trajectoires passées majoritairement au chômage (17 % des trajectoires) : les hommes y sont surreprésentés, de même que les 26-45 ans et les 45 ans et plus. C'est dans cette classe que la part des bénéficiaires du RSA est la plus forte (39 % de la classe contre 16 % en moyenne) ; la part des bénéficiaires d'une RQTH étant également élevée. C'est aussi dans cette classe que l'intensité de la PREPA Projet est la plus forte (188 heures en centre en moyenne vs. 177 et 140 heures en entreprise en moyenne vs. 136), probablement en lien avec la durée plus longue passée dans le dispositif

Afin de tenir compte à la fois du caractère continu des entrées dans le dispositif et d'éventuels effets conjoncturels notamment liés à la crise sanitaire, l'analyse a été conduite à partir de cohortes trimestrielles d'entrants. On observe *in fine* que les premières cohortes (entrants 2019 et début 2020) sont surreprésentées dans les classes 4 et 5 (trajectoires d'alternance emploi/chômage ou chômage majoritaire) tandis que les cohortes les plus récentes (troisième trimestre 2020 et année 2021) sont surreprésentées dans les classes 2 et 3 (trajectoires inconnues, ce qui est attendu, et trajectoires CDI). La répartition de ces classes dans les lots territoriaux varie essentiellement en fonction des caractéristiques des publics accueillis dans les territoires.

Le graphique 1 ci-dessous représente les classes-types sous la forme de chronogrammes : constitués d'une succession de coupes instantanées, ils indiquent la distribution des individus, mois par mois, dans chacun des états.

Graphique 1 • Chronogrammes des 5 trajectoires-types



Champ : entrants 2019-2020-2021 dans PP.
Source : FORCE + SI-Parcours.

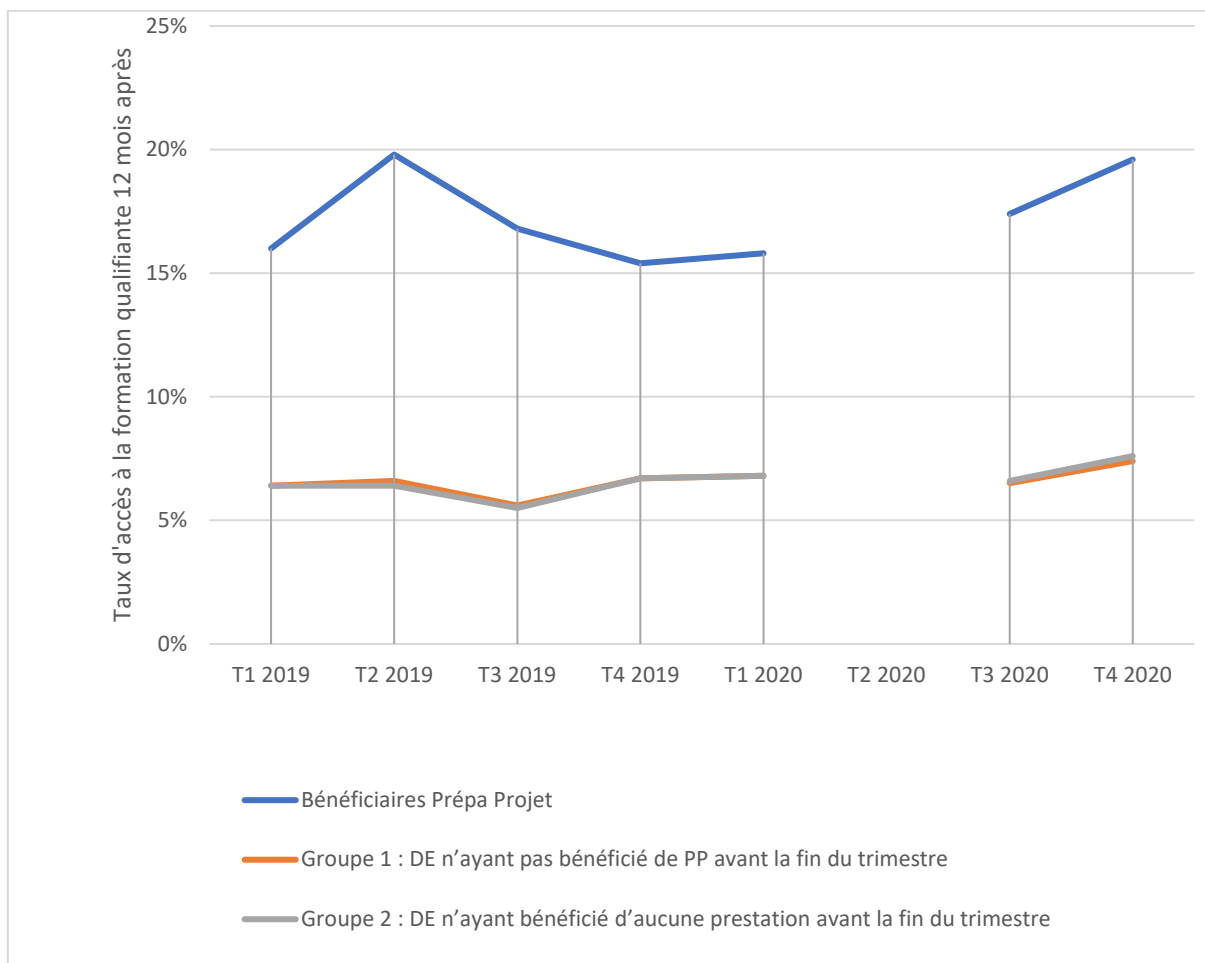
3. Un impact positif de PREPA Projet sur l'entrée en formation qualifiante

3.1. L'accès à la formation qualifiante augmente dans le temps pour les bénéficiaires

La comparaison brute des taux d'accès à la formation qualifiante montre que les bénéficiaires de PREPA Projet ont des taux qui varient entre 15 et 20 % douze mois après l'entrée dans le dispositif, toujours supérieurs à ceux des deux groupes témoins, d'environ une dizaine de points (Graphique 2). Comme ces écarts peuvent résulter d'une différence dans la composition des groupes, les estimations par appariement sont nécessaires pour éliminer ce biais (Encadré 2).

Les estimateurs par appariement montrent que l'impact de PREPA Projet sur l'accès à la formation qualifiante est globalement positif (Tableau 2). Par ailleurs, l'effet s'amplifie lorsque l'on analyse les indicateurs de résultat à 9 et 12 mois, même s'il est possible de poser l'hypothèse d'un impact de la crise sanitaire sur les effets, qui sont plus faibles en 2020 que ceux observés pour 2019.

Graphique 2 • Taux d'accès à la formation qualifiante dans les 12 mois



Source : FORCE Vague 8 et SI-Parcours.

Tableau 2 • Accès à la formation qualifiante, taux bruts et estimations trimestrielles, données provisoires³

| Au cours des x mois suivant l'entrée | Taux d'accès à la formation qualifiante | | Effet du traitement sur les traités | |
|--------------------------------------|---|--|--|---|
| | Bénéficiaires PREPA Projet | DE n'ayant pas bénéficié de PP avant la fin du trimestre | Estimateur matching, PSM, 5 jumeaux, avec remise (p-value) | Estimateur matching, plus proche voisin, 3 jumeaux, avec remise (p-value) |
| T1 2019 | | | | |
| 6 mois | 5,0% | 4,3% | ns | ns |
| 9 mois | 13,4% | 5,6% | 5,7*** | 5,8*** |
| 12 mois | 16,0% | 6,4% | 7,4*** | 7,3*** |
| T2 2019 | | | | |
| 6 mois | 12,8% | 5,3% | 6,8*** | 6,8*** |
| 9 mois | 17,8% | 6,2% | 10,9*** | 11,0*** |
| 12 mois | 19,8% | 6,6% | 12,4*** | 12,5*** |
| T3 2019 | | | | |
| 6 mois | 12,1% | 4,8% | 6,3*** | 6,5*** |
| 9 mois | 14,2% | 5,2% | 8,0*** | 8,1*** |
| 12 mois | 16,8% | 5,6% | 10,2*** | 10,4*** |
| T4 2019 | | | | |
| 6 mois | 5,3% | 4,9% | 1,1* | 1,2** |
| 9 mois | 7,5% | 5,3% | ns | ns |
| 12 mois | 15,4% | 6,7% | 6,7*** | 6,8*** |
| T1 2020 | | | | |
| 6 mois | 3,6% | 4,2% | -1,8*** | -1,6** |
| 9 mois | 13,4% | 5,9% | 5,8*** | 5,9*** |
| 12 mois | 15,8% | 6,8% | 7,3*** | 7,4*** |
| T3 2020 | | | | |
| 6 mois | 9,0% | 5,0% | 3,2*** | 3,4*** |
| 9 mois | 13,3% | 5,9% | 6,6*** | 7,1*** |
| 12 mois | 17,4% | 6,5% | 10,0*** | 10,5*** |
| T4 2020 | | | | |
| 6 mois | 8,7% | 5,4% | 2,2*** | 1,9* |
| 9 mois | 11,4% | 6,1% | 4,2*** | 4,0*** |
| 12 mois | 19,6% | 7,4% | 10,8*** | 10,7*** |

Source : SI-Parcours/FORCE.

Seuils de significativité : * 1 %, ** 5 %, *** 10 %.

L'impact sur l'accès à la formation qualifiante dans les 6 mois suivant l'entrée est modéré et variable selon le trimestre d'entrée dans PREPA Projet (Tableau 2), atteignant au maximum +7 points au deuxième trimestre 2019 (avant le début de la crise sanitaire), probablement en raison d'un effet de lock-in. Il est en général plus élevé pour les bénéficiaires sans aucun diplôme, âgés de plus de 45 ans, et ayant été au chômage depuis au moins un an avant l'entrée, ce qui confirme les résultats observés dans la littérature d'un effet plus important pour les personnes les plus éloignées de l'emploi. En revanche, l'impact est plus faible pour les jeunes de moins de 25 ans que pour les bénéficiaires plus âgés.

L'impact sur l'accès à la formation qualifiante dans les 9 mois suivant l'entrée est légèrement en hausse par rapport à celui observé en six mois (entre +6 et +11 points), excepté pour les entrants dans PREPA Projet au 4e trimestre 2019 pour lesquels l'effet est non significatif comparativement aux groupes témoins. Pour les entrants au cours des troisième et quatrième trimestre 2020, l'effet oscille autour de +4 à +6 points : il est faible mais reste positif, supérieur à celui observé au cours des 6 mois pour les mêmes trimestres d'entrée. Les personnes sans aucun diplôme, de plus de 45 ans ainsi que les celles au chômage depuis plus d'un an tirent davantage partie que les autres catégories de bénéficiaires, tout comme à 6 mois.

³ Les effectifs du deuxième trimestre 2020 sont trop faibles pour autoriser des estimations. Le tableau présente les résultats comparativement au groupe 1. En référence au groupe 2, les effets estimés sont très proches.

A 12 mois, on observe une progression dans la magnitude de l'effet (+12 points pour les entrants au 2e trimestre 2019), hormis entre les trimestres 3 et 4 de 2019. A partir du premier trimestre 2020, la tendance de l'effet est à la hausse, pour à nouveau dépasser +10 points pour les entrants aux deux derniers trimestres de 2020. Nous observons également des effets particulièrement élevés pour les plus de 45 ans ainsi que pour les demandeurs d'emploi de très longue durée.

Encadré 2 • Mesure de l'impact de PREPA Projet sur l'accès à la formation

Méthode d'appariement. Deux méthodes d'appariement ont été utilisées pour mesurer la distance entre le groupe témoin et le groupe traité : (1) la méthode d'appariement sur le score de propension c'est-à-dire la probabilité d'être traité selon un ensemble de covariables (modèle Probit), et (2) la méthode des plus proches voisins basée sur la distance de Mahalanobis (distance à la moyenne pondérée des variables). Dans la méthode d'estimation par score de propension (1), les écarts-types estimés sont ceux dérivés de la méthode de Abadie et Imbens (2012).

Nombre de jumeaux possibles pour une unité traitée. Le nombre retenu est de 5 jumeaux pour 1 traité dans la méthode par score de propension, et de 3 jumeaux pour 1 traité dans la méthode des plus proches voisins.

Variables utilisées pour l'appariement. Âge (3 tranches), sexe, niveau de diplôme, ancienneté au chômage (en tranches), bénéficiaire d'une autre prestation en 2017 ou 2018.

Estimateur. Effet de traitement sur les traités ATT : $E(y_1 - y_0|t = 1)$, avec $t=1$ l'indicatrice du traitement (entrer dans PREPA-Projet), et y l'indicateur de résultat (taux d'accès à la formation).

Estimations trimestrielles. Toutes les estimations ont été réalisées par cohorte d'entrants trimestrielle dans PREPA-Projet.

Période couverte. Bénéficiaires entrés dans PREPA Projet entre le 1er janvier 2019 et le 31 décembre 2021.

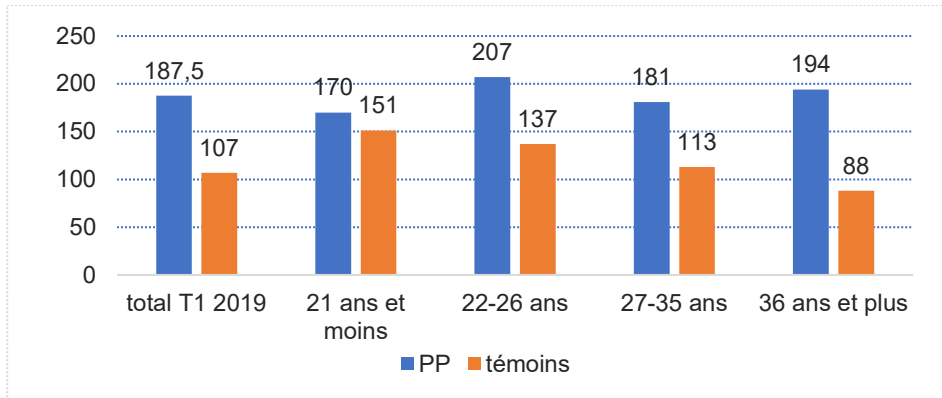
3.2. Un accès à des formations qualifiantes plus longues pour les bénéficiaires

Les bénéficiaires du dispositif qui ont accédé à la formation qualifiante entrent dans des formations plus longues que les individus du groupe témoin du même trimestre. Ce résultat vient expliquer la raison du faible impact à 6 mois et la montée progressive de l'estimation d'impact. Il présage probablement de conditions de retour à l'emploi favorable, si l'on fait l'hypothèse que plus la formation qualifiante est longue, plus elle améliore les chances de retour à l'emploi.

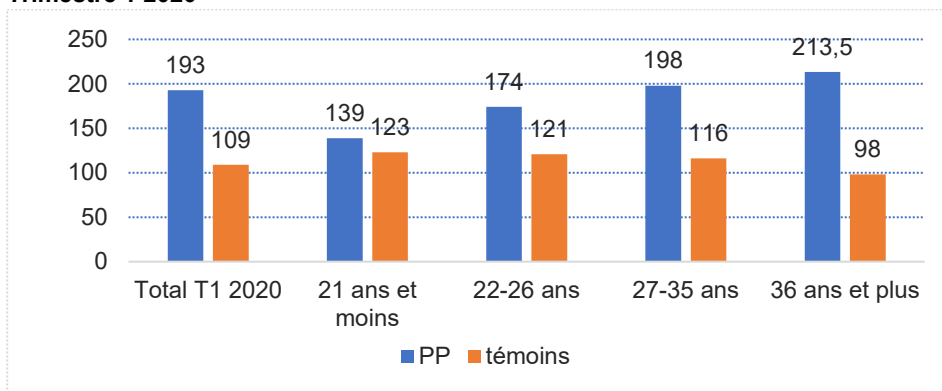
Les écarts sont cependant différents selon la tranche d'âge. Ainsi, l'écart est bien plus faible pour les plus jeunes (21 ans et moins). Il peut même être au désavantage des bénéficiaires de PREPA Projet, par exemple au 3^e trimestre 2019. Au contraire, les bénéficiaires qui accèdent ensuite à la formation qualifiante et ont plus de 35 ans ont l'avantage le plus marqué par rapport aux témoins.

Graphique 3 • Durée médiane de la formation qualifiante

Trimestre 1 2019



Trimestre 1 2020



Source : SI-Parcours/FORCE.

Conclusion

Les profils de stagiaires de PREPA Projet diffèrent selon les territoires. L'analyse de leurs séquences emploi-chômage-formation permet aussi de mettre en évidence 5 trajectoires-types contrastées, dont la répartition territoriale varie. Ces résultats corroborent l'hypothèse d'effets territoriaux différenciés, émise par l'évaluation qualitative du dispositif.

L'analyse contrefactuelle montre que l'impact de Prépa Projet est globalement positif sur l'accès à la formation qualifiante, surtout si l'on prend un recul suffisant (9 ou 12 mois). Enfin, l'effet mis en évidence n'est pas homogène pour toutes les catégories de stagiaires : dans les 12 mois suivant l'entrée en PREPA projet, il est particulièrement favorable pour les plus de 45 ans et pour les demandeurs d'emploi de très longue durée.

Bibliographie

Amnyos, ORSEU, CEET (2017). *Évaluation du Plan 500 000 formations*. Rapport pour la DARES.

Arbeláez Ayala, A., Bucher, A., Givord, P., Lima, L., Morel, M. (rapporteuses) (2022). *Troisième rapport du comité scientifique de l'évaluation du Plan d'investissement dans les compétences*.

Behaghel, L., B. Crépon, M. Gurgand, T. Kamionka, L. Lequien, R. Rathelot et P. Zamora (2013). L'accompagnement personnalisé des demandeurs d'emploi : les enseignements de trois expériences contrôlées menées en France. *Revue française d'économie*, XXVIII, 123-58.

- Blache, G. (2015). *La formation des demandeurs d'emploi : quels effets sur l'accès à l'emploi*. Pôle Emploi, coll. « Études et Recherche » (n° 3). <https://www.pole-emploi.org/statistiques-analyses/demandeurs-demploi/formation/la-formation-des-demandeurs-demp.html?type=article>
- Blache, G., Greco, D. (2017). *L'accompagnement intensif des jeunes demandeurs d'emploi*. Pôle emploi, coll. « Éclairages et synthèses » (n° 28). <https://www.pole-emploi.org/statistiques-analyses/demandeurs-demploi/accompagnement-et-prestations/laccompagnement-intensif-des-jeu.html?type=article>
- Brémond, F., Landrier, S., Rouaud, P., Valette, A. (2017). La formation professionnelle diplômante : un pari gagnant. *Céreq Bref*, 352.
- Card, D., Kluve, J. et Weber, A. (2010). Active Labour Market Policy Evaluations: A Meta-Analysis. *The Economic Journal*, 120 (548), F452–F477.
- Card, D., Kluve, J., et Weber, A. (2015). *What Works ? A Meta Analysis of Recent Active Labor Market Program Evaluations*. National Bureau of Economic Research, Working Paper Series (n° 21431). <https://www.nber.org/papers/w21431>
- Centre d'Analyse Stratégique (2011). L'accompagnement des demandeurs d'emploi : bilan d'une politique active du marché du travail en Europe et enseignements pour la France. *Note d'Analyse*, 228, juin.
- Chaubaud, M., Bucher, A., Givord, P., Louvet, A. (2022). *Quelles sont les chances de retour à l'emploi après une formation ? L'apport de la base ForCE pour l'analyse des trajectoires individuelles du chômage vers l'emploi*. DARES, coll. « Document d'études » (n° 261).
- Conseil d'orientation pour l'emploi (2016). L'accompagnement vers et dans l'emploi.
- Copanef (2015). *Rapport de préconisations concernant les évolutions du Bilan de compétences*.
- Copanef (2017). *Rapport sur les évolutions du bilan de compétences*.
- Crépon, B., Dejemeppe, M., Gurgand, M. (2005). Un bilan de l'accompagnement des chômeurs. *Connaissance de l'emploi*, 20.
- Crépon, B., Duflo, E., Gurgand, M., Rathelot, R., Zamora, P. (2013). Do Labor Market Policies have Displacement Effects? Evidence from a Clustered Randomized Experiment. *Quarterly Journal of Economics*, 128(2), 531-580.
- Crépon, B., Van den Berg, (2017). *Politiques de l'emploi, apprendre de l'expérience*. Paris, Presses de Sciences Po, coll. « Sécuriser l'emploi ».
- Dares (2017). *Rapport d'évaluation du plan « 500 000 formations supplémentaires »*.
- Ducoulombier, J. (2021). *Former les demandeurs d'emploi à se former Que deviennent les bénéficiaires du dispositif Prépa compétences ?* Dares, coll. « document d'études » (n° 256). <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/former-les-demandeurs-demploi-se-former>
- Ehrel, C. (2014). *La politique de l'emploi*. Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- Ferracci, M. (2013). *Évaluer la formation professionnelle*. Paris : Presses de Sciences Po, coll. « Sécuriser l'emploi ».
- Forment, V., P. Lombardo (2018). La moitié des personnes en emploi ont suivi une formation à but professionnel dans l'année. Dans Insee, *Formation et emploi. Édition 2018* (p. 25-36). Insee, coll. « Insee référence ».

- Gabadinho, A., Ritschard, G., Studer, M., Müller, N.S. (2009). *Mining sequence data in R with the TraMiner package: a user's guide*. Geneva : University of Geneva.
- Gabadinho, A., Ritschard, G., Müller, N.S. & Studer, M. (2011). Analyzing and visualizing state sequences in R with TraMineR. *Journal of Statistical Software*, 40(4), 1-34.
- Gaini, M., Guillerm, M., Hilary, S., Valat, E., Zamora, P. (2018). Résultats de l'évaluation quantitative de la Garantie jeunes. Quels publics, quels accompagnements et quelles trajectoires des bénéficiaires ? *Travail et Emploi*, 153, 67-88.
- Guillerm, M., Hilary, S. (2019). La Garantie jeunes : quels jeunes et quel bilan après 5 ans ? *Dares Analyses*, 018. <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publications/la-garantie-jeunes-quels-jeunes-et-quel-bilan-apres-cinq-ans>
- Kornig, C., Recotillet, I. (2019). The "Bilan de competences" as a practice for career guidance. *Working Paper, Cedefop Study* "Validation of non-formal and informal learning and career guidance", unpublished.
- Itinere Conseil, Orseu (2022). *Évaluation qualitative du dispositif Prépa Projet mené par la Région Bretagne dans le cadre du PIC*. DARES, coll. « Rapport d'études » (n° 43).
- Labrousse, A. Zamora, P. (2013). Expérimentations de terrain et politiques publiques du travail et de l'emploi. Apports récents et mises en perspective. *Travail et Emploi*, 135, 5-13.
- Lê, J., Le Minez, S., Rey, M. (2014). Chômage de longue durée : la crise a frappé plus durement ceux qui étaient déjà les plus exposés. Dans INSEE, *France Portrait social*, 2014.
- Loarer, E., Pignault, A. (2010). Analyser les acquis de l'expérience professionnelle des personnes faiblement qualifiées : quels repères méthodologiques ? Dans L. Paquay *et al.*, *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (p. 207-223). Bruxelles : Ed. De Boeck Supérieur.
- Parent, G., Sautory, O., Desplatz, R. (2013). L'accompagnement des demandeurs d'emploi : enseignements des évaluations. DARES, coll. « Document d'études » (n° 178).
- Parent, G., Sautory, O. (2014). L'accompagnement des demandeurs d'emploi -Effets du renforcement et de l'externalisation du suivi. *Travail et Emploi*, 139, 75-89.
- Pôle Emploi (2015). *Clubs jeunes chercheurs d'emploi – évaluation d'une action pilote*. Pôle Emploi, coll. « Études et Recherche » (n° 5).
- Robette, N. (2010). *Explorer et décrire les parcours de vie : les typologies de trajectoires*. Paris : Ceped, coll. « Les clefs pour ».
- Robette, N. (2021). L'analyse statistique des trajectoires. Paris, Ined, coll. « Méthodes et savoirs » (n° 12), 96 p.
- Ruffin-Beck, C., Lemoine, C. (2011). Bilan de compétences, construction personnelle pour une dynamique professionnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40/3.
- Simonnet, V. (2014). Evaluation des politiques actives du marché du travail – Introduction. *Travail et Emploi*, 139, 5-14.

L'accompagnement au projet professionnel des demandeurs d'emploi éloignés de l'emploi au prisme du territoire

Julien Berthaud*, Claire Bonnard*, Sabrina Nouiri-Mangold**

Introduction

La Plan d'investissement des compétences (PIC) a été mis en place en 2018 pour une durée de cinq années pour un budget de 15 milliards d'euros. Le PIC a financé un ensemble de dispositifs nationaux mais également des dispositifs de formation mis en œuvre par les conseils régionaux, les Pactes régionaux d'investissement dans les compétences (PRIC). Le PIC se donne principalement quatre objectifs : « 1. stimuler l'engagement pour la formation des personnes les plus éloignées de l'emploi, 2. améliorer la qualité et l'efficacité pédagogique, 3. accroître la continuité des parcours de formation, 4. mieux répondre aux besoins des compétences des entreprises et plus rapidement » (Dares, 2022).

Cette communication propose d'analyser l'accompagnement au projet professionnel des personnes éloignées de l'emploi au sein d'un dispositif d'accès à la qualification déployé dans une région française dans le cadre du Plan d'investissement dans les compétences. Ce dispositif vise à permettre aux demandeurs d'emploi non qualifiés d'entrer « dans un parcours de formation sécurisé et individualisé » « en vue d'accéder à un premier niveau de qualification ». Ce dispositif fonctionne sur la base de lots par zones d'emploi. Chaque lot comprend un groupement d'organismes et un organisme porteur. Dans chaque groupement est proposé « un parcours sans couture » aux bénéficiaires, ceux-ci étant suivis par un référent de parcours qui va les accompagner dans les différentes étapes du dispositif en fonction de l'évaluation de leurs besoins et de leur projet. Les prestations proposées sont multiples : aide au projet professionnel, construction du parcours de formation, acquisition de compétences et mise en situation professionnelle.

Dans cette communication, nous proposons de porter une attention particulière à la prise en compte du projet professionnel des bénéficiaires et l'« aide à la consolidation » de ce projet. L'évaluation et le développement du projet de formation et/ou professionnel des bénéficiaires est au cœur des dispositifs d'accès à la qualification (Farvaque, 2022), à partir duquel le parcours du bénéficiaire va être construit ou co-construit (Zunigo, 2010). Le « modèle du projet » dans le cadre des politiques d'insertion et d'emploi (Coquelle, 1994) a été néanmoins discuté dès les années 1990. Les ressources et les dispositions nécessaires des bénéficiaires pour construire un projet ont été notamment interrogées. Le caractère inégalitaire et discriminant de l'« injonction » au projet pour les publics les plus précaires a été souligné dans la littérature (Loquet, Houat, 2018).

Au sein de ces dispositifs, l'individualisation des parcours selon les besoins et motivations individuelles des bénéficiaires est mise en avant, devant leur permettre ainsi de devenir « acteur » de leur parcours. Paradoxalement, une forte volonté est affichée dans la prise en compte du contexte du marché du travail local et l'orientation vers des métiers dits « en tension ». Zunigo (2010) montre, par ailleurs, comment le projet des bénéficiaires peut être refaçonné par les « professionnels de l'insertion » en les confrontant notamment au monde professionnel et pouvant les inciter à revoir leur projet « à la baisse ». La catégorisation des « métiers en tension » a également été discutée par Léa Lima (2016) et notamment l'approche implicite qu'elle renvoie du marché du travail, qui se place du côté de l'offre de travail et donc des demandeurs d'emploi où « il s'agit notamment de changer leurs représentations (car la demande d'emploi a des représentations à l'inverse de l'offre d'emploi) pour les inciter à s'orienter, à se former, puis à postuler sur des offres d'emploi de ces métiers dits en tension ».

* Centre associé Céreq de Dijon, IREDU-Université de Bourgogne, Dijon.

** IREDU-Université de Bourgogne, Dijon.

Cela nous amène à plusieurs interrogations. Dans le cadre de ce dispositif, comment les bénéficiaires sont-ils accompagnés dans leur projet professionnel ? L'accompagnement par les acteurs du dispositif diffère-t-il selon le contexte local et le type de public accueilli ? Celui-ci était-il dépendant du marché du travail local ? De l'offre de formation présente sur le territoire ?

1. Étude d'un dispositif au sein d'une région

Le dispositif étudié est déployé dans une région française dans le cadre du Plan d'investissement dans les compétences. L'étude porte plus spécifiquement sur le déploiement de ce dispositif au sein de sept zones d'emploi dans trois départements. Selon les départements, l'organisme porteur et les organismes de formation impliqués dans le dispositif diffèrent. Dans le premier département, DEP1, l'organisme de formation porteur est une association de loi 1901 spécialisée dans les formations en amont de la qualification et dans les métiers du sanitaire et social. Dans le second département, DEP2, l'organisme porteur est un organisme de formation qui intervient principalement dans les formations en lien avec l'accompagnement vers l'emploi mais également dans les formations de bureautique. L'organisme porteur du troisième département, DEP3, est un groupement d'établissements publics locaux d'enseignement qui propose des formations dans un ensemble de domaines professionnels. Selon l'Insee, le DEP1 est considéré comme un département semi-urbain alors que les deux autres départements sont ruraux.

Encadré 1 • Données et méthodologie

Nous nous basons sur une enquête adoptant une approche mixte permettant de croiser les perceptions des bénéficiaires et des référents de parcours du dispositif. Une enquête par questionnaire a été réalisée auprès de 201 bénéficiaires au sein des organismes de formation du dispositif. Les bénéficiaires ont été notamment interrogés sur leur projet professionnel à l'entrée dans le dispositif, sur l'évolution de celui-ci lors du dispositif ainsi que sur les différentes prestations dont ils ont pu bénéficier ainsi que sur leur parcours antérieur de formation et d'emploi.

Les projets ont fait l'objet d'un recodage. Ils ont, tout d'abord, été recodés selon la nomenclature des familles professionnelles de la Dares. A partir de l'observatoire de Pôle Emploi de la région et de l'enquête Besoin en main-d'oeuvre, nous avons également déterminé si le projet envisagé était parmi les 10 métiers les plus recherchés dans le bassin d'emploi et/ou parmi les 10 métiers pour lesquels les recrutements sont jugés les plus difficiles par les employeurs.

En complément, 23 entretiens semi-directifs ont été menés auprès de référents et accompagnateurs de parcours. Lors de ces entretiens d'une durée comprise entre 1h00 et 1h30, les référents de parcours ont été interrogés notamment sur le public des bénéficiaires et sur l'accompagnement mis en oeuvre au sein du dispositif.

2. Les projets des bénéficiaires

2.2. Projets de bénéficiaires à l'entrée dans le dispositif et évolution

L'enquête nous permet, dans un premier temps, de caractériser les stagiaires. Au sein du dispositif, on trouve une part plus importante de femmes (61 %) que d'hommes. Les différentes tranches d'âge sont représentées avec un âge moyen de 36 ans. Parmi les bénéficiaires, 76 % sont de nationalité française. Les bénéficiaires sont majoritairement peu diplômés : 34 % n'ont pas de diplôme ou le brevet des collèges et 27 % un diplôme de niveau CAP ou BEP. Ils sont, par ailleurs, 70 % à avoir connu une période d'emploi avant leur entrée dans le dispositif et 22 % à avoir le statut RQTH. La moitié des stagiaires sont en recherche d'emploi depuis plus d'un an. Le dispositif semble ainsi toucher dans une certaine mesure la population cible, soit les demandeurs d'emploi les moins qualifiés. Des différences sont néanmoins observées selon les territoires. La part de stagiaires reconnus RQTH est plus élevée dans le DEP2 (28 %) ainsi que la part de stagiaires de nationalité française (86 %). Les stagiaires du DEP1 sont plus nombreux à avoir un diplôme supérieur au baccalauréat

(20 %) et moins nombreux à être à la recherche d'un emploi depuis plus d'un an (42 %) par rapport aux stagiaires des autres départements.

Dans l'échantillon, 133 des 201 stagiaires (68 %) déclarent avoir une idée précise de ce qu'ils souhaitent faire (métier, domaine d'activité...) avant leur entrée dans le dispositif. Le fait d'avoir un projet avant l'entrée au sein du dispositif ne semble pas différer selon les caractéristiques du stagiaire (genre, niveau de diplôme, âge). En revanche, les bénéficiaires de DEP2 déclarent moins fréquemment avoir un projet (58 %) que ceux des autres départements (environ 70 %). De plus, les stagiaires déclarant être entrés dans le dispositif afin d'obtenir un diplôme, une certification ou un titre, sont plus nombreux à avoir un projet à l'entrée du dispositif par rapport aux autres stagiaires (76 % contre 63 %).

Parmi ceux qui avaient un projet initial, une part non négligeable de stagiaires (43 soit 33 %) déclarent que leur projet a évolué depuis leur entrée dans le dispositif. Parmi ceux qui n'avaient pas de projet initial précis, 49 bénéficiaires (79 %) ont pu en développer un depuis leur entrée.

Tableau 1 • En quoi cela a-t-il changé ?

| | Parmi ceux qui avaient un projet initialement | Parmi ceux qui n'avaient pas de projet précis initialement |
|---|---|--|
| Le dispositif vous a permis de définir ce que vous voulez faire | 17 | 24 |
| Vous vous intéressez désormais à un autre métier/domaine d'activité | 7 | 13 |
| Toujours au même domaine d'activité mais un métier différent | 12 | 4 |
| Vous ne savez plus ce que vous voulez faire | 6 | 4 |
| Ensemble | 42 | 45 |

Source : enquête stagiaires.

Une part importante de stagiaires déclare que le dispositif leur a permis de définir ce qu'ils voulaient faire. Parmi ceux qui avaient un projet initialement, 12 stagiaires s'intéressent toujours au même domaine d'activité, mais à un métier différent, alors que 13 stagiaires qui n'avaient pas de projet précis initialement, déclarent qu'ils s'intéressent désormais à un autre métier, domaine d'activité (cf. tableau 1).

Tableau 2 • Qu'est-ce qui a conduit à ce changement ?

| <i>(Possibilité de réponses multiples)</i> | Parmi ceux qui avaient un projet initialement | Parmi ceux qui n'avaient pas de projet précis initialement | Total |
|--|---|--|-----------|
| Le dispositif vous a fait rendre compte que ce que vous souhaitez faire n'était pas faisable | 9 | 8 | 17 |
| A permis de découvrir de nouveaux métiers, domaine d'activité... | 17 | 19 | 36 |
| A découragé à faire ce que vous souhaitiez faire et/ou orienté à faire autre chose | 2 | 2 | 4 |
| A encouragé à vous tourner vers un métier qui vous correspond le mieux | 22 | 22 | 44 |
| Ensemble | 42 | 45 | 87 |

Source : enquête stagiaires.

Lorsque les stagiaires sont interrogés sur les raisons de l'évolution de leur projet (tableau 2), 40 % d'entre eux déclarent que le dispositif leur a permis de découvrir de nouveaux métiers, domaines d'activités ou opportunités. Nous pouvons, par ailleurs, observer qu'un stagiaire sur deux déclare que le dispositif les a encouragés à se tourner vers un métier ou domaine d'activité qui leur correspondent mieux et deux sur 10 que le dispositif leur a fait se rendre compte que ce qu'ils souhaitaient faire n'était pas faisable.

2.2. Vers quel métier ? Le rôle du territoire

Nous nous sommes, ensuite, intéressés plus précisément au type de projet envisagé par les stagiaires : par la famille professionnelle des métiers et le niveau de « tension » sur le marché du travail local selon le territoire.

Tableau 3 • Projet¹ des stagiaires selon les familles professionnelles et départements

| | DEP1 | DEP2 | DEP3 | Total |
|---|-----------|-----------|-----------|------------|
| Gestion, administration des entreprises | 2 | 11 | 13 | 26 |
| Santé, action sociale, culturelle et sportive | 15 | 10 | 13 | 38 |
| Services aux particuliers et aux entreprises | 1 | 6 | 6 | 13 |
| Commerce | 2 | 7 | 7 | 16 |
| Bâtiment | 3 | 2 | 3 | 8 |
| Transport logistique | 3 | 4 | 5 | 12 |
| Hôtellerie, restauration | 4 | 1 | 3 | 8 |
| Informatique et télécommunication | 3 | 3 | 2 | 8 |
| Autre | 5 | 11 | 7 | 23 |
| Sous Total | 38 | 55 | 59 | 152 |
| N'a pas de projet | 3 | 16 | 8 | 27 |
| Total | 41 | 71 | 67 | 179 |

Source : enquête stagiaires.

Le tableau 3 montre que la moitié des projets se concentre dans le domaine de la santé, de l'action sociale, culturelle et sportive, la gestion, l'administration des entreprises ainsi que le commerce. Des différences importantes peuvent être observées selon les départements. En effet, le tableau montre une part importante de projets des stagiaires en lien avec la santé, l'action sociale, culturelle et sportive (principalement accompagnement éducatif et social, aide-soignant) dans le DEP 1 (4 projets sur 10), alors qu'il représente seulement 2 projets sur 10 dans les deux autres départements. En revanche, la gestion, administration des entreprises (principalement agent administratif et secrétaire) ne concerne seulement que deux projets dans le DEP1 alors qu'ils sont plus importants dans les DEP 2 et 3 ainsi que les projets en lien avec les services aux particuliers et collectivité (principalement agent d'entretien y compris atsem). Nous pouvons, par ailleurs, souligner qu'une part importante de stagiaires de DEP1 déclarent souhaiter travailler dans le domaine du sanitaire et social dès leur entrée dans le dispositif. Ces résultats demanderaient à être mis en regard des modes de prescription ainsi que des formations proposées au sein des organismes impliqués dans le dispositif, l'organisme porteur de DEP3 proposant une palette de formation plus étendue du fait de son statut.

Tableau 4 • Projet selon leur tension sur le marché du travail et FAP

| | DEP1 | DEP2 | DEP3 | Total |
|--|-----------|-----------|-----------|------------|
| Parmi les 10 métiers les plus recherchés/recrutements jugés les plus difficiles par les employeurs | 20 | 21 | 18 | 59 |
| Total | 39 | 53 | 57 | 149 |

Source : enquête stagiaires.

Par ailleurs, sur l'ensemble des projets recodés (152), 59 concernent un métier parmi les 10 plus recherchés et/ou présentant le plus de difficultés de recrutement dans la zone d'emploi (soit 4/10). Des différences sont

¹ Les projets des stagiaires correspondent ici aux projets initiaux pour ceux qui avaient un projet à l'entrée du dispositif ainsi qu'aux projets déclarés en cas d'évolution.

également marquées selon le territoire. En effet, alors que cela concerne environ 40 % des projets dans le département 2 et 31 % des projets dans le département 3, cette part est de 50 % dans le département 1. Ce résultat peut s'expliquer en partie par la prédominance du secteur sanitaire et social au sein de ce département.

Ces résultats exploratoires sont à interpréter avec précaution et demandent à être consolidés. Néanmoins, il semble montrer des projets différenciés selon le territoire qui pourrait en partie s'expliquer par la culture et les formations proposées par les organismes porteurs, ainsi que par le contexte local du marché du travail. Nous proposons ainsi de mieux comprendre les pratiques d'accompagnement du point de vue des référents de parcours au projet professionnel des stagiaires selon les territoires.

3. Du côté des référents et accompagnateurs de parcours

Comme déjà mentionné, le dispositif d'accompagnement est porté par différents organismes de formation selon le territoire concerné avec, pour un territoire donné, un organisme porteur et des organismes cotraitants. Initié en 2017, il fait suite à d'autres dispositifs similaires auxquels contribuaient parfois déjà les organismes de formation. Les entretiens font généralement ressortir cette logique de continuité entre les dispositifs et le fait que chaque structure apporte sa propre culture et son historique en matière d'accompagnement dans ses pratiques professionnelles, comme en témoigne une référente de parcours au sujet de son poste : « *Il s'est un peu quand même imprégné de l'organisation de chaque antenne qui était préexistante* ».

Dès lors, bien que le cahier des charges soit identique d'un territoire à l'autre et quelle que soit la structure en charge de le mettre en œuvre, des différences apparaissent entre les territoires en termes d'organisation, de répartition des tâches, mais aussi de politique globale en matière d'accompagnement en lien avec les offres de formations et d'emplois disponibles. En outre, le public accueilli d'un territoire à l'autre diffère et reflète les problématiques locales mais aussi les freins périphériques auxquels sont confrontés les stagiaires, comme par exemple la question de la mobilité dans des territoires ruraux très isolés.

3.1. Des conceptions différentes de l'accompagnement

Au cœur du dispositif d'accompagnement se trouve l'idée que le stagiaire doit être acteur de son parcours, comme le formule une référente : « *Le principal c'est qu'ils en soient acteurs, de leur parcours. C'est ce qu'on essaie de faire, voilà. Plus ils en seront acteurs et mieux c'est pour eux, ça leur sera bénéfique* ». Si cela implique partout l'idée d'une individualisation et la co-construction avec le stagiaire du plan de formation, on observe toutefois des différences d'un terrain à l'autre. D'abord, l'individualisation est rendue plus ou moins possible en fonction des ressources disponibles et des flux de stagiaires accueillis au sein d'un site. Ensuite, de l'idée de co-construction peuvent découler différentes postures d'accompagnement.

Certains référents (de DEP 3) adoptent une posture assez « idéaliste » selon laquelle tous les projets se valent : « *Alors dans le principe, ce que je leur dis tout le temps, c'est que pour moi vous arrivez avec le projet que vous voulez, astronaute si vous voulez, ça ne me dérange pas. Après on va aller vérifier si c'est jouable et je leur dis, tout le monde est capable de devenir médecin, ce n'est pas une histoire de compétences, c'est une histoire de durée, d'apprentissage, pour certains il faudra peut-être une vie d'apprentissage et pour d'autres la logique ça sera plutôt huit ans* ». D'autres se montreront davantage « pragmatiques » notamment dans le cadre du travail sur le projet des stagiaires. Pour certains, cela suppose de faire preuve d'une certaine psychologie : « *On va avoir besoin d'une forme de finesse, on va dire, dans l'analyse qu'on va avoir de la personne, pour la mettre en adéquation entre ce qu'elle souhaite et ce qui est réalisable, et ce sur quoi on va pouvoir l'accompagner* » ; « *Il est important de parfois bousculer avec bienveillance les représentations des gens afin qu'elles soient plus en adéquation avec le marché local de l'emploi et avec leurs compétences* ». Pour d'autres, cela renvoie également à l'idée de garder la main sur le parcours du stagiaire au sein du dispositif : « *Ce n'est pas la personne qui doit avoir le, qui doit mener le jeu. C'est nous. Mais on doit faire penser aussi à la personne que c'est elle, en définitif, qui a les rênes* ».

Ces différentes postures renvoient assez fortement au sens et à la fonction accordée à l'accompagnement réalisé au sein de ce dispositif. Bien que le cahier des charges fixe comme objectif premier l'accès à un premier

niveau de qualification, pour les référents et accompagnateurs de parcours, cet objectif ne concerne en réalité qu'une partie des stagiaires accueillis. Mais pour d'autres stagiaires, là n'est pas la finalité principale. À nouveau, on peut relever deux postures chez les référents et accompagnateurs. D'un côté, le rôle du dispositif renvoie principalement à de l'accompagnement social où il s'agit surtout de redonner aux stagiaires confiance en eux-mêmes : « *L'objectif c'est que les personnes grandissent dans la connaissance d'eux-mêmes* » ; « *Le dispositif c'est l'alibi si vous voulez, pour rencontrer les êtres, c'est-à-dire que si on n'a pas le dispositif, on ne les rencontre pas, ils ne viennent pas* ». D'un autre côté, on se place davantage dans le paradigme de l'aide à l'insertion où la remobilisation des stagiaires correspond plutôt à l'idée d'adapter ou de réadapter les personnes en vue d'un retour sur le marché du travail : « *Il faut les refamiliariser avec le monde du travail. C'est déjà leur apprendre à mettre un réveil, se lever le matin, être à l'heure et puis rester concentré pendant 3h30, faire ce qu'on leur demande, faire enfin tout ça déjà* ».

Ces postures sont sensibles au type de public accueilli. Lorsque la structure accueille davantage de jeunes qui présentent notamment des problèmes de comportement, l'accent est plus souvent mis sur le caractère « cadrant » du parcours d'accompagnement dans le dispositif. À l'inverse, les structures qui accueillent davantage de personnes présentant des problèmes sociaux et psychologiques, des problèmes de santé ou des situations de handicap, l'accompagnement est plus souvent axé sur la levée des freins, l'aide psychologique et la dimension sociale. La posture de l'accompagnateur dépend aussi fortement de son propre parcours, des emplois qu'il a pu occuper précédemment et des structures par lesquelles il est passé. Ceux qui présentent un parcours de formateur insistent plus sur le cadre à donner aux stagiaires, sur les questions de comportement, sur les finalités d'insertion et d'accès à la formation, le caractère réaliste et réalisable des projets. Lorsque, dans son parcours, le référent est également passé par de l'accompagnement social, du bénévolat, ou de l'associatif, il va davantage mettre en avant la question de la levée des freins, de la remobilisation, de l'accompagnement social et psychologique de la personne.

Mais on observe également des différences entre les territoires et entre les structures. Dans les territoires les plus ruraux, les référents et accompagnateurs abordent plus souvent l'accompagnement social, l'idée d'amener la personne à se remobiliser, de lui donner les outils pour construire son projet. Il y est davantage fait mention du stagiaire « *acteur de son parcours* », de l'idée de co-construction, de faire adhérer la personne à son projet et d'induire chez elle un questionnement. Dans les territoires plus industrialisés, les discours évoquent plutôt l'accompagnement sous l'angle de l'aide à l'insertion et l'accès à la qualification. Il s'agira davantage de redonner du cadre et des codes pour rendre les stagiaires opérationnels avant de les envoyer en stage ou en entretien d'embauche. Une directrice de structure souligne également la pression importante de la Région pour orienter les stagiaires vers les métiers en tension.

3.2. Le recours à l'entreprise au cœur du travail sur le projet

Dans l'accompagnement proposé dans ce dispositif, au-delà des phases de diagnostic qui permettent de faire le point sur les freins périphériques et les compétences et de vérifier la présence d'un projet plus ou moins construit, le recours au monde de l'entreprise apparaît central dans la définition ou la validation du projet professionnel des stagiaires. Outre les stages, la mobilisation du monde de l'entreprise et du travail se fait *via* des enquêtes terrain, des plateaux techniques ou encore des interventions de professionnels et d'entreprises au centre de formation. Le recours au terrain pour confronter les stagiaires à leurs projets est d'autant plus important que, aux yeux des stagiaires, les entreprises ont plus de légitimité que les référents, accompagnateurs et formateurs à s'exprimer sur la viabilité d'un projet. Selon que le stagiaire a ou non un projet bien défini en arrivant, le parcours dans le dispositif n'est pas le même et le stage en entreprise n'est pas utilisé de la même manière. Pour ceux qui n'ont pas de projet, il sert à confronter à la réalité et à valider ou invalider le projet. Pour ceux qui ont un projet de reprise d'emploi rapide, le stage sera moins déterminant.

Un référent explique ainsi que « *il n'y a pas forcément beaucoup de personnes qui n'ont pas de projet* » mais il y en a certains « *pour qui on décèle un vrai potentiel* », pour qui « *ça peut aller très vite* », et d'autres qui « *ont souvent une idée mais ce n'est pas toujours la bonne* », indiquant que certains projets ne sont « *pas forcément réalistes ou réalisables* ». Il identifie comme freins les questions de mobilité, de qualification, mais aussi de représentations erronées de certains métiers ou secteurs. « *Il y a un décalage entre le projet et la réalité* », explique-t-il en évoquant le cas de stagiaires ne se rendant pas compte des attendus en termes de mobilité, d'horaires à respecter, etc., ou encore de la pénurie d'offres d'emploi pour certains métiers. Ce sont les enquêtes métiers et le stage qui permettent de voir si ça correspond ou non selon lui : « *J'insiste beaucoup*

sur les enquêtes terrain ». Les notions de projets réalistes et réalisables constituent un vocable utilisé à peu près partout bien qu'il le soit légèrement plus souvent dans les territoires plus industrialisés. Le projet réalisable renvoie notamment aux compétences et prérequis nécessaires à l'exercice du métier visé mis en relation avec le profil du stagiaire et les diagnostics réalisés : « On travaille sur le projet. Qu'est-ce qu'un projet professionnel ? Qu'est-ce qu'un projet professionnel réaliste et réalisable ? Parce que souvent nos stagiaires ont des projets, mais après quand on leur parle des choses concrètes, donc des attendus, là il se rend compte que ça va être beaucoup plus compliqué ». Un projet réaliste renvoie quant à lui essentiellement à l'offre de formation et d'emploi disponibles localement.

À nouveau, on remarque une distinction assez nette dans les discours en fonction du territoire enquêté, pour ce qui est du rôle des stages dans les parcours. Dans le département le plus rural, le stage sert premièrement à tester des choses pour les stagiaires et à les confronter à la réalité du travail. Il y a parfois des « colorations » qui sont organisées sur une semaine autour d'un secteur d'activité particulier, en fonction du profil des stagiaires présents à ce moment-là et de leurs besoins et projets. Plusieurs référents de parcours insistent lors des entretiens quant au fait que c'est au stagiaire de chercher et de trouver un stage, ce dernier n'ayant pas nécessairement lieu parmi les partenaires conventionnés. Dans les discours, le stage sert surtout à la construction du projet.

Dans un autre département, plus industrialisé, on mobilise un réseau de stages et d'entreprises pour y envoyer les stagiaires. Il y a une « coloration industrie » qui a été donnée au dispositif, associée à un réseau de stages et d'entreprises, car comme l'indique une accompagnatrice, « ce qui marche beaucoup c'est le réseau », même si « il y a des endroits où on ne les envoie pas » évoquant les entreprises qui ne prennent des stagiaires qu'en cas de surcroît d'activité mais qui ne proposent pas d'embauches en CDI à la clé. Une autre accompagnatrice évoque quant à elle un fonctionnement « par vagues » et un « équilibrage entre les OF » du territoire pour proposer aux stagiaires de s'orienter vers certaines formations. Malgré le fait que les accompagnateurs et formateurs soient employés par différentes structures, ils travaillent en équipe afin de faire profiter des réseaux de chacun dans l'intérêt des stagiaires et dans l'optique de « créer des opportunités ». Dans les discours, le stage permet aussi de confronter à la réalité mais on évoque davantage le fait qu'il « conditionne la validation d'un projet professionnel », de par la légitimité de l'entreprise notamment, et donc le passage à la phase suivante dans le dispositif, à savoir le travail sur les prérequis professionnels.

Conclusion

Les résultats soulignent la place importante du projet au sein des dispositifs d'accès à la qualification. Si une majorité de bénéficiaires entrent dans le dispositif avec un projet précis, celui-ci est susceptible d'évoluer notamment par la confrontation avec le monde professionnel par le stage. L'analyse quantitative des projets des bénéficiaires montre des différences d'« orientation » vers les domaines de métiers et des métiers dits « en tension » selon les contextes locaux. Ces premiers résultats exploratoires demandent à être affinés par une analyse plus fine selon le profil des stagiaires et leur orientation dans le dispositif. Néanmoins, les différences observées semblent s'expliquer en partie par les pratiques d'accompagnement des stagiaires au sein des différents organismes qui sont à relier à la culture et au mode de fonctionnement de l'organisme ainsi qu'aux réseaux présents sur le territoire (notamment via le stage).

Bibliographie

Coquelle, C. (1994). Attention projet ! *Formation Emploi*, 45(1), 25-32.

Dares (2022). *Troisième rapport du comité scientifique de l'évaluation du plan d'Investissement dans les compétences*. Novembre. <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/troisieme-rapport-du-comite-scientifique-de-levaluation-du-plan-dinvestisement-dans-les-competences>

Farvaque, N. (2022). Préparer les demandeurs d'emploi à la formation ? Les logiques des dispositifs « Prépa » au cœur du PIC. *Éducation Permanente*, 232(3), 47-57. <https://doi.org/10.3917/edpe.232.0047>.

- Lima, L. (2016, May). Crise des catégories, catégories de la crise. Les « métiers en tension » dans les politiques de l'emploi. In JIST 2016. *15èmes Journées internationales de sociologie du travail*.
- Loquais, M., & Houot, I. (2018). La « deuxième chance » : ce que les jeunes sont capables d'en saisir. *Formation Emploi*, 143, 79-97.
- Zunigo, X. (2010). Le deuil des grands métiers. Projet professionnel et renforcement du sens des limites dans les institutions d'insertion. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 184(4), 58-71. <https://doi.org/10.3917/arss.184.0058>.

Troisième partie. Des politiques publiques territorialisées

Des PIC et des PRICS pour accompagner les parcours

> **Des acteurs mobilisés pour construire des diplômes et des emplois**

De « l'excellence » territoriale en général et en particulier. Les campus des métiers et des qualifications de l'action « Territoires d'innovation pédagogique »

Nicolas Bouvet, Catherine Galli*, Dominique Maillard**

Introduction

Créé dans le cadre de la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, le campus des métiers et des qualifications (CMQ) est un label qui, selon la définition du ministère de l'Éducation nationale, « permet d'identifier, sur un territoire donné, un réseau d'acteurs qui interviennent en partenariat pour développer une large gamme de formations professionnelles, technologiques et générales, relevant de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, ainsi que de la formation initiale ou continue, centrées sur des filières spécifiques et sur un secteur d'activité correspondant à un enjeu économique national ou régional ».

On voit par-là que le « territoire » est central, voire consubstantiel au label des CMQ, jouant *a priori* comme un principe renouvelé d'efficacité des politiques d'éducation et de formation ; le label est d'ailleurs porté et piloté conjointement par l'État et la Région¹. Pour autant, le « territoire » reste une entité floue et méconnue, fonctionnant surtout comme ressource ou comme espace d'avènement de pratiques vertueuses dans les relations entre formation et emploi.

En 2019, l'appel à projets « Campus des métiers et des qualifications » inscrit dans l'action « Territoires d'innovation pédagogique » (TIP) du Programme d'investissement d'avenir 3 (PIA3) marque une séquence particulière dans le fonctionnement des campus. Dotée d'un financement de 80 millions d'euros, l'action TIP vise à donner aux CMQ jugés les plus innovants « les moyens de conforter leur rôle d'accélérateur des actions engagées pour répondre aux besoins de compétences des territoires » (texte de l'AP). Il s'agit là, à travers un renforcement financier du label des campus, de démontrer le bien-fondé du principe territorial dans les politiques éducatives².

À la demande du Secrétariat général pour l'investissement, qui assure la cohérence et le suivi de la politique d'investissement de l'État à travers le déploiement du plan France 2030, le Céreq conduit actuellement un travail d'évaluation (Effipia) visant à apprécier les effets de ce financement supplémentaire sur les 32 campus lauréats de l'action. Dans ce cadre, des entretiens ont été réalisés au sein des campus et une enquête quantitative a été conduite sur différents aspects de leurs fonctionnements auprès de l'ensemble des catégories de partenaires. Ce matériau original permet d'éclairer un aspect des nouvelles actions publiques territorialisées à partir des formes complexes que prennent les « territoires » dans le cadre des campus. Cet éclairage sera réalisé à travers deux focales différentes. La première s'attachera à la morphologie particulière des campus de l'action TIP à travers un panorama d'ensemble. La seconde présentera, par l'analyse ethnographique d'un « territoire » donné, les modalités concrètes et innovantes produites pour mieux articuler formation, emploi et travail.

* Centre d'études et de recherches sur les qualifications, Département Formation et Certifications.

¹ L'attribution est décidée par une commission composée de représentants des collectivités régionales, des recteurs, de « Régions de France », des inspections générales du ministère de l'Éducation nationale, des directions du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, et du ministère de l'Économie.

² Le manque de ressources financières des campus avait été pointé par un rapport des inspections générales comme un frein majeur à leur action (Caraglio, 2017).

1. Les formes spécifiques des campus « Territoires d'innovation pédagogique »

Après la création en 2018 d'une mention « excellence », reconnaissance des campus prétendant répondre à des enjeux plus particulièrement stratégiques en lien avec « *les métiers d'avenir et les filières d'excellence* »³, l'action TIP constitue en quelque sorte une sélection dans la sélection.

En fixant de nouvelles normes aux campus (ouverture à l'enseignement supérieur, développement d'activités internationales, montage d'accords de consortium pour le financement des projets, etc.), l'excellence remodèle les contours et les contenus des territoires. Le principe de la sélection tend à réduire localement le nombre des expérimentations mais à construire des « écosystèmes » dans lesquels les partenariats sont plus diversifiés et les relations plus intenses. C'est ce que nous allons apprécier dans cette partie.

1.1. Un accent sur l'industrie, une prime aux campus « expérimentés »

Les 32 projets lauréats du PIA3 ont été sélectionnés à la suite de cinq campagnes réalisées de 2019 à 2021. Les projets retenus sont de natures très différentes, certains s'inscrivant sur des objets de niche comme la maintenance en milieu sensible, d'autres sur des sujets plus traditionnels de l'aéronautique⁴. Si la structuration autour des douze filières dites « *d'activités dynamiques et porteuses d'emplois* » ne distingue pas fondamentalement les campus PIA des autres campus, on constate une importance prépondérante des filières à caractère industriel. La mise en œuvre à partir du milieu des années 2010 de politiques de reconquête industrielle avec le programme « Industrie du futur » puis en 2018 avec l'initiative « Territoires d'industrie » explique sans doute l'importance dans les premières vagues de sélection des campus spécialisés autour de ces activités. On citera ainsi à titre d'exemple les campus Mobilités et transports du futur autour de la filière automobile et des enjeux énergétiques, industrie du futur de la Mecanic Vallée (Aveyron et Lot) et industrie du futur Sud, ou encore le Smart Energy Systems Campus en réponse aux orientations du Comité national stratégique des filières « Industries des nouveaux systèmes énergétiques ».

La filière dite « Mobilité, aéronautique, transports terrestres et maritimes » est surreprésentée dans les projets PIA, c'est aussi le cas de la filière « Infrastructures, bâtiment, éco-construction ».

De manière logique, le tertiaire est donc moins représenté dans l'ensemble des projets PIA. Les filières « création et design » ou « tourisme et gastronomie » sont aussi présentes dans le PIA qu'elles le sont au niveau national. En revanche, les services aux personnes ou aux entreprises sont très minoritaires. Les projets, retenus plus tardivement dans le processus de sélection, sont en nombre réduit avec deux projets seulement, l'un concernant les métiers de la dépendance et du grand âge « Santé, autonomie, bien-vieillir », l'autre relatif aux métiers de la sécurité.

On soulignera également que la plus grande partie des campus retenus dispose déjà d'une certaine expérience ; certains ont démarré dès la création du label, plus du tiers a obtenu sa mention « excellence » en 2019 et seuls quelques-uns démarrent leur activité avec les fonds d'amorçage du PIA. Ce constat n'est pas étonnant compte tenu des exigences fixées par le SGPI et la Caisse des dépôts pour la constitution des dossiers ; les campus doivent faire la preuve qu'ils s'engagent sur des idées prometteuses en termes de développement de filière mais les paris doivent rester mesurés et forts d'un soutien collectif ayant déjà fait ses preuves (présence fédératrice d'une grosse entreprise, soutien d'une organisation professionnelle, impulsion de la Région par exemple).

³ Arrêté du 26 septembre 2019 relatif au cahier des charges national pour l'obtention ou le renouvellement du label « campus des métiers et des qualifications ».

⁴ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/investissements-d-avenir-action-territoires-d-innovation-pedagogique-annonce-des-laureats-de-l-appel-47177>

En ce qui concerne la répartition géographique (Illustration 1), la structure des campus PIA est quelque peu différente des implantations sur l'ensemble du territoire. Trois régions (AURA, Île-de-France, Occitanie) réunissent cinq PIA, mais ce nombre ne représente pas une proportion équivalente à leur poids dans l'ensemble national des campus. Comme l'Île-de-France ou l'Occitanie, la Bretagne ou le Centre-Val de Loire sont davantage représentés au sein des campus PIA, contrairement aux Pays de la Loire ou aux Hauts-de-France. Quant à la Normandie, c'est la seule région métropolitaine dont les campus ne sont pas inscrits dans le cadre de l'action TIP. Ces quelques remarques signalent que la donne institutionnelle de l'excellence et du PIA s'est traduite de manière variable à l'échelle régionale et que les Régions, acteurs essentiels du label campus, ont eu vraisemblablement des stratégies différentes vis-à-vis de ces nouveaux enjeux.

Illustration 1 • Répartition des campus PIA par filière d'activité



Source : ministère de l'Éducation nationale, exploitation Céréq.

1.2. Partenariats et relations entre les partenaires des campus

L'action TIP suppose une configuration particulière des partenariats au sein des campus des métiers et des qualifications. Pour accélérer les réalisations attendues, des collaborations doivent se mettre en place pour fédérer durablement la diversité d'opérateurs consubstantielle du « label campus » : universités, lycées, CFA ou organismes de formation, entreprises, etc. L'enquête par questionnaire (Encadré 1) a permis de caractériser le réseau des partenaires à partir des informations communiquées par chacun des directeurs opérationnels.

Encadré 1 • L'enquête « unique » auprès des partenaires des campus

L'enquête statistique constitue un des trois volets prévus dans le cadre du dispositif d'évaluation Effipia. L'objectif de l'enquête « unique » est de s'attacher aux configurations partenariales des campus et de documenter les points de vue des partenaires des campus sur les différents enjeux de fonctionnement. L'enquête est dite « unique » dans la mesure où l'ensemble des structures ont été sollicitées au cours de l'automne 2022 pour répondre à un bloc de questions communes ou spécifiques suivant la catégorie à laquelle ils appartiennent. Pour cette première vague d'évaluation, quatre questionnaires spécifiques ont été conçus pour les grandes catégories de partenaires présents au sein du partenariat : les établissements de l'enseignement secondaire, les établissements de l'enseignement supérieur et les laboratoires de recherche, les organismes de formation, les entreprises. De plus, pour tous les autres partenaires, un questionnaire allégé a été proposé qui s'attache surtout au dénombrement des actions réalisées par le campus, à la qualité du partenariat et à la perception des effets du financement PIA3 sur le fonctionnement du campus. Au total, 1 455 structures ont été interrogées, 668 ont répondu.

Dans l'ensemble des campus, les partenaires au sein des lycées constituent 21 % de tous les partenaires, ceux du supérieur 18 %. Les entreprises constituent 20 % des partenaires et les CFA et organismes de formation 10 %. Les acteurs de l'intermédiation (organisations professionnelles, pôles de compétitivité, clusters, etc.) sont présents dans des proportions similaires. Les associations constituent 5 % de l'ensemble des partenaires, tandis que la proportion des acteurs publics (représentants de l'État, des Régions ou d'autres collectivités locales) est de 15 %. Cette structure moyenne est très variable suivant les campus, les principales variations portant sur la part de lycées ou d'entreprises au sein du partenariat. Ces variations se retrouvent davantage encore dans la constitution des consortiums. En effet, dans le cadre du PIA, la diversité originelle du partenariat des campus a été renforcée par la création de consortium. Celui-ci est l'ensemble des partenaires réunis par un accord qui les engage à piloter ou à participer à des actions du campus ou encore à soutenir financièrement le projet sans participer directement à la réalisation des actions. C'est dans le consortium que réside le pouvoir de décision et le leadership du projet. Le nombre de membres dans les consortiums fluctue entre 4 et 33, la moyenne est de 7 membres. On peut supposer que ces configurations de partenariat produiront des types d'organisation et de fonctionnements internes relativement différenciés.

L'enquête s'est intéressée aux différentes relations nouées entre les partenaires d'un même campus. Chaque répondant pouvait sélectionner parmi une liste de 16 types de partenaires différents ceux avec lesquels il était en relation au sein du campus, en répondant à la question suivante :

« Avec quels types de partenaires avez-vous noué des relations au sein du campus ? »

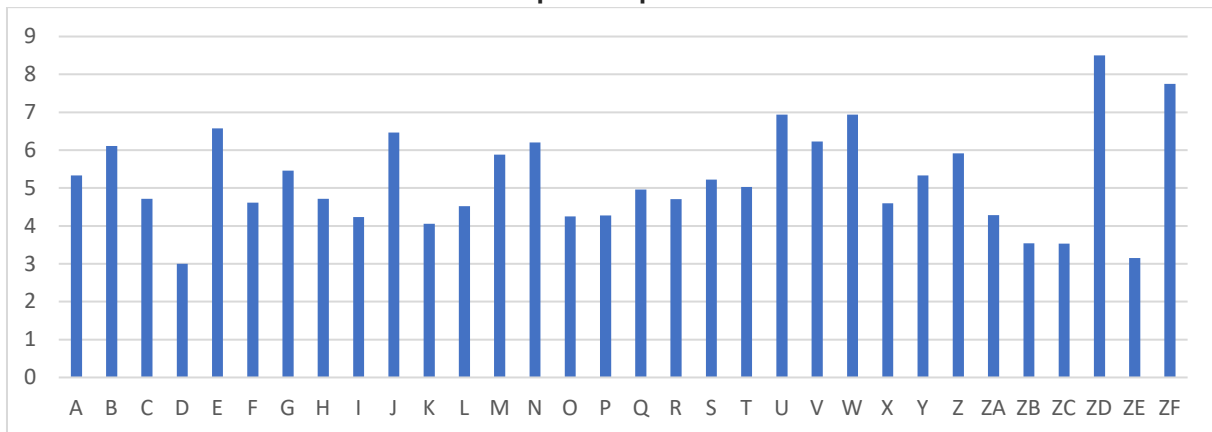
Plusieurs réponses possibles

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Établissements d'enseignement secondaire | <input type="checkbox"/> Organisations professionnelles |
| <input type="checkbox"/> Centre de formation d'apprentis (CFA) | <input type="checkbox"/> Opérateur de compétence (OPCO) |
| <input type="checkbox"/> Établissements d'enseignement supérieur | <input type="checkbox"/> Pôles de compétitivité |
| <input type="checkbox"/> Organismes de formation | <input type="checkbox"/> Cluster |
| <input type="checkbox"/> Laboratoires de recherche | <input type="checkbox"/> Directeurs opérationnels |
| <input type="checkbox"/> Entreprises | <input type="checkbox"/> Rectorat |
| <input type="checkbox"/> Associations | <input type="checkbox"/> Régions |
| <input type="checkbox"/> Établissements publics | et 1 autre(s) |

En moyenne, un partenaire (tout campus confondu) déclare nouer des relations avec cinq catégories différentes de partenaires. On peut ainsi considérer que les relations ainsi nouées dépassent le cercle originel des quatre principales catégories d'acteurs concernés par les campus (établissements du secondaire, établissements du supérieur, organismes de formation, entreprises).

Les campus ZD et ZF (Illustration 2) semblent être les campus avec la plus grande diversité dans leurs relations entre partenaires. Les structures de ces campus ont environ huit types de partenaires différents dans leurs relations contre seulement 3 pour les campus D, X ou ZE.

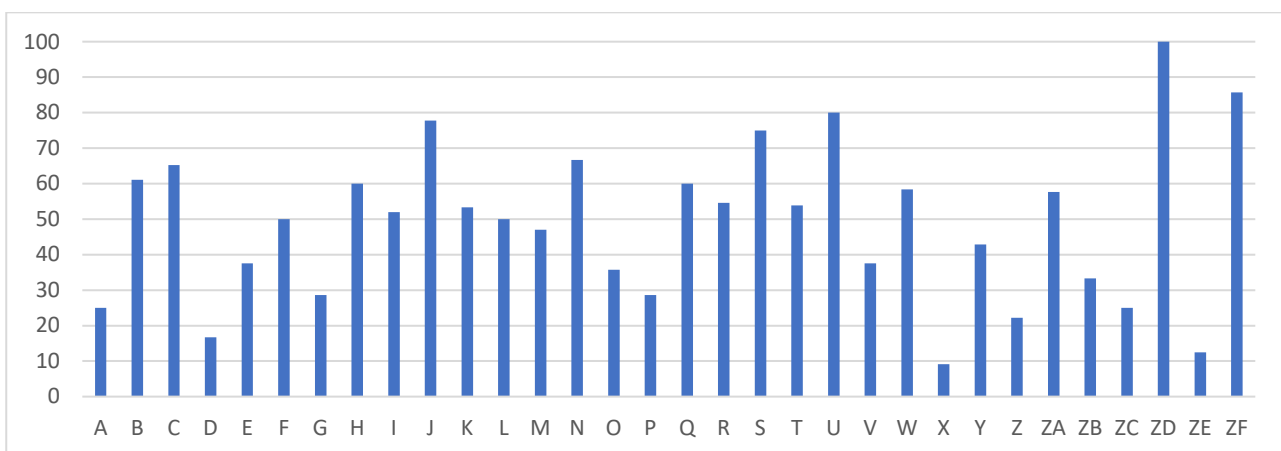
Illustration 2 • Nombre moyen de relations nouées avec des catégories différentes de partenaires par campus



Lecture : en moyenne, les partenaires du campus ZD déclarent avoir des relations au sein du campus avec huit catégories différentes de partenaires parmi les 16 proposées
 Source : enquête Effipia

La participation au réseau d'un campus est une opportunité pour de nombreuses structures de développer des relations avec de nouveaux partenaires. Ce constat général vient étayer la volonté de mettre en relation des partenaires mais recouvre des disparités entre les différents campus. Quand plus de 80 % des structures au sein des campus ZD et ZF expriment avoir noué des relations avec des nouveaux types de partenaires, cette proportion est inférieure à 20 % pour les campus D, X ou ZE.

Illustration 3 • Proportion de partenaires ayant noué de nouveaux types de relations grâce au campus



Lecture : 60 % des partenaires du campus B estiment avoir noués des relations avec des nouveaux types de partenaire grâce à leur intégration dans le campus.
 Source : enquête Effipia

L'ensemble des relations nouées entre les différentes catégories se caractérise par une certaine dissymétrie. Les établissements de l'enseignement supérieur sont plus nombreux à déclarer des interactions avec les différentes catégories de partenaires (au premier chef les établissements du secondaire, d'autres établissements du supérieur et les entreprises). Les lycées déclarent des relations avec d'autres lycées, avec le supérieur ou les entreprises mais évoquent assez peu d'autres relations. En revanche, les entreprises, très souvent citées, sont beaucoup moins nombreuses à déclarer spontanément qu'elles entretiennent des relations avec d'autres partenaires ; moins de 20 % d'entre elles font état de relations avec des lycées ou des établissements du supérieur.

1.3. Perception des ressources des campus

Un autre aspect caractérisant l'action TIP concerne les ressources financières allouées aux campus. Pour autant, nous avons considéré que le campus devait disposer pour fonctionner de ressources de différentes natures que le partenariat était susceptible de lui fournir. Les partenaires ont ainsi été sollicités pour estimer le niveau de certaines ressources, à travers la question suivante :

Selon vous, quel est le niveau des différentes ressources évoquées ci-dessous au regard des besoins nécessaires pour réaliser les objectifs ?

| | Totalement satisfaisant | Globalement satisfaisant | Globalement insuffisant | Totalement insuffisant | Ne sait pas |
|--|-------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------|-----------------------|
| Compétences et expertise (leadership, administration, formation, organisation interne) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Données et informations (statistiques, données de cadrage, études d'opinions sur les différents objectifs du campus) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Reconnaissance, légitimité, influence suffisante pour obtenir des résultats | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ressources financières | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Espaces physiques | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Autres types de ressources matérielles | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

L'analyse univariée des 6 modalités (en excluant dans un premier temps les non-réponses et les réponses « ne sait pas ») permet d'observer un taux de satisfaction de plus 70 % pour l'ensemble des modalités. Les ressources qui caractérisent le fonctionnement collectif en termes de compétence, d'expertise et d'administration sont considérées comme satisfaisantes par 87 % des partenaires des campus. Le niveau des ressources de légitimité est également jugé très satisfaisant et ces deux volets suggèrent un niveau élevé de capacités internes à réussir (Tableau 1). En revanche, le niveau de satisfaction des ressources financières est légèrement inférieur.

Tableau 1 • Jugement sur le niveau des différentes ressources du campus

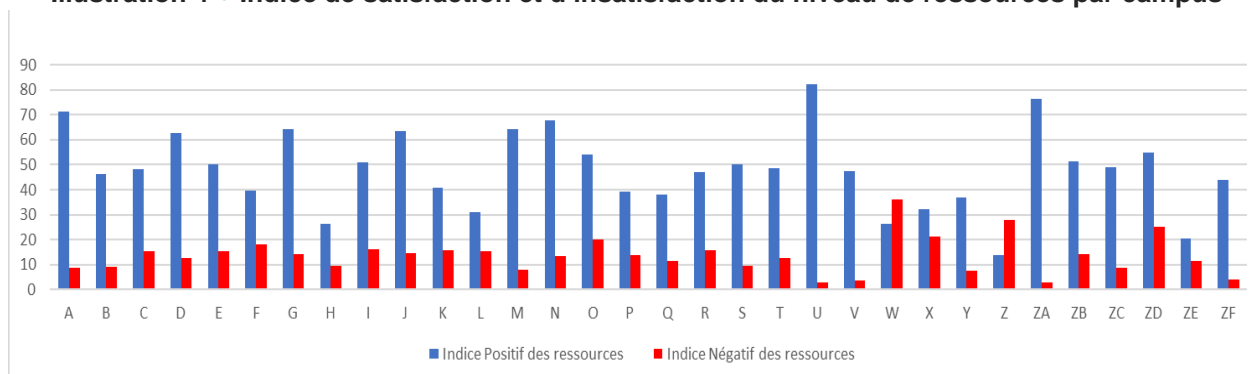
| Modalités | Réponses | | | |
|--|-------------|------|--------------|------|
| | Insuffisant | | Satisfaisant | |
| Compétences et expertise (leadership, administration, formation, organisation interne) | 60 | 13 % | 392 | 87 % |
| Données et informations (statistiques, données de cadrage, études d'opinions sur les différents objectifs du campus) | 91 | 23 % | 299 | 77 % |
| Reconnaissance, légitimité, influence suffisante pour obtenir des résultats | 78 | 19 % | 341 | 81 % |
| Ressources financières | 110 | 29 % | 269 | 71 % |
| Espaces physiques | 91 | 23 % | 297 | 77 % |
| Autres types de ressources matérielles | 52 | 21 % | 192 | 79 % |

Source : enquête Effipia.

Deux indicateurs conçus à partir de ces 6 modalités nous permettent de visualiser une tendance globale concernant la satisfaction des ressources par campus. L'indice de satisfaction positif peut être caractérisé comme la probabilité que le partenaire d'un campus réponde positivement à une modalité. De la même manière, l'indice de satisfaction négatif peut être caractérisé comme la probabilité qu'un partenaire réponde négativement à une modalité. L'abstention et la non-réponse viennent s'ajouter à l'addition des deux indicateurs.

Nous observons une réelle disparité pour ces deux indicateurs selon les campus (Illustration 4). Ainsi, les partenaires des campus U et ZA semblent être particulièrement satisfaits des ressources au sein du campus, tandis qu'un mécontentement important est visible pour les campus W, Z et ZD.

Illustration 4 • Indice de satisfaction et d'insatisfaction du niveau de ressources par campus



Lecture : les partenaires du campus A ont 70 % de chances d'être satisfaits par les ressources mises à leur disposition.

Source : Enquête Effipia.

La classification ascendante hiérarchique est un algorithme de machine Learning de la catégorie non supervisée. Cette méthode a été appliquée aux 600 répondants exploitables et nous a permis de regrouper les structures avec un avis similaire sur les niveaux des ressources au sein de leur campus. La classification a permis de distinguer 5 classes différentes caractérisées de la manière suivante :

- Classe 1 : individus ayant répondu partiellement au module ou n'ayant pas répondu aux 6 modalités (16 %).
- Classe 2 : individus ayant répondu majoritairement « Ne sait pas » aux 6 modalités (14 %).
- Classe 3 : structures exprimant une totale satisfaction dans les 5 premières modalités (17 %).
- Classe 4 : structures affichant une insatisfaction dans plusieurs domaines et principalement pour les 3 premières modalités (18 %).
- Classe 5 : structures « globalement satisfaites » pour l'ensemble des modalités (35 %).

Plus de 50 % des enquêtés ont une vision positive du niveau des ressources disponibles. Seulement 18 % des structures ne semblent pas satisfaites par ces ressources. Il existe une répartition inégale des campus dans les différentes classes (Tableau 2). Les classes 1 et 2 ont un statut particulier ; elles n'informent pas directement sur le niveau de satisfaction des ressources à disposition et parmi les non-répondants se trouvent certainement des individus n'étant pas en mesure de répondre, ce qui signale peut-être avant tout un manque d'implication des partenaires au campus. Les campus H et Y sont surreprésentés dans la classe des non-répondants : plus de 55 % de leurs partenaires sont dans cette situation. Les campus ZE, Q, ZC, X ou encore P sont surreprésentés dans la classe « Ne sait pas ».

Par ailleurs, ZA, N, M, U et C sont les campus où la proportion de répondants « *totale*ment satisfaits » est sensiblement supérieure à la moyenne (de 33 à 55 % contre 17 % en moyenne). À l'inverse, les partenaires des campus W, Z, F et ZD ont davantage communiqué leur insatisfaction des différentes ressources disponibles.

Tableau 2 • Distribution des classes par campus

| Campus | Proportions en ligne | | | | |
|-----------------|----------------------|---------|---------|---------|---------|
| | Classe1 | Classe2 | Classe3 | Classe4 | Classe5 |
| A | 8,3 | 8,3 | 33,3 | 0,0 | 50,0 |
| B | 17,9 | 17,9 | 10,7 | 7,1 | 46,4 |
| C | 20,6 | 8,8 | 35,3 | 23,5 | 11,8 |
| D | 12,5 | 0,0 | 0,0 | 25,0 | 62,5 |
| E | 14,3 | 7,1 | 0,0 | 28,6 | 50,0 |
| F | 15,4 | 23,1 | 7,7 | 30,8 | 23,1 |
| G | 15,4 | 0,0 | 23,1 | 15,4 | 46,2 |
| H | 57,1 | 0,0 | 0,0 | 14,3 | 28,6 |
| I | 13,3 | 10,0 | 20,0 | 23,3 | 33,3 |
| J | 13,3 | 6,7 | 26,7 | 13,3 | 40,0 |
| K | 22,2 | 16,7 | 0,0 | 22,2 | 38,9 |
| L | 27,3 | 22,7 | 4,5 | 18,2 | 27,3 |
| M | 8,8 | 8,8 | 38,2 | 11,8 | 32,4 |
| N | 6,7 | 0,0 | 40,0 | 20,0 | 33,3 |
| O | 8,3 | 8,3 | 20,8 | 29,2 | 33,3 |
| P | 16,0 | 24,0 | 4,0 | 16,0 | 40,0 |
| Q | 20,0 | 28,0 | 8,0 | 20,0 | 24,0 |
| R | 11,8 | 17,6 | 17,6 | 29,4 | 23,5 |
| S | 12,8 | 20,5 | 5,1 | 10,3 | 51,3 |
| T | 18,4 | 15,8 | 18,4 | 10,5 | 36,8 |
| U | 0,0 | 5,9 | 35,3 | 0,0 | 58,8 |
| V | 23,1 | 23,1 | 0,0 | 0,0 | 53,8 |
| W | 17,6 | 11,8 | 11,8 | 47,1 | 11,8 |
| X | 20,0 | 26,7 | 0,0 | 13,3 | 40,0 |
| Y | 55,6 | 0,0 | 0,0 | 11,1 | 33,3 |
| Z | 25,0 | 25,0 | 0,0 | 41,7 | 8,3 |
| ZA | 7,4 | 0,0 | 55,6 | 11,1 | 25,9 |
| ZB | 15,4 | 15,4 | 7,7 | 7,7 | 53,8 |
| ZC | 20,0 | 26,7 | 6,7 | 6,7 | 40,0 |
| ZD | 0,0 | 10,0 | 20,0 | 30,0 | 40,0 |
| ZE | 23,1 | 38,5 | 7,7 | 23,1 | 7,7 |
| ZF | 25,0 | 12,5 | 0,0 | 25,0 | 37,5 |
| Ensemble | 16,3 | 14,3 | 16,8 | 17,5 | 35,0 |

Source : enquête Effipia.

1.4. Réalisations des campus

Les partenaires ont été sollicités pour signaler parmi un ensemble d'actions et de démarches caractéristiques des différents projets du PIA3 celles qui ont été réalisées au sein de leur campus.

La proportion de réponses positives est exposée ci-dessous sur une sélection de campus et de type d'actions (Tableau 3). Il existe une inégalité des connaissances des actions ou plus généralement des réalisations d'actions selon les campus. La création d'un lieu d'incarnation semble être connue de la majorité des structures du Campus ZA avec 73 %. Avec 5 % de réponses favorables pour le Campus Q, nous pouvons envisager que ce campus n'a pas créé un tel lieu. Les actions d'orientation semblent être plus généralisées pour les campus I et C que pour les Campus Q, T et ZA.

Tableau 3 • Réalisations d'actions au sein de certains campus

À votre connaissance, les actions suivantes ont-elles été réalisées par le campus ?
Proportions de réponses positives

| Types d'actions | Campus | | | | |
|--|--------|----|----|----|----|
| | C | I | Q | T | ZA |
| Création d'un lieu d'incarnation dédié | 65 | 64 | 5 | 46 | 73 |
| Actions d'orientation | 65 | 76 | 40 | 43 | 50 |
| Actions d'information autour des métiers | 87 | 88 | 55 | 81 | 46 |
| Élaboration d'une nouvelle offre de formation | 50 | 53 | 27 | 43 | 32 |
| Développement de pédagogies innovantes | 45 | 71 | 40 | 57 | 68 |
| Formations des enseignants | 30 | 59 | 13 | 81 | 73 |
| Développement des mobilités des élèves à l'international | 30 | 24 | 7 | 14 | 27 |

Source : enquête Effipia

On voit ainsi à travers l'enquête par questionnaire qu'il existe des disparités marquées entre les campus et ces différences nécessitent d'être interprétées par des analyses contextualisées des situations.

2. Dans la complexité territoriale des campus : l'exemple du CMQ Économie de la mer

À partir d'une enquête réalisée au sein du CMQ Économie de la mer dans le cadre de l'évaluation de son label excellence, nous allons à présent exposer la manière dont les spécificités régionales sous-tendent les démarches, le périmètre et les enjeux d'un campus, détailler quelques-unes des actions et caractériser la nature de son partenariat.

2.1. Le campus au service de la politique régionale de développement de la filière maritime

La création et le développement du CMQ d'excellence Économie de la mer se comprend au regard des choix adoptés par le nouvel exécutif régional en 2016 dans le cadre de la loi NOTRe (nouvelle organisation territoriale de la République) de 2015 et d'une réflexion sur ses grands schémas régionaux. La Région décide avec les opérations d'intérêt régional (OIR) une approche visant à structurer des filières stratégiques. Parmi les huit filières identifiées figure l'économie de la mer.

La logique des OIR orientée vers l'enseignement supérieur converge avec les nouveaux standards associés à la mention excellence que le ministère de l'Éducation nationale souhaite mettre en œuvre à la même période pour permettre aux campus de conduire des projets d'envergure, en particulier des projets internationaux. Ceci explique que l'université de Toulon soit devenue au moment de la création du campus en 2017

l'établissement support du campus, tandis que jusqu'alors les campus de la région étaient portés par des établissements de l'enseignement secondaire.

Durant ses deux premières années, le campus fonctionne de manière assez isolée dans une logique de guichet qui se comprend en grande partie par des moyens humains insuffisants et une très grande hétérogénéité des objets à traiter.

La nouvelle donne institutionnelle des campus (mention excellence et perspective du PIA) se traduit localement de la manière suivante : la Région incite le campus à renforcer son action, l'université lui assure son soutien par l'allocation de ressources, une nouvelle équipe expérimentée et disposant de compétences sur la double dimension du domaine maritime et de la formation, prend la direction du campus. L'appel à projet du PIA TIP Territoires d'innovations pédagogiques sera l'occasion de mettre en œuvre ses nouvelles ambitions.

L'axe développé dans ce cadre est celui des transformations des métiers du naval et de grande plaisance en insistant sur l'enjeu de la digitalisation. Le choix du périmètre de ce projet répond à la nécessité de délimiter un projet structurant qui puisse s'accompagner d'une mise en œuvre opérationnelle rapide. Le périmètre d'activité ainsi défini est perçu comme un investissement, les résultats escomptés avec ce premier choix devant permettre l'extension de nouveaux projets dans les autres secteurs de l'économie maritime concernés par les questions de la numérisation. Un second axe, le verdissement de l'économie maritime, sera proposé au PIA4 « compétences et métiers d'avenir » et sera également lauréat de la commission de sélection.

2.2. La digitalisation, promesse d'une réponse aux questions d'attractivité et de qualité de l'offre de formation

Les réalisations du CMQ économie de la mer se sont structurées autour de trois dimensions : l'attractivité des métiers, la construction d'une offre de formation de qualité et la prise en compte de la diversité des publics. L'attractivité des métiers semble une priorité pour le monde maritime qui peine à recruter ; cet aspect a été largement investi par le campus en mobilisant des technologies issues de la digitalisation, en sensibilisant des publics les plus éloignés de l'emploi, ou encore en équipant des lycées de la région. Nous reviendrons ici sur quatre réalisations significatives du projet 4MED, lauréat du PIA3.

La réalisation « phare » semble être la création d'une « base totem », réalisation perçue comme emblématique par les partenaires au titre des innovations pédagogiques. Ce lieu d'incarnation du campus propose une approche qui se veut innovante pour sensibiliser le public par le recours aux nouvelles technologies (tables traçantes, tables immersives, réalité virtuelle). La valorisation du site intègre également une dimension culturelle : des expositions sont prévues qui pourront attirer un public large, mettre en lumière les métiers maritimes et présenter l'activité des partenaires du campus. L'attractivité est également réalisée à partir d'une action spécifique auprès des publics les plus éloignés de l'emploi et de la formation, en leur proposant des parcours de qualification vers les métiers de la construction navale.

Un autre exemple d'effort de digitalisation en faveur de l'orientation est le partenariat avec le CNAM autour de l'action *Immersive Learning Lab*, dont l'objectif est d'accompagner des professionnels de la formation et des ressources humaines à l'ingénierie liée aux technologies immersives (réalité virtuelle). Après une phase de définition des besoins par les partenaires du campus, des formations d'enseignants de BAC pro et BTS dans les spécialités du projet 4Med ont été réalisées.

Enfin, l'investissement dans les plateaux techniques et autres équipements innovants pour les établissements scolaires, a constitué dès la création du CMQ un enjeu important pour assurer la qualité de l'offre de formation. L'effort conjoint de l'IUMM et de la Région pour rénover les plateaux techniques des lycées professionnels porte certes sur l'industrie navale mais ces équipements seront mutualisés pour d'autres industries, permettant aux établissements d'accroître ainsi l'attractivité des filières professionnelles.

2.3. Un partenariat diversifié fonctionnant entre collaboration et compétition

En lien avec les attendus du label et du PIA, on observe que depuis l'obtention du label en 2020, le partenariat du campus s'est nettement recomposé et structuré avec l'extension de son périmètre géographique. L'une des spécificités de ce campus réside dans un réseau partenarial plus étendu qu'il ne l'est en moyenne nationale, notamment si l'on considère le nombre des opérateurs de formation, les acteurs de l'intermédiation ou les partenaires territoriaux. Cette situation se comprend à la fois du point de vue de la complexité institutionnelle de la filière maritime et par la mise en commun des réseaux des différents partenaires.

Avec son consortium, le campus a fait des choix « *d'équilibre* » dans la mesure où chacune des grandes catégories structurantes des campus sont représentées ; le consortium réunit ainsi 18 partenaires aux statuts, tailles ou types d'activité très variables : deux établissements d'enseignement supérieur, deux établissements publics dont un lycée et une chambre consulaire, six entreprises (trois du domaine maritime et trois entreprises spécialisées dans le traitement logiciel des données), un OPCO, sept structures associatives opérant dans des champs d'activité très diversifiés (organisme de formation, un réseau thématique national autour de l'emploi, de la formation et des compétences de la filière des industries de la mer, un cluster, un think tank, une structure du champ de l'insertion, une association de gestion).

Concernant les relations entre les partenaires au sein du campus et leurs liens, les réponses à l'enquête révèlent une hétérogénéité et une multiplicité de relations nouées par les partenaires du CMQ Économie de la mer. Certains partenaires estiment avoir des relations avec plus des deux tiers des types de partenaires différents. À l'opposé, certaines structures ont un réseau de relation beaucoup moins varié : certains lycées, le pôle de compétitivité ou un syndicat professionnel déclarent avoir noué des relations avec moins de trois types de partenaires. Dans le jeu des relations, certains partenaires occupent une place centrale. Ainsi, plus de la moitié des répondants estiment entretenir des relations avec la Région, avec au moins un établissement secondaire, un établissement supérieur et un organisme de formation. Cependant, chaque structure semble avoir noué des relations qui lui sont propres en fonction de son implication dans le campus et de son secteur d'activité sans prédispositions à créer des relations avec un type de partenaire en particulier. Il n'a pas été observé de types de partenaires réellement isolés, hormis le cluster. Les laboratoires de recherche semblent également être moins en interactions avec les autres partenaires. Une corrélation peut être envisagée entre la diversité des relations nouées et les réponses concernant le jugement porté sur la qualité du partenariat.

D'une manière générale l'enquête souligne un large consensus sur l'ensemble des composantes caractérisant un partenariat de qualité. Les réponses caractérisant la dynamique du partenariat soulignent tout d'abord une communauté de points de vue sur l'objet même du partenariat puisqu'ils sont trois sur quatre à répondre positivement à la question « *les partenaires sont-ils en capacité à développer des objectifs largement compris et partagés ?* ».

Dans des proportions presque équivalentes, ils partagent le constat que collectivement le campus dispose d'une capacité à proposer des voies pertinentes pour résoudre des problèmes. Concernant les éventuelles difficultés que peut rencontrer le campus (trouver des solutions à l'extérieur, transcender les intérêts particuliers ou intégrer des points de vue divergents), ils ne sont plus que deux tiers à penser que le partenariat a la capacité de les surmonter et à trouver collectivement des ressources afin de les surmonter. Interrogés sur l'ensemble des ressources dont peut se prévaloir le campus pour réaliser ses objectifs, les partenaires se retrouvent très largement sur deux types de ressources : les compétences et l'expertise d'une part, la légitimité et l'influence d'autre part (plus de trois quarts de réponses).

Concernant les ressources financières, les espaces physiques ou d'autres types de ressources matérielles, un consensus de même ampleur se dessine, mais pour estimer que le niveau n'est que globalement satisfaisant. Le bilan de l'activité collective est également jugé très positif quel que soit l'indicateur adopté pour l'apprécier.

Plus de huit répondants sur dix s'estiment satisfaits, à la fois de la manière dont les personnes ou structures travaillent au sein du campus, et du rôle qu'ils jouent au sein du campus. Dans les mêmes proportions, ils expriment que le campus a la capacité à réaliser ses objectifs. À la question « *êtes-vous satisfait de la manière*

dont le campus met en œuvre ses projets ? », les réponses positives sont légèrement moins nombreuses. Les campus sont des constructions partenariales en recomposition permanente, fondée sur des objectifs communs mais éprouvés régulièrement à travers les différentes actions et missions inscrites dans la feuille de route des campus. Les principes de fonctionnement impliquent des relations *a priori* coopératives et non hiérarchiques mais non dénuées des dimensions économiques ou financières propres aux champs d'intervention spécifiques des différents acteurs parties prenantes. L'analyse de la composition du partenariat du CMQ d'excellence Économie de la mer a pointé qu'il reposait pour certaines de ses actions, sur des formes mixtes de collaboration et de compétition entre les partenaires, ce qui n'est pas surprenant compte tenu des différents marchés concurrentiels que le « label » « campus des métiers et des qualifications » est amené à faire cohabiter en son sein.

Conclusion

L'exemple des campus des métiers et des qualifications fournit des éléments supplémentaires sur les formes prises par les politiques du label (Bergeron *et alii*, 2014). Dans le domaine de la formation comme dans d'autres secteurs, on observe que l'énoncé général d'une question d'intérêt public s'accompagne d'un discours sur la liberté laissée aux acteurs concernés de choisir, voire d'inventer, les voies vertueuses pour arriver aux objectifs fixés. L'histoire relativement courte des CMQ montre néanmoins qu'en l'espace de dix ans des standards complémentaires sont venus s'ajouter qui créent des espaces d'opportunités mais imposent également des normes que les pratiques antérieures ont sans doute contribué à créer. Ainsi, dans le cadre de l'action « Territoires d'innovation pédagogique », un accent supplémentaire a été mis sur le partenariat. Ce nouveau standard a effectivement produit des configurations nouvelles qui se révèlent extrêmement complexes compte tenu du nombre et de la variété des partenaires qu'elles regroupent. L'objectif *a priori* partagé par tous les partenaires de travailler sur un périmètre donné au rapprochement de la formation aux besoins productifs rencontre inévitablement la question des intérêts particuliers, par exemple entre offre privée et offre publique de formation, mais aussi au sein même de l'Éducation nationale entre les lycées professionnels. Le label, qui suppose un principe de sélection et d'élection, se traduit par des relations de solidarité ou d'interdépendance entre les partenaires au sein du campus, alors même qu'ils sont en compétition ou en situation de concurrence sur dans leur champ d'activité. Ainsi, la définition même de la carte des formations au sein du territoire d'un campus peut-elle apparaître dans certains cas comme une opération très sensible et saturée d'enjeux. Les dynamiques collectives et locales des campus, encouragées par la force symbolique de l'innovation, rencontrent également les phénomènes de dépendance de sentier inscrites dans le champ des relations de la formation et de l'emploi. L'ampleur des transformations escomptées nécessite une énergie institutionnelle qui devra être regardée dans la durée : les projets du PIA3 se déroulant sur des périodes de cinq et dix ans, les « territoires d'innovation pédagogique » n'en sont encore qu'au début de leur construction.

Bibliographie

- Bergeron, H., Castel, P. & Dubuisson-Quellier, S., (2014). Gouverner par les labels : une comparaison des politiques de l'obésité et de la consommation durable. *Gouvernement et action publique*, 3, 7-31.
- Caraglio M. & alii, (2017), *Premier bilan des campus des métiers et des qualifications. Rapport*. Inspection générale des Affaires sociales, Inspection de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, Inspection de l'Éducation nationale.

La fabrique du diplôme en bioéconomie. Territoire et élaboration d'une formation dans un secteur stratégique

Micky-Love Mocombe*

Introduction

Disons-le d'emblée : construire une formation dans le domaine de la bioéconomie relève d'une co-construction à laquelle participent des entreprises, des établissements d'enseignement et des acteurs du territoire. Les formations sont, par cela, des espaces d'affrontement et de tension entre logiques académiques, économiques et politiques. Leur élaboration dépend de « négociations » (Möbus et Verdier, 1999) ; et celles-ci sont, *a priori*, plus intenses lorsque la formation concerne un secteur stratégique, comme la bioéconomie dans la région Grand Est. Dans cette communication, nous interrogeons la manière dont les dynamiques de l'emploi, à travers l'évolution des métiers et des compétences, participent à l'élaboration des formations en bioéconomie. Ce qui implique, en premier lieu, d'analyser l'écosystème de la bioéconomie dans le but de saisir le développement de ce secteur et les demandes en compétences qui en découlent. En second lieu, nous analyserons l'offre de formation, notamment la conception et l'élaboration du diplôme universitaire (DU) Biotechnologies¹ à l'Université de Reims Champagne-Ardenne, piloté par le campus des métiers et des qualifications d'excellence (CMQe) Bioeco Academy.

La bioéconomie désigne l'ensemble des activités de production et de transformation de la biomasse. Elle est devenue, depuis les années 2000, le « nouveau référentiel d'action publique » (Pahun, Fouilleux & Daviron, 2018) sous l'impulsion de la Commission européenne et de l'Organisation de coopération et de développement économique. Cette mise à l'agenda institutionnel – au niveau européen et national – se décline en financements massifs, en réglementations, en programmes de recherche et de formation. Certains travaux remarquent une nette augmentation, au cours de ces dernières années, de l'offre de formation en lien avec la bioéconomie (Pubule *et al.*, 2020 ; Paris *et al.*, 2023). Ces formations tiennent compte, à travers leurs programmes respectifs, de l'évolution du marché de l'emploi, à travers des nouveaux métiers et compétences stratégiques. Cependant, certains auteurs notent la nécessité de territorialiser l'offre de formation dans ce domaine (Urmetzer, Lask, Vargas-Carpintero & Pyka, 2020).

Les nombreux chercheurs qui se saisissent de la bioéconomie s'intéressent, entre autres, à son rapport à la soutenabilité (Pfau *et al.*, 2014), à l'économie circulaire (Kumar et Verma, 2021), aux territoires (Sergent et Cazals, 2015). La formation, ou le lien entre éducation et bioéconomie, fait également l'objet de plusieurs travaux. Bejinaru *et al.* (2018) ont montré le rôle de l'université dans la bioéconomie. Masiero *et al.* (2020) ont analysé la perception des étudiants de la bioéconomie et leurs attentes en matière de formation. Pour leur part, Pubule *et al.* (2020) ont étudié les programmes des masters en lien avec la bioéconomie. Ces programmes sont tournés autour de thématiques « assez larges » (innovation, durabilité...), et de compétences transversales, sans tenir compte de la dimension territoriale. Plus récemment, Paris *et al.* (2023) ont effectué une revue des contenus et des pratiques pédagogiques à l'œuvre dans les formations. Les contenus des enseignements visent l'acquisition de compétences transversales et/ou opérationnelles. Les autres articles sur ce sujet s'inscrivent quasiment dans la même perspective. Autrement dit, la majeure partie de ces études se résume à l'analyse des programmes et des contenus, ou encore, ils se contentent de montrer l'importance de la formation dans le développement de la bioéconomie. Un vide subsiste alors sur la problématique de la gouvernance et de l'élaboration des formations.

* CEREP, Université de Reims Champagne-Ardenne.

¹ L'intitulé complet du programme pour l'année 2022-2023 est DU Biotechnologies, Chimie et Bioéconomie. Pour l'année 2023, l'intitulé sera DU Opérateur en Biotechnologies, Chimie Verte. Nous utilisons DU Biotechnologies dans la suite de la communication pour harmoniser les intitulés. La formation est dispensée sur un an (Bac+1).

Outre les références précitées, notre travail s'appuie sur les approches portant sur les relations formation-emploi (Gautié & Gurgand, 2005 ; Quenson, 2012 ; Giret, 2015) et l'adaptation des formations aux enjeux territoriaux (Giffard & Guégnard, 2003 ; Bel, 2007 ; Quenson, 2021). Les travaux d'Emmanuel Quenson et de Maïten Bel sur la territorialisation des formations seront particulièrement mobilisés. Ils envisagent la formation comme une construction, un « co-investissement » (Quenson, 2021) entre différents groupes d'acteurs. La relation tripartite formation-emploi-territoire constituera donc le centre de notre démarche.

Encadré 1 • Contexte de l'étude et méthodologie

Ce travail s'appuie d'une part sur une enquête menée dans le cadre du projet « Métiers et formation en bioéconomie » (MéFoBio), de septembre 2022 à mars 2023. Porté par le CMQe Bioeco Academy, ce projet a posé un diagnostic sur les emplois, les métiers et compétences, et les formations en lien avec la production et la transformation de produits biosourcés, à travers les biotechnologies industrielles, dans la région Grand Est. Cette étude a été réalisée avec l'Observatoire régional emploi formation (OREF Grand Est), la Région académique Grand Est et le cabinet Ambroise Bouteille & Associés, dans le cadre de l'appel à manifestation « Compétences et métiers d'avenir » du 4^e programme d'investissement d'avenir (PIA4).

Ce diagnostic a poursuivi quatre objectifs : (1) cartographier l'emploi et ses dynamiques dans la région ; (2) identifier les métiers et compétences stratégiques dans le secteur de la bioéconomie ; (3) établir le bilan qualitatif et quantitatif des formations existantes ; (4) mettre en perspective l'articulation entre les formations et les besoins en compétences.

L'enquête MéFoBio se base sur une méthodologie mixte. Pour le volet qualitatif, 89 entretiens semi-directifs et deux focus groups ont été réalisés avec des responsables de formation, des experts, des salariés, des responsables de ressources humaines. Le volet quantitatif s'appuie sur des données statistiques de l'INSEE et de Pôle Emploi. Pour les objectifs 1 et 2, l'enquête a été conduite sur un échantillon de 40 entreprises, 10 laboratoires de recherche publics et 2 plateformes technologiques.

D'autre part, les résultats développés ici s'appuient sur un complément de six entretiens semi-directifs qui portent, entre autres, sur l'élaboration et le contenu des formations, notamment du DU Biotechnologies. Les entretiens permettent de comprendre la traduction des demandes en compétences en enseignements, les niveaux de participation de chacune des parties (entreprises, établissements de formations, acteurs du territoire) et l'élaboration des contenus. Nous nous appuyons également sur des documents relatifs au DU (projet, programme) et des comptes-rendus des rencontres réalisées lors de l'élaboration de la formation. Du fait de notre « immersion » au CMQe Bioeco Academy, nous avons longuement échangé avec les porteuses et le responsable du diplôme. Ces échanges et les notes qui en découlent participent à la construction de notre raisonnement.

1. Demande en compétences en bioéconomie

La région Grand Est poursuit l'objectif national, clairement exprimé par Stéphane Le Foll (ministre de l'Agriculture 2012-2017) de positionner la France « *parmi les leaders mondiaux dans le domaine de la bioéconomie* » (cité par *L'Usine Nouvelle*, 2017). Cette ambition se précise dans la stratégie bioéconomie pour la France (2018), qui définit le cadre du développement de ce secteur en lien avec les ressources des territoires. En 2020, dans sa stratégie régionale, le Grand Est a exprimé sa volonté de devenir « *le leader européen de la bioéconomie* ». Cette volonté s'accompagne d'un soutien politique et se caractérise par la présence dans la région de plusieurs sites de production et de transformation de la biomasse (comme la bioraffinerie de Pomacle-Bazancourt), des structures fédératives, des chaires universitaires.

La bioéconomie représente un secteur d'activités majeur dans l'économie du Grand Est. Selon une étude récente de l'OREF (septembre 2022), ce secteur concentre plus de 155 000 actifs en emploi, soit 7 % de l'emploi total de la région, avec une augmentation de 5,3 % depuis 2016. La moitié de ces emplois sont en lien avec les industries agroalimentaires, 27 % sont dans l'agriculture, la sylviculture et la pêche, et le reste dans des domaines divers (industries chimiques, pharmaceutiques, fabrication textile, etc.). En effet, ces

dynamiques créent l'émergence de nouveaux métiers et une demande en compétences documentées par le projet MéFoBio. On a identifié 17 compétences stratégiques², classées en 7 familles :

- des compétences spécifiques aux biotechnologies (biochimie, bio-informatique, biostatistique) ;
- des compétences liées à l'écosystème de la bioéconomie (gestion de l'innovation, veille scientifique et réglementaire) ;
- des compétences transversales (travail en équipe, gestion de projet) ;
- des compétences en médiation et en gestion (médiation scientifique, valorisation de la recherche) ;
- des compétences liées à la digitalisation ;
- des compétences linguistiques ;
- des compétences liées à la transformation des matières premières.

De manière prospective, l'étude conclut que l'évolution de ces compétences peut engendrer la création de nouveaux métiers (responsable de médiation en bioéconomie, chargé d'études bioéconomiques), d'où la nécessité de concevoir de nouvelles formations.

Cette demande en compétences apparaît dans les entretiens réalisés avec les salariés des entreprises, notamment les responsables de ressources humaines qui soulignent un « *manque de profils aptes à saisir les nouveaux enjeux liés directement à la bioéconomie* » (extrait de focus group). Ces entreprises veulent miser sur la transversalité des compétences : des profils « couteaux suisses », combinant plusieurs compétences stratégiques. Cette conception s'inscrit dans une tendance générale (Everaere, 2012), où les entreprises se tournent vers la polyvalence et l'interdisciplinarité. Malgré un catalogue de 193 formations en lien avec la bioéconomie en Grand Est, plusieurs enquêtés relèvent « *une nécessité de former des personnels qualifiés strictement en bioraffinerie et en biomasse pour répondre aux besoins des entreprises et autres structures du territoire* » (un responsable de formation, extrait d'entretien).

Le territoire est en effet au centre de la construction des Biotechnologies. Les discussions ou même des éléments du programme laissent apparaître cette volonté de territorialiser le diplôme. Par territorialisation des formations, nous entendons, à la suite de Richard Le Goff (2014), des formations qui s'appuient et mettent à profit les compétences locales, qui reposent sur des relations avec les entreprises du bassin local, et qui se configurent en vue de répondre à des problématiques locales et mondiales. Par divers aspects, le DU Biotechnologies répond à cette définition. Déjà, la formation s'inscrit plus largement dans les politiques régionales liées au développement de la bioéconomie. Plusieurs échanges ont eu lieu autour de la place que doit occuper le territoire dans le diplôme. Des enseignements ont été construits pour amener les élèves à disposer d'une connaissance du paysage pour la bioéconomie dans la région et pour faciliter leur accès à l'emploi. À ce titre, on peut citer les cours : « Paysage politique et économique de la bioéconomie » ou encore « Les acteurs de l'écosystème ».

« Pour un élève, sachant que t'es censé intégrer le marché de l'emploi un an après, si tu ne sais pas un peu comment les choses se passent, comment, quels sont les liens entre les acteurs, et cetera, c'est compliqué. Donc l'idée, c'était justement de rajouter cet aspect-là, une connaissance du réseau, on va dire, de l'écosystème, du paysage politique. C'est vraiment l'aspect un peu politique de la chose. Donc il y avait des discussions entre les acteurs de la bioéconomie. Il a eu également un cours sur les acteurs de l'écosystème. Il est important que les élèves comprennent comment les liens sont fondés entre les acteurs » (responsable DU Biotechnologie, extrait d'entretien).

² Les compétences dites stratégiques sont celles qui apportent une forte valeur ajoutée pour les entreprises. Ces compétences ont été identifiées lors des focus groups avec les responsables des ressources humaines des entreprises.

Encadré 2 • Présentation du CMQe Bioeco Academy

Créés en 2013, les campus des métiers et des qualifications (CMQ) ont pour objectif de promouvoir et de valoriser l'enseignement professionnel par la proposition, en lien avec les territoires, de formations professionnelles et technologiques (Collignon & Quénet, 2018), dans des domaines spécifiques (digital, tourisme, aéronautique, biotechnologies, etc.). Selon un rapport faisant le bilan des CMQ, ces entités doivent concevoir des programmes de formation, contribuer à la formation tout au long de la vie, construire des parcours d'insertion dans l'emploi, permettre d'anticiper les mutations économiques et technologiques pour renforcer l'attractivité des territoires (IGEN-IGAENR, 2017). En cela, les CMQ fédèrent, dans un réseau, des entreprises, des organismes de formation, des pôles de compétitivité, des établissements d'enseignement.

Le CMQe Bioeco Academy – qui nous intéresse dans cette étude – est créé en 2018 et intervient dans le secteur de la bioéconomie en Grand Est. Il anime un réseau d'acteurs pour : « *promouvoir les formations et les métiers du secteur ; faire évoluer ou concevoir des formations en fonction des besoins des entreprises ; articuler l'offre de formation en vue de faciliter l'insertion* »*. Pour cela, le CMQe Bioeco Academy travaille avec des partenaires sur plusieurs projets, dont MéFoBio. Il intervient, par ailleurs, dans la formation, à travers des campagnes de médiation, des interventions au sein des entreprises, auprès de groupes professionnels (enseignants, RH). En réponse aux besoins en compétences, le CMQe Bioeco Academy a créé le DU Biotechnologies, lancé en septembre 2022. Plusieurs acteurs ont pris part à la construction de ce diplôme, dont deux lycées, un centre de recherche.

* Selon la présentation officielle du campus : Le CMQ d'Excellence Bioeco Academy. (2023). Univ-Reims.fr. <https://www.univ-reims.fr/cmqa/>

2. De la divergence des acteurs

La construction des formations se présente, du moins au départ, comme l'affrontement de positions et d'intérêts divergents. Les acteurs qui y participent sont traversés par des logiques qui leur sont propres et qui peuvent être académiques, économiques, voire politiques. La présence de ces divergences implique la mise en œuvre de jeux d'acteurs, c'est-à-dire des comportements adoptés par les acteurs pour défendre leurs intérêts, leurs positionnements ou atteindre leurs objectifs (Crozier & Friedberg, 1977). Cette approche suppose de considérer les parties prenantes à l'élaboration du DU Biotechnologies comme des acteurs stratégiques. Ils disposent alors de ressources (expertises, savoirs, légitimités...) qu'ils mobilisent pour contribuer à la construction de la formation, mais surtout pour améliorer leur position dans le réseau territorial autour de la bioéconomie. Comme souligné par un chercheur :

« Il n'y a pas de consensus sur la bioéconomie, ce qui engendre des positions très partagées entre les groupes, les organisations... Ça apparaît forcément dans l'élaboration des formations. Un enseignant ne va pas avoir la même position qu'un chef d'entreprise. Les intérêts ne sont pas obligés d'être économiques. Il y a des intérêts symboliques aussi, et beaucoup d'autres choses qui peuvent entrer en ligne de compte. Après, travailler dans la bioéconomie aujourd'hui, ça paraît presque une mode. On ne peut pas ignorer d'autres formes d'intérêts, comme la reconnaissance ou la légitimité, qui peuvent pousser un acteur à s'impliquer dans un projet de formation. La région est très impliquée sur bioéconomie. Beaucoup de monde veut s'y mettre aussi » (extrait d'entretien).

En fait, deux positions se sont distinguées dans la construction du DU Biotechnologies. D'un côté, les établissements de formation, qui insistent sur la dimension académique du projet. Au cours des échanges, leurs représentants (des enseignants) discutent principalement des contenus et de l'organisation de la formation. Ils ont insisté également sur la nécessité d'adapter le programme au niveau des élèves. Leurs propositions interviennent non seulement pendant l'élaboration du programme, mais aussi au cours de la

formation. L'un des enseignants a par exemple souligné la nécessité d'augmenter le nombre d'heures d'enseignement en chimie pour pouvoir atteindre l'ensemble des objectifs.

De l'autre côté, les entreprises ont priorisé la finalité du programme en matière d'acquisition de compétences transversales, facilement adaptables à des services et des tâches différentes. La dimension académique a été peu exprimée par les entreprises. La responsable de ressources humaines d'une entreprise a d'ailleurs préconisé de « [...] *plus focaliser les formations sur les compétences que sur les métiers, le mieux c'est d'avoir des profils couteaux suisses, agiles, capables d'intervenir dans plusieurs situations très différentes* » (extrait de focus group). Les entreprises plaident pour des « *profils opérationnels, avec des compétences très pratiques et appliquées* », sans tenir compte de l'aspect académique.

3. Le diplôme comme co-construction

Ces divergences de position montrent que la fabrique des diplômes est avant tout le résultat de confrontation et de compromis social qui peut concerner le contenu, l'organisation de la formation (Möbus & Verdier, 1999). Et cela implique la participation de plusieurs parties, et la prise en compte des enjeux en lien avec l'insertion professionnelle ou encore les politiques territoriales (Callois, 2015). Deux groupes d'acteurs ont participé, à côté du CMQe Bioeco Academy, à la conception et à l'élaboration du DU Biotechnologies : des entreprises, des établissements de formation. Ces groupes interviennent à des étapes différentes de la construction, et développent des relations hétérogènes dans le réseau, en fonction des besoins et des ressources de chacun. Cette hétérogénéité des relations entraîne la multiplication des négociations et la nécessité de construire des compromis (Callon *et al.*, 1999). Avant les « négociations » en tant que telles, un premier travail de « traduction » (Bel, 2007) des besoins exprimés par les entreprises a été réalisé par le CMQe Bioeco Academy. Cette étape a été réalisée par des entretiens et des focus groups. L'élaboration du diplôme consistait ainsi en une « traduction professionnelle » (Maillard & Veneau, 2006) dans le programme des besoins exprimés en compétences. Autrement dit, le CMQe Bioeco Academy a mis en forme les besoins des entreprises, par exemple, en identifiant des compétences stratégiques. À partir de ce recensement, un pré-programme a été élaboré. Selon le responsable du diplôme :

« L'idée a été d'inculquer aux élèves un peu plus de connaissances que juste le niveau BAC, notamment en chimie, en travaux pratiques et inculquer davantage le côté un peu professionnalisant, c'est-à-dire le travail en équipe, le travail en milieu professionnel, le comportement, le savoir-être » (extrait d'entretien).

La deuxième étape a été de travailler avec des établissements de formation, pour élaborer le programme (définir les enseignements, les contenus...). Les représentants du CMQ Bioeco Academy et des lycées ont engagé des négociations (Möbus & Verdier, 1999) qui ont conduit à démarquer la nouvelle formation de l'offre existante sur le territoire. Sachant que les lycées qui contribuent à la création du diplôme proposent des baccalauréats professionnels avec des contenus assez proches du « pré-programme ». Les enseignants des lycées constituent les principaux agents de cette construction (Maillard & Veneau, 2006), notamment dans l'élaboration du programme. Ils participent non seulement à la définition des contenus de la formation avant son lancement, mais aussi, ils effectuent des retours au cours de l'année et suggèrent des modifications en fonction du niveau des élèves.

Le CMQe Bioeco Academy occupe, pour sa part, une « fonction d'intermédiaire » (Bel, 2007). Il s'appuie sur des ressources existantes pour élaborer la formation. Par exemple, plusieurs enseignements sont dispensés dans des lycées. Certains travaux pratiques sont réalisés sur les sites d'industries ou de laboratoires des partenaires. Cette position illustre, en partie, la fonction des CMQ dans les réseaux d'organisations des territoires : celle de fédérer les acteurs autour de la relation entre formation et emploi.

Conclusion

Le diplôme étudié dans cette communication est le résultat d'une construction à laquelle participent plusieurs groupes d'acteurs qui, « *dans une succession d'ententes et de tensions, viennent à sélectionner et classer des savoirs* » (Doray & Turcot, 1991, p. 89). Néanmoins, la participation des acteurs prend des formes variées. Les lycées, par exemple, outre le fait de contribuer à l'élaboration du programme, mettent à la disposition de la formation leurs ressources (humaines, matérielles). Néanmoins, le caractère récent de la formation ne permet pas d'évaluer la participation de chaque partie au déroulement de la formation. De même, nos observations restent provisoires et méritent d'être approfondies. Le parcours à l'insertion des élèves doit être étudié afin de comprendre le niveau d'adaptation de la formation aux attentes des entreprises.

La construction du DU Biotechnologies fait partie d'un tout : les politiques régionales en matière de développement de la bioéconomie. Ces politiques impliquent des investissements, des programmes de financement et une incitation à la mise en place de nouvelles formations. Ce nouveau diplôme fait suite à plusieurs autres formations lancées dans les universités de la région au cours de ces dernières années. Cela dit, le diplôme n'a pas été construit *ex nihilo*. Il se base sur des formations existantes, des ressources déjà disponibles et un réseau de partenaires très actifs dans le domaine. Le travail du CMQe Bioeco Academy s'inscrit dans le cadre d'une intermédiation (Bel, 2007), assurant la mise en relation des ressources. Ce positionnement reflète le statut de méta-organisation des CMQ, c'est-à-dire un dispositif d'action stratégique constitué d'un ensemble d'organisations, « *qui ne possède pas de centre de décision commun, et au sein duquel les interactions entre acteurs sont non structurées* » (Berkowitz & Dumez, 2015, p. 46). Les campus, comme méta-organisations territoriales, constituent des modalités d'actions publiques, des espaces de médiation d'où peuvent naître des solutions nouvelles et qui peuvent accompagner les politiques territoriales (Gadille, Tremblay & Vion, 2013). Quelle place les campus des métiers et des qualifications occupent-ils dans les stratégies des territoires en matière de formation ? Ou plus largement, comment les organismes de formation s'adaptent-ils aux politiques territoriales de développement de la bioéconomie ?

Bibliographie

- Bejinaru, R., Hapenciuc, C.V., Condratov, I., & Stanciu, P. (2018). The university role in developing the human capital for a sustainable bioeconomy. *Amfiteatru Economic Journal*, 20(49), 583-598.
- Bel, M. (2007). Formation et territoire : des approches renouvelées. *Formation emploi*, 97, 67-80.
- Berkowitz, H., & Dumez, H. (2015). La dynamique des dispositifs d'action collective entre firmes : le cas des méta-organisations dans le secteur pétrolier. *L'Année sociologique*, 65(2), 333-356.
<https://doi.org/10.3917/anso.152.0333>
- Callois, J. M. (2015). Politiques de formation et développement territorial : quelles opportunités pour les nouvelles Régions ? Dans *Construire les proximités dans un monde global-enjeux territoriaux, organisationnels et sociétaux. Huitièmes journées de la Proximité* (19 p.). Tours : Université François Rabelais.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Edition du seuil.
- Doray, P., & Turcot, M. (1991). Traduction et modes de transformations des programmes de formation professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 87-107.
<https://doi.org/10.7202/001196ar>
- Everaere, C. (2012). Flexibilité appliquée aux ressources humaines. Compatibilités et contradictions. *Revue française de gestion*, 221(2), 13-32.

- Gadille, M., Tremblay, D. G., & Vion, A. (2013). La méta-organisation territorialisée, moteur d'apprentissages collectifs. *Revue interventions Économiques*, 48.
<http://journals.openedition.org/interventionseconomiques/2156>
- Gautié, J., & Gurgand, M. (2005). Retour sur la relation formation-emploi. *Economie et statistique*, 388(1), 3-13.
- Giffard, A., & Guégnard, C. (2003). Territoire, formation, gouvernance : des relations complexes et paradoxales. *Formation Emploi*, 84(1), 55-65.
- Giret, J. F. (2015). Les mesures de la relation formation-emploi. *Revue française de pédagogie*, 192 (3) 23-36.
- IGEN-IGAENR. (2017). *Premier bilan des campus métiers et des qualifications*. Rapport du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse n° 2017-040.
www.education.gouv.fr/premier-bilan-des-campus-metiers-et-des-qualifications-11381
- Kumar, B., & Verma, P. (2021). Biomass-based biorefineries: an important archetype towards a circular economy. *Fuel*, 288(119622).
- Latieule, S. (2017, 31 janvier). Bioéconomie : le cap est fixé. *L'Usine Nouvelle*.
www.usinenouvelle.com/editorial/bioeconomie-le-cap-est-fixe.N1257632
- Le Goff, R. (2014). « Territorialisation » des formations à l'innovation et *learning by commuting* : les enseignements d'une étude de cas internationale. *Innovations*, 44(2), 33-55.
<https://doi.org/10.3917/inno.044.0033>
- Maillard, D., & Veneau, P. (2006). La « professionnalisation » des formations universitaires en France. Du volontarisme politique aux réalisations locales. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 5, 95-119.
- Masiero, M., *et al.* (2020). Bioeconomy perception by future stakeholders: Hearing from European forestry students. *Ambio*, 49, 1925-1942.
- Ministère de l'Agriculture. (2018). *Une Stratégie bioéconomie pour la France. Plan d'action 2018-2020*.
<https://agriculture.gouv.fr/une-strategie-bioeconomie-pour-la-france-plan-daction-2018-2020>
- Möbus, M., & Verdier, E. (1999). La construction des diplômes professionnels en formation initiale. Une comparaison Allemagne/France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (22), 105-122.
- OREF Grand Est. (2022). *Études et Analyses : l'emploi dans la bioéconomie en Grand Est*.
<https://oref.grandest.fr/wp-content/uploads/2022/10/ea-bioeconomie-grand-est.pdf>
- Pahun, J., Fouilleux, È., & Daviron, B. (2018). Bioeconomy: from early meanings to the emergence of a new framework for public action. *Natures Sciences Sociétés*, 26(1), 3-16.
- Paris, B., *et al* (2023). A Review of the Current Practices of Bioeconomy Education and Training in the EU. *Sustainability*, 15(2), 954.
- Pfau, S. F., Hagens, J. E., Dankbaar, B., & Smits, A. J. (2014). Visions of sustainability in bioeconomy research. *Sustainability*, 6(3), 1222-1249.
- Pubule, J., Blumberga, A., Rozakis, S., Vecina, A., Kalnbalkite, A., & Blumberga, D. (2020). Education for advancing the implementation of the bioeconomy goals: an analysis of Master study programmes in bioeconomy. *Rigas Tehniskas Universitates Zinatniskie Raksti*, 24(2), 149-159.
- Quenson, E. (2012). *Une socio-histoire des relations formation-emploi*. Paris : L'Harmattan.

- Quenson, E. (2021). Le co-investissement en formation et la territorialisation des compétences professionnalisent-ils mieux les diplômés ? *Formation Emploi*, 156(4) 31-50.
- Région Grand Est. (2022). *Une ambition : faire du Grand Est un leader européen de la bioéconomie*. Strasbourg : La Stratégie régionale bioéconomie.
<https://www.grandest.fr/wp-content/uploads/2020/04/1588-la-strategie-bioeconomie-web.pdf>
- Sergent, A., & Cazals, C. (2015). L'industrie papetière face au développement de la bioraffinerie lignocellulosique. Dynamiques institutionnelles et perspectives territoriales. *Économie rurale. Agricultures, alimentations, territoires*, 349-350, 13-30.
- Urmetzer, S., Lask, J., Vargas-Carpintero, R., & Pyka, A. (2020). Learning to change: transformative knowledge for building a sustainable bioeconomy. *Ecological Economics*, 167(106435).

Réduire la distance à l'enseignement supérieur : le stage comme instrument transformateur des territoires

*Amélie Soubie**

Introduction

Nous présentons une recherche doctorale juste débutée dont le financement est pris en charge par le programme ACCES (ACCompagner vers l'Enseignement Supérieur). ACCES, porté par les universités de Bordeaux, de Bordeaux-Montaigne et de Pau et des Pays de l'Adour, est lauréat du troisième Plan d'investissement d'avenir. Le programme questionne le paradoxe aquitain selon lequel le taux de réussite au bac de ses élèves est au-dessus de la moyenne nationale, mais son taux d'inscription dans l'enseignement supérieur est au-dessous.

Si ACCES place la focale sur le lien entre le secondaire et le supérieur, posant la question de l'orientation des élèves après leur terminale, la thèse s'intéresse à la territorialisation de l'insertion des étudiants diplômés de formations aux métiers du territoire. L'idée de la recherche a germé au cours des quinze années d'implication dans des formations en aménagement du territoire : licence professionnelle puis master, positionnant le stage comme critère majeur d'évaluation. La thèse concentre son effort sur les masters identifiés comme professionnalisants, même si ces diplômés n'affichent plus aujourd'hui la distinction recherche/professionnel. L'identité de ces formations universitaires est d'être avant tout des formations par la recherche à la recherche sur lesquelles sont greffés des modules d'application pratique et des stages. La période de transitions que nous connaissons en ce début de XXI^e siècle est une période de forte incertitude. Dans ce contexte incertain, et sur un registre différent de celui des écoles professionnelles, l'université propose des profils de diplômés adaptables aux changements. La responsabilité de formation nous a montré que les étudiants entrant en master étaient plutôt des étudiants originaires de zones urbaines et surtout que les emplois des étudiants diplômés s'implantaient essentiellement en zones urbaines. La thèse vise, entre autres, à confirmer ce ressenti pour les formations en sciences humaines et sociales.

Nous proposons l'idée que **le taux d'orientation des lycéens en direction des formations universitaires en sciences humaines et sociales (SHS) est proportionnel à la présence de diplômés SHS en activité dans les territoires, et d'un lien actif entre les organisations et l'université**. Nous pourrions calculer la double corrélation du niveau de développement des territoires avec le taux de présence de diplômés en SHS dans les organisations et de ce taux avec l'orientation des lycéens vers l'université en SHS.

Nous proposons le projet d'une transformation progressive des représentations relatives au lien entre diplôme SHS et emploi par l'imprégnation. Le stage est précisément le moment de formalisation de la relation entre l'université et le territoire, et nous le considérons comme un instrument d'innovation territoriale et de transformation.

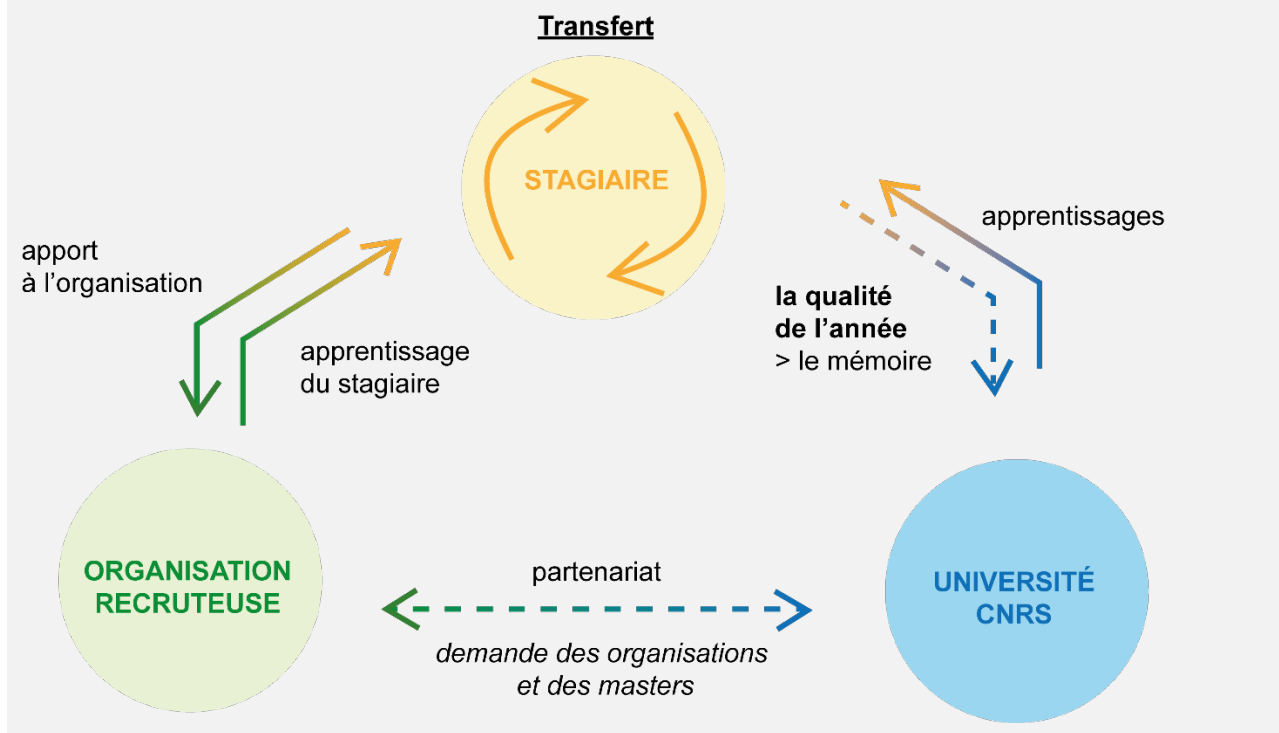
En quoi le stage se place-t-il en instrument transformateur des territoires, voire en outil de justice socio-spatiale ?

* Programme ACCES UMR CNRS 5319 Passages - Université Bordeaux Montaigne.

Encadré 1 • Le stage, instrument d'un double transfert

Le stage est un partenariat entre l'université et l'organisation recruteuse, il se traduit par une construction hybride entre savoirs universitaires et savoirs pratiques.

Schéma 1 • Le stage comme intermédiaire entre l'université et l'organisation



Le stagiaire est considéré comme opérateur de transfert, son apport à l'organisation n'est pas exactement celui d'un salarié classique. Il traduit des savoirs et des compétences originales, les incorpore dans les pratiques de l'organisation, restitue à l'université le résultat de cette expérience dans un mémoire de recherche.

Cette expérience originale est transformatrice pour l'organisation recruteuse, comme pour la formation qui se nourrit des apports de ces multiples partenariats.

1. Les inégalités dans la poursuite vers l'enseignement supérieur

1.1. Être né quelque part : du mimétisme social...

Un quart des jeunes de 17 à 23 ans indique s'apprêter à suivre une formation ou une orientation professionnelle identiques à « au moins un de leurs parents, frères ou sœurs ou membre de leur famille proche » (Chemins d'avenirs, Fondation Jean-Jaurès & Ifop, 2019). La reproduction sociale prend une place prédominante parmi les processus explicatifs des choix d'orientation : pour le lycéen, la famille est la source principale d'informations sur l'orientation, devant internet (*ibid.*), et un jeune sur trois a été dissuadé d'un souhait d'orientation par sa famille. Dans ce contexte, les biais des parents vis-à-vis de certains types d'études ont une influence majeure sur l'orientation du jeune après le baccalauréat (Crédoc, 2018).

Ces biais s'étendent au-delà du réseau familial, puisqu'on sait que les professionnels de l'orientation procèdent à une « représentation socialement et scolairement différenciée des filières » (Orange, 2015) : à l'occasion des Journées de l'enseignement supérieur dans une préfecture non universitaire de la Région Nouvelle-

Aquitaine, un enseignant de classe terminale de filière technologique nous a confié : « *Nous ne participons pas aux journées portes ouvertes des universités avec nos élèves, on nous a dit que c'était pour les filières générales* » (professeur de terminale, filière technologique). Un autre professeur a dit expliquer à ses élèves que « *les études longues ne mènent pas à l'emploi* » (professeur de SES en terminale).

Certains professeurs tiennent en effet aujourd'hui des discours dissuasifs sur l'université, la présentant comme vectrice « *d'échec académique* » (Truong, 2015). Les parcours non linéaires autorisés par l'université semblent peu connus, et les représentations des professeurs rencontrés semblent peu prendre en compte à la fois les évolutions du monde et celles de la formation universitaire.

Ces représentations caricaturales sont partagées de façon plus générale par de nombreux acteurs issus des territoires « éloignés » de l'enseignement supérieur. La notion d'éloignement fait appel à des distances qui ne sont pas exclusivement euclidiennes, le lointain pouvant parfois être à quelques kilomètres seulement de l'établissement universitaire. Cela peut désigner à la fois des collectivités issues de zones rurales et des entreprises implantées en zones REP ou REP+¹.

L'université est parfois vue comme une entité déconnectée du « monde du travail » de l'entreprise ou des collectivités, qui en viennent à se demander quelle plus-value l'université pourrait leur apporter (Delpuech, 2020). Il existe un problème de communication de la part des filières en sciences humaines concernant les atouts et les compétences qu'elles peuvent amener aux territoires « éloignés » à travers leurs formations et/ou leurs travaux de recherche. Les universités sont concentrées dans les métropoles, de même que la plupart des programmes de recherche. Les diplômés choisissent également majoritairement de travailler dans les grandes villes, ce qui fait que les territoires de l'enseignement supérieur ont peu d'occasion d'entrer en contact avec les territoires ruraux « éloignés ».

1.2. ...au mimétisme spatial

En dehors de ces barrières mentales liées aux représentations de l'enseignement supérieur, la distance est une barrière majeure pour les élèves des milieux ruraux qui « *ouvrent Google Maps et regardent la distance jusqu'à leur domicile* » à chaque formation identifiée (Van Zanten, 2023). Changer de ville pour étudier n'est pas une évidence, à la fois pour des raisons psychologiques et financières (Orange, 2015). À titre d'illustration, un professeur de terminale dans une ville moyenne de Nouvelle-Aquitaine nous a dit conseiller à ses étudiants de s'orienter vers Limoges « *car [ils] n'ont pas les moyens de faire face au coût de la vie à Bordeaux* ». Outre la différence de représentation des formations universitaires, le coût de la mobilité semble bien être un facteur de ségrégation pour les élèves des lycées éloignés. L'inégalité, qui était géographique, devient alors économique.

Par conséquent, le recrutement dans les antennes universitaires se fait davantage au niveau local que dans les pôles urbains principaux. Ainsi les étudiants inscrits dans l'antenne universitaire de Mont-de-Marsan (Landes) sont à 70 % originaires de l'académie de Bordeaux, soit 4 % au-dessus de la moyenne de l'académie² : malgré des injonctions de plus en plus fortes à la mobilité scolaire, la tendance reste à l'immobilisme (Courty, 2015). Les élèves issus de milieux ruraux ont accès à un nombre réduit de formations, qui, de plus, n'auront pas une qualité équivalente à celles proposées dans les pôles principaux : c'est ce que Tribess appelle une hiérarchisation des sites, « *faisant que, à public moins favorisé, soit proposé un enseignement de moindre qualité* » (Tribess, 2015).

Par phénomène de causalité, le fait d'être originaire d'un milieu rural pose donc préjudice à la scolarité de l'élève : **l'injustice spatiale devient une injustice sociale** (Caro *et al.*, 2021).

Mais la caractéristique d'une commune (rurale, périurbaine, urbaine), ainsi que sa distance aux pôles de formations, ne suffisent pas à expliquer entièrement le choix, ou non, d'orientation vers le supérieur. La région la plus rurale de France³ présente par exemple un taux de poursuite dans l'enseignement supérieur globalement plus élevé que celui des autres régions, et similaire à celui de la région la plus urbaine⁴.

¹ Réseaux d'éducation prioritaire, remplaçant les ZEP (zones d'éducation prioritaire).

² Données SISE Inscriptions, 2020-2021.

³ La région la plus rurale est la Bourgogne-Franche-Comté (INSEE, 2022) ; la plus urbaine est l'Île-de-France.

⁴ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), 2021.

Des contextes politiques spécifiques, une histoire et une culture locales engendrent des effets macro-régionaux difficilement identifiables et quantifiables (Murat, 2021), irréductibles aux caractéristiques sociales des élèves ou géographiques des régions.

1.3. L'académie de Bordeaux, au cœur des enjeux de rapprochement

Le territoire d'étude a toute sa place dans ces questionnements liés aux inégalités d'orientation. Pour rappel, le taux de réussite au baccalauréat est plus élevé en Nouvelle-Aquitaine qu'en France, pour un taux de poursuite vers l'enseignement supérieur inférieur⁵. Le travail se concentrera en particulier sur l'académie de Bordeaux, qui couvre le territoire de l'ancienne Aquitaine : à savoir les départements de la Gironde, de la Dordogne, des Pyrénées-Atlantiques, des Landes et du Lot-et-Garonne.

La région Nouvelle-Aquitaine est de loin la plus vaste⁶, et l'académie de Bordeaux est la deuxième académie la plus étendue derrière celle de Toulouse. Un territoire aussi important sera plus facilement confronté à des problèmes d'inégalités territoriales : l'académie de Strasbourg, par exemple, compte deux pôles universitaires majeurs tout comme l'académie de Bordeaux, mais son territoire est dix fois plus réduit.

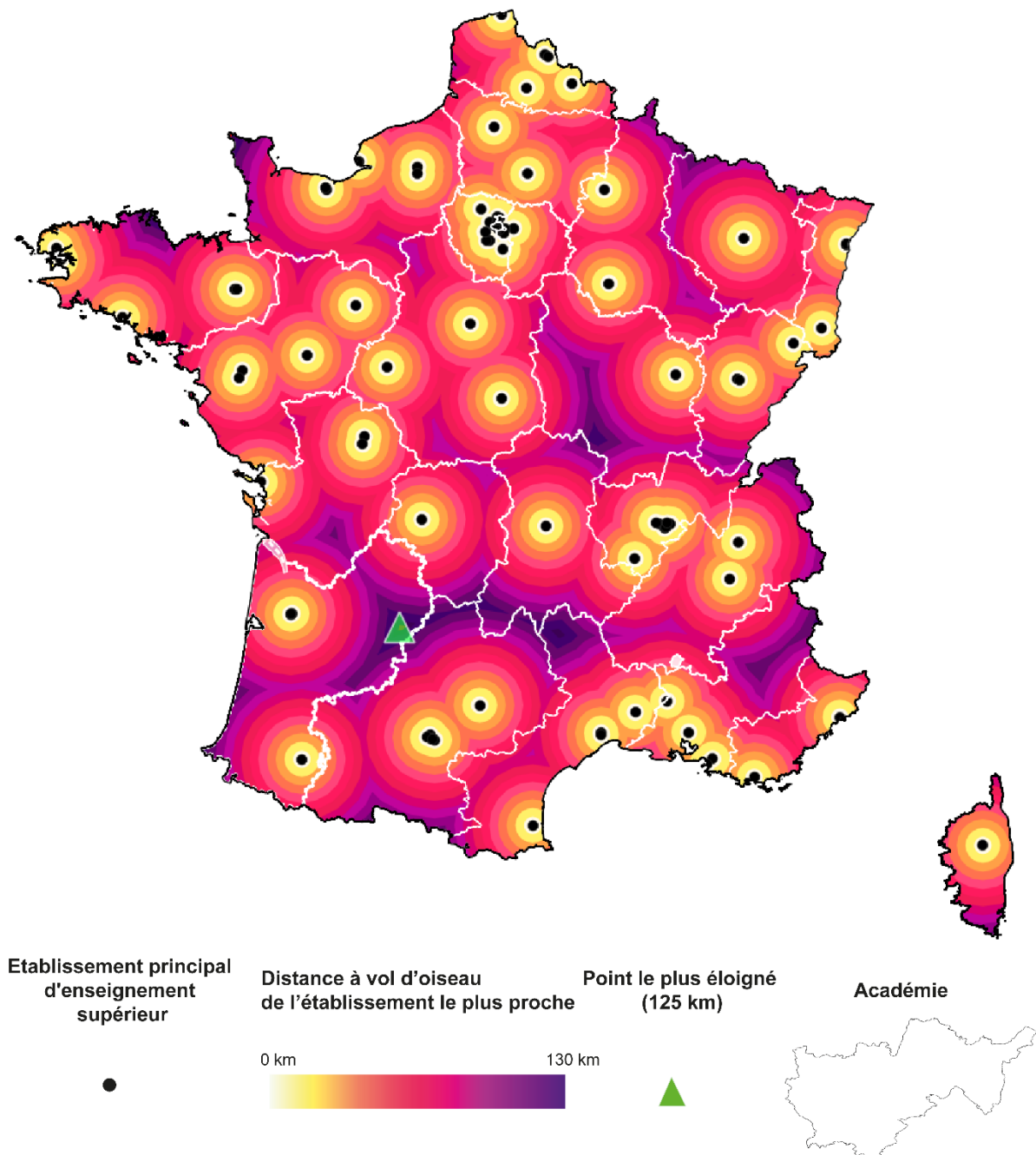
Pour se faire une première idée de cet éloignement, nous avons réalisé une carte matérialisant les distances à vol d'oiseau en kilomètres autour des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP), tels que recensés par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche⁷.

⁵ 93,9 % de réussite au baccalauréat en France contre 94,6% en Nouvelle-Aquitaine (MENJ, 2022) ; 72 % de poursuite vers l'enseignement supérieur en France contre 68 % en Nouvelle-Aquitaine (MESR, 2017).

⁶ 84 000 km² contre 72 000 km² pour la seconde (Occitanie).

⁷ Cette catégorie regroupe les universités et d'autres institutions liées à l'enseignement supérieur et la recherche, comme des instituts polytechniques et des écoles nationales supérieures.

Carte 1 • Proximité et éloignement des territoires aux grands pôles d'enseignement supérieur



Source : MESR, 2021

Cette carte présente des limites : la distance à vol d'oiseau ne correspond pas toujours à la distance-temps, seuls les pôles majeurs d'un certain type de formations sont répertoriés, et la différence d'attractivité n'est pas prise en compte.

Elle nous offre néanmoins un aperçu de la distance aux établissements de formation et de recherche en France métropolitaine : le point qui en est le plus éloigné, symbolisé par le triangle vert, se situe dans le département de la Dordogne, à l'est de l'académie de Bordeaux.

Les distances importantes à parcourir sont un problème dont les pouvoirs locaux ont bien conscience, il est systématiquement rappelé dans les rapports liés au développement du territoire ou à l'enseignement. En 2018, notamment, le Schéma régional enseignement supérieur recherche innovation (SRESRI) néo-aquitain place la lutte contre les inégalités territoriales en deuxième priorité. L'académie de Bordeaux réaffirme cette nécessité dans son projet académique 2021-2025.

Les inégalités territoriales de poursuite vers l'enseignement supérieur ont donc bien été identifiées, elles font partie des priorités des politiques locales. Notre proposition s'inscrit dans ce cadre.

2. La réflexion de l'objet de recherche

2.1. Rappel des enjeux

Il convient ici d'effectuer un rapide rappel sur les attendus de ce travail. Comme nous l'avons présenté plus haut, ce travail vise à réduire l'écart d'orientation des lycéens vers l'enseignement supérieur. L'enjeu aquitain que nous présentons en introduction est tout de même à relativiser : le taux actuel de poursuite dans l'académie de Bordeaux est plus faible que dans le reste de la France aujourd'hui, mais plus fort que la moyenne française il y a dix ans.

Ce projet ne doit pas être compris comme une forme d'élitisme conduisant à amener à tout prix les lycéens vers des études longues, en particulier dans un contexte actuel de hausse du nombre de diplômés dans certains cursus pour lesquels la demande du marché du travail n'augmente pas en conséquence (Duru-Bellat, 2012). Nous retenons ce que Passeron appelait dès 1982 le « *leurre du titre* », en constatant que l'« *on peut voir les mêmes individus ou les mêmes groupes qui affirmaient il y a peu que la "démocratisation de la culture" serait réalisée "lorsque le jardinier pourrait lire Platon dans le texte" se voiler aujourd'hui la face en constatant qu'on risque de se retrouver jardinier avec une licence de grec* » (Passeron, 1982).

La thèse en cours tient compte de cette réalité. Elle trouve sa légitimité, néanmoins, dans l'intérêt qu'elle accorde à l'origine du choix d'étude des lycéens. C'est cette notion de choix qu'il convient d'interroger. À l'instant où le lycéen se rend sur la plateforme Parcoursup, il fait un choix d'orientation parmi une offre restreinte à partir de ce qu'il connaît : les formations proposées à proximité de son domicile, celles suivies par ses amis, sa famille, etc. N'ayant pas conscience des autres possibilités, il a moins de chance que ses pairs plus informés. L'enjeu de ce travail est de réduire les inégalités de chances liées à une méconnaissance des possibles.

2.2. Les méthodes traditionnelles de connaissance des filières

L'inégalité des chances, telle qu'elle a été présentée, apparaît donc comme le point de départ de notre travail, tout comme la volonté politique (voire la responsabilité sociale) d'agir sur ces inégalités. La question des inégalités scolaires représente une préoccupation principale de l'Éducation nationale.

Concernant l'accompagnement post-bac, la priorité est donnée à des dispositifs « *d'immersion* » qui encouragent la venue de lycéens issus de certains collèges et lycées vers des sites d'enseignement supérieur. Ce sont souvent des opérations ponctuelles, comme des journées portes ouvertes ou des journées d'immersion. Il existe également des dispositifs ministériels qui encouragent plus largement des visites de campus, comme les Cordées de la réussite⁸.

Leur enjeu principal est de familiariser les élèves à un environnement très différent. Ils sont donc amenés à traverser le campus, parfois à manger au restaurant universitaire, à assister à un cours... En définitive, ces visites ont une dimension quasi marketing. L'université est montrée comme un lieu de vie, voire un lieu d'étude, mais moins comme une étape vers la vie professionnelle. La stratégie répond à un certain besoin et présente une belle adhésion des établissements, traduite par un déploiement toujours plus important des Cordées de la réussite.

Dans la thèse, nous nous ressaisissons de la question de l'immersion et cherchons à la renverser : au lieu d'amener des lycéens sur le territoire de l'université, nous proposons de révéler l'importance de la place de l'université sur le territoire des lycéens. L'université n'est pas simplement un lieu, et sa valeur ne se limite pas à ce que l'on peut en voir sur un campus. Cette valeur vient de sa recherche et de ses formations, impossibles à expérimenter pour un lycéen en deux heures de cours pendant une journée portes ouvertes. En réalité, la représentation la plus aboutie de ce que l'université peut lui apporter ne se trouve déjà plus sur le campus. Elle est incarnée par la population universitaire présente sur le marché du travail, capitalisant quotidiennement

⁸ Les Cordées de la réussite ont touché 200 000 élèves sur l'année scolaire 2021-2022. « *L'immersion dans un établissement supérieur* » était la deuxième action la plus réalisée par les collèges et les lycées (57 %), après « *l'information sur les études supérieures* » (68 %) (MESR, 2022).

sur le savoir et les expériences apportées par sa formation. Cette population regroupe bien sûr les diplômés actifs, plus anecdotiques mais symboliquement très importants, les doctorants en CIFRE, et, ceux qui nous intéressent en priorité ici, les stagiaires de master.

2.3. Un processus innovant : la connaissance par l'expérience

D'abord destiné aux formations professionnelles, le stage s'est progressivement démocratisé dans la majorité des cursus d'enseignement supérieur. En 2007 la loi LRU prône la mise en place d'au moins un stage professionnel par diplôme post-baccalauréat et, en 2021, plus de la moitié des étudiants de master avaient réalisé un stage au cours de leur année scolaire (MESR, 2022).

À l'université, le stage principal de master a généralement lieu pendant les six derniers mois du master 2. C'est un moment particulier, situé à la charnière entre les études et le marché du travail : l'étudiant possède déjà tout le bagage théorique prévu dans son cursus, il se présente donc à la structure d'accueil de stage comme diplômé quasi fonctionnel, à qui il ne manque que l'expérience du terrain. Les effets que peuvent avoir les stages sur leurs structures d'accueil ont été peu documentés dans la littérature scientifique mais leur caractère particulier a déjà pu être mobilisé, et notamment dans leur lien aux territoires éloignés de l'université.

Les stagiaires sont en effet une force de travail qualifiée sur laquelle l'université garde une certaine forme d'autorité – et, derrière elle, le ministère de l'Enseignement supérieur et l'État français. En conséquent, il peut s'avérer avantageux de mobiliser ces stagiaires pour répondre à certaines questions complexes de territoires (exemple de la revitalisation des bourgs et petites villes).

Des dispositifs ponctuels d'incitation au stage sur un panel très large de formations ont été testés sur certaines zones rurales pour aider à la revitalisation des milieux. À Saragosse en Espagne, le programme *Desafío* fut ainsi surnommé « *l'Erasmus rural* »⁹ (García-Casarejos & Sáez-Pérez, 2020). En France, certaines actions ont été réalisées dans un objectif plus précis comme l'année de stage obligatoire supplémentaire en « zone sous-dense » votée fin 2022 par le Sénat pour tous les étudiants en médecine générale. Des actions ont été également menées sur les formations d'aménagement du territoire en Auvergne-Rhône-Alpes, menées par l'Université Grenoble-Alpes depuis plus de 10 ans à travers les dispositifs StaRTer et ObSTer (Feyt, 2012-2016-2018).

L'enjeu diffère légèrement entre un programme comme *Desafío*, qui incite de jeunes diplômés à s'installer en territoire rural, et une recherche comme StaRTer, qui vise principalement à repérer les inégalités régionales et à identifier les besoins des territoires. Dans les deux cas, les acteurs sont ressortis de ces expériences avec une idée plus claire de ce que la recherche pourrait leur apporter. Ils ont constaté des changements positifs sur leur territoire, et ont exprimé leur volonté de renouveler de tels partenariats (Morin, 2016 ; García-Casarejos & Sáez-Pérez, 2020).

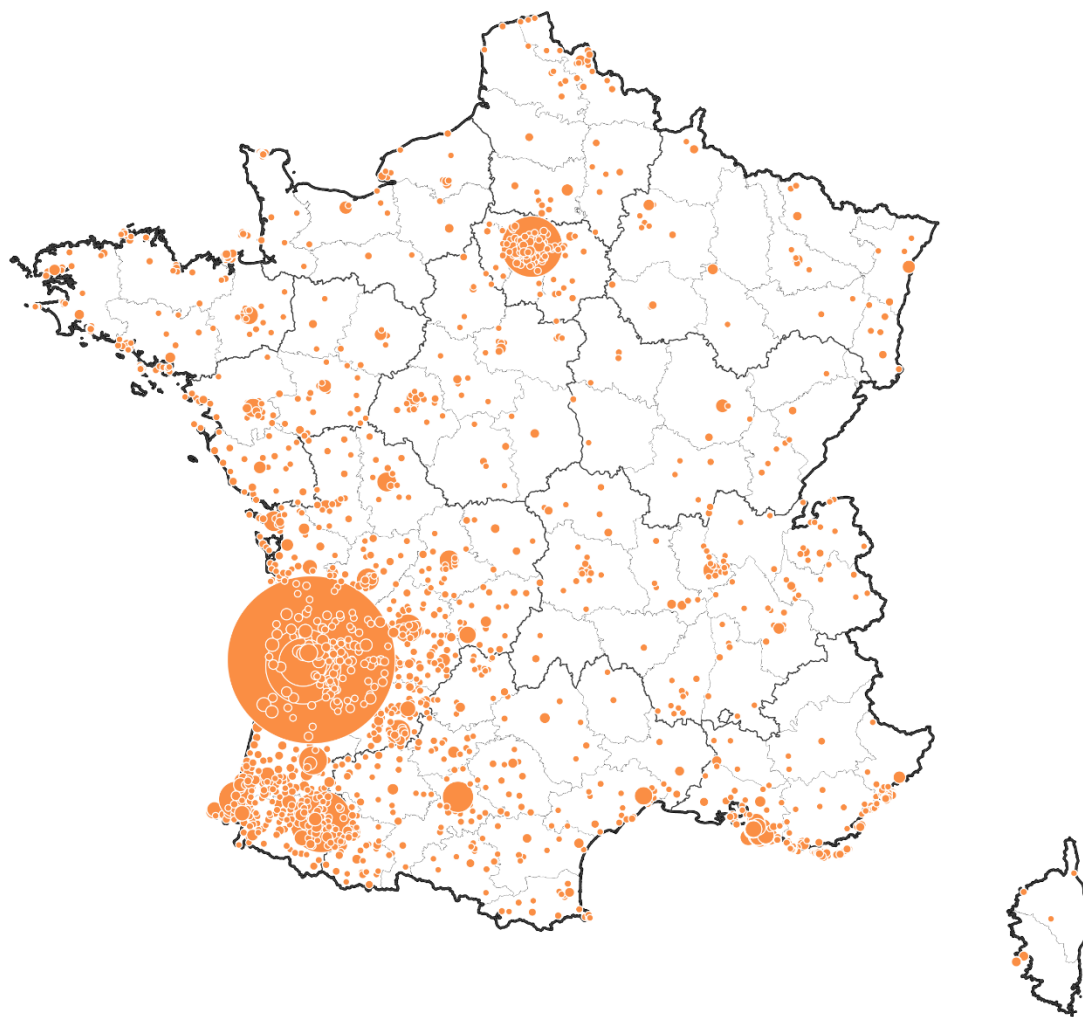
3. La proposition méthodologique

3.1. Un premier état des lieux

Avec la conviction que les stages universitaires peuvent avoir un impact positif en amenant de l'université sur les territoires, notre travail a débuté par une phase de diagnostic à l'échelle de l'académie de Bordeaux. Nous avons rassemblé des données des trois universités de l'académie (les deux universités de Bordeaux et celle de Pau) pour distinguer les territoires fréquentés par les étudiants en stage de ceux qui ne le sont pas. Nous nous sommes concentrés sur les stages en sciences humaines : langues, lettres, histoire, géographie, communication, psychologie, sociologie, anthropologie et ethnologie. Sur les cinq dernières années, pour ces trois universités, cela représente un total de 28 000 stages.

⁹ Explication des enjeux du programme consultables sur le site de l'université de Saragosse, URL : http://www.unizar.es/actualidad/vernoticia_ng.php?id=59771&idh=11119

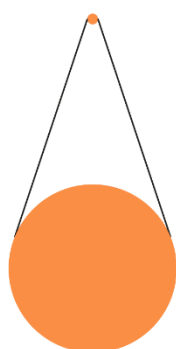
Carte 2 • Les stages des étudiants en sciences humaines issus des trois universités de l'académie de Bordeaux (2016-2021)



Nombre de stagiaires par commune

Région

Département



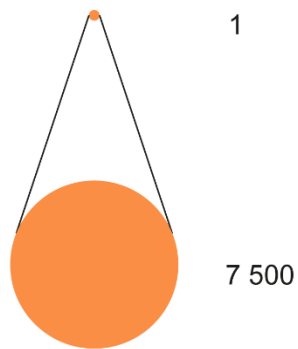
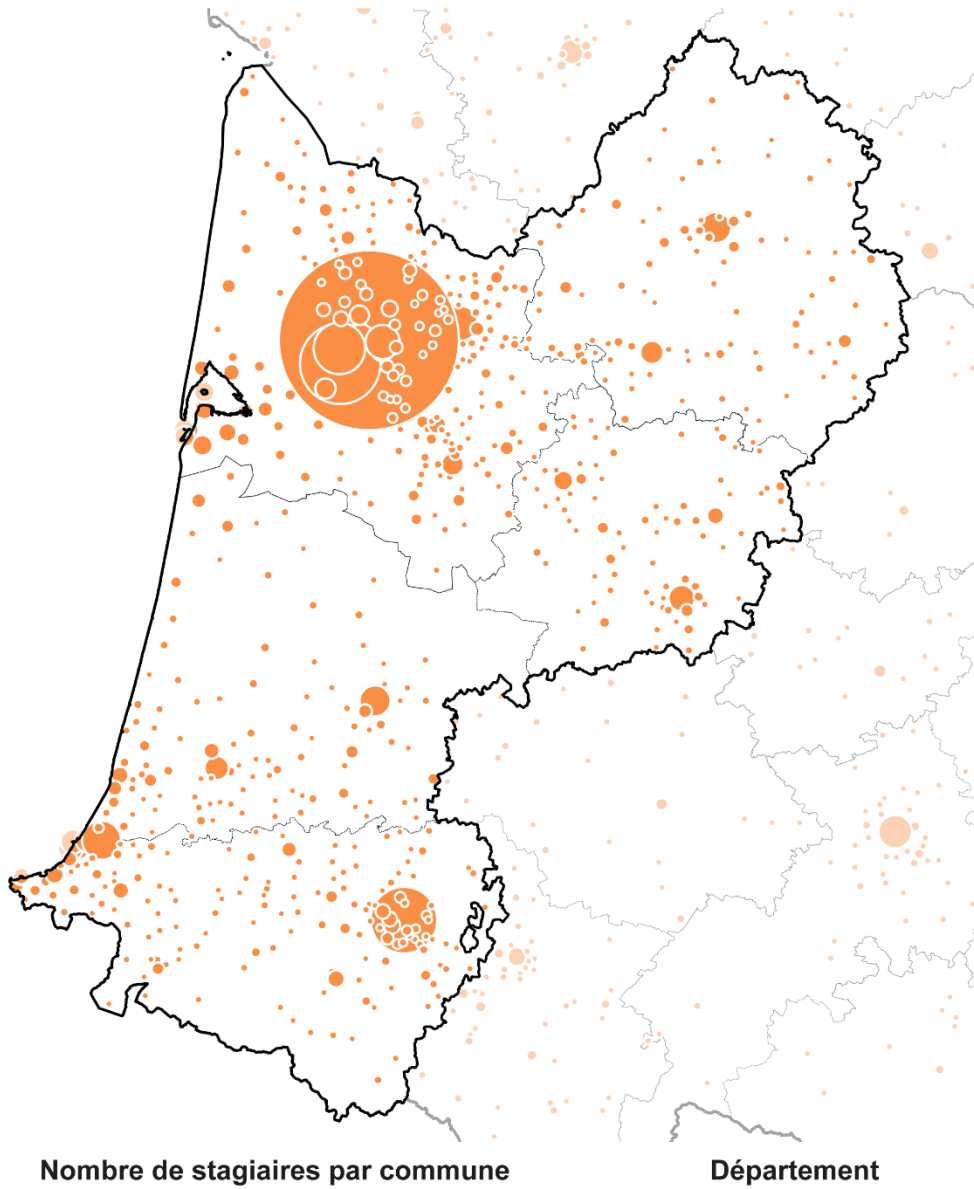
1

7 500



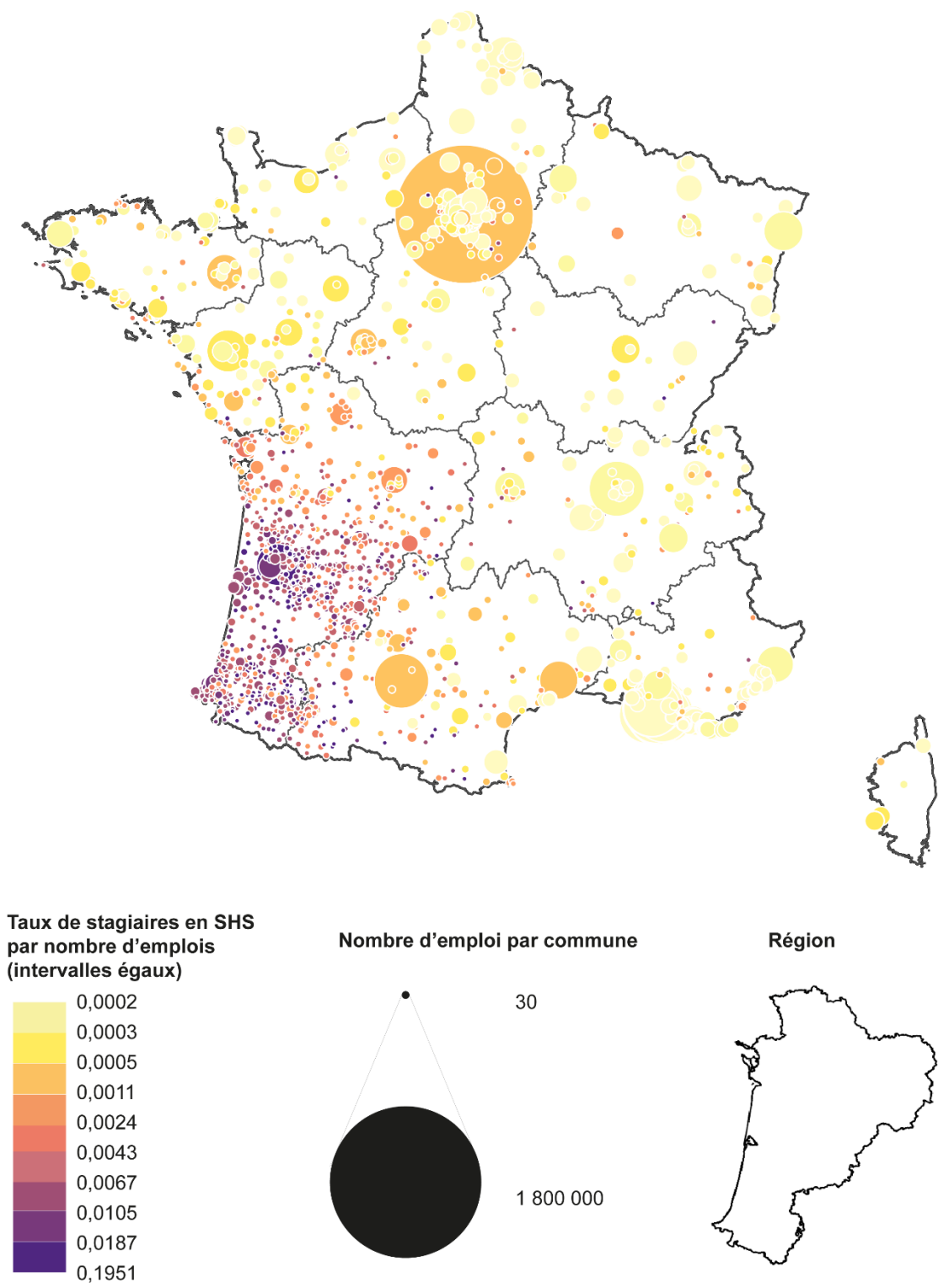
Source : Universités de l'académie de Bordeaux (université Bordeaux Montaigne, université de Bordeaux, université de Pau et des Pays de l'Adour)

Carte 3 • Les stages des étudiants en sciences humaines des trois universités de l'académie de Bordeaux (2016-2021), focus sur l'académie



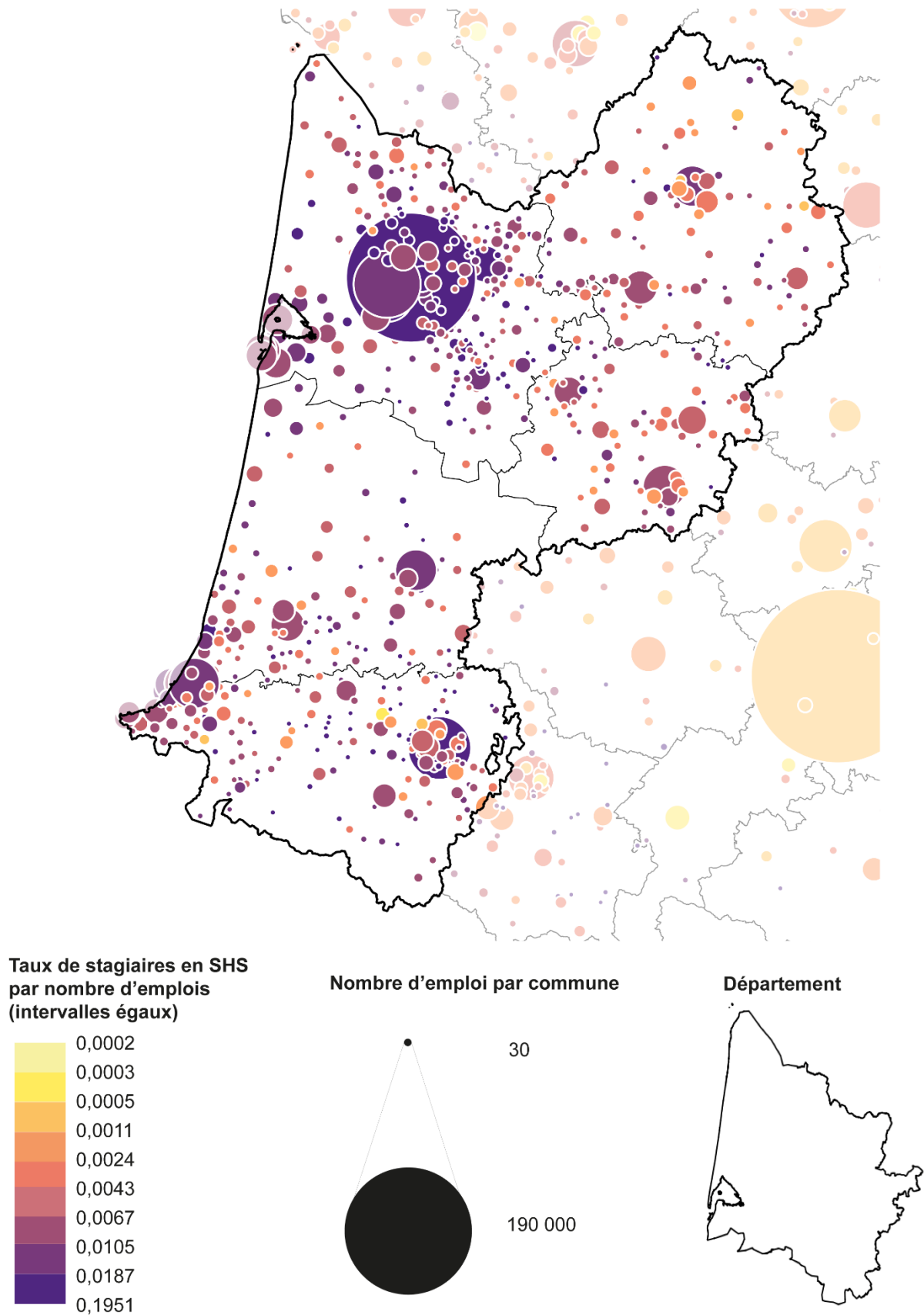
Source : Universités de l'académie de Bordeaux (université Bordeaux Montaigne, université de Bordeaux, université de Pau et des Pays de l'Adour)

Carte 4 • Les stages des étudiants en sciences humaines des trois universités de l'académie de Bordeaux rapportés au nombre d'emplois par commune



Source : Universités de l'académie de Bordeaux (université Bordeaux Montaigne, université de Bordeaux, université de Pau et des Pays de l'Adour) ; Emploi salarié et non salarié par activité - INSEE (2023)

Carte 5 • Les stages des étudiants en sciences humaines des trois universités de l'académie de Bordeaux rapportés au nombre d'emplois par commune, focus sur l'académie



Source : Universités de l'académie de Bordeaux (université Bordeaux Montaigne, université de Bordeaux, université de Pau et des Pays de l'Adour) ; Emploi salarié et non salarié par activité - INSEE (2023)

La première carte présente les communes de stage des étudiants de sciences humaines ces cinq dernières années. La seconde ramène ces chiffres au nombre d'emplois par commune. À titre d'exemple, la ville de Bordeaux accueille en moyenne vingt stagiaires par an issus de son académie pour mille actifs. Parmi ces vingt stagiaires, sept sont issus des sciences humaines¹⁰.

Ces cartes montrent l'importance de la proximité à l'université dans le choix du stage, les étudiants aquitains étant plus casaniers que la moyenne nationale : pour les étudiants de l'académie de Bordeaux, la part des stages de licence et master qui s'effectuent dans la région d'étude est de 77 %, contre 74 % au niveau national¹¹.

Au niveau national, c'est la proximité qui joue en priorité : les stages se rassemblent dans et autour de l'académie, jusqu'aux limites de la région Nouvelle-Aquitaine, ainsi que dans quelques métropoles du sud et de l'ouest de la France et à Paris. Au niveau régional ce sont les grands pôles urbains qui sont le plus prisés par les étudiants, bien plus que les villes moyennes périphériques (et ceci rapporté au nombre d'emplois). Ces informations vont nous permettre d'identifier et de qualifier des lieux spécifiques d'étude.

3.2. Un processus opérationnel en construction

La thèse se place dans le courant très opérationnel de la recherche-action. C'est pourquoi cette phase de diagnostic, à peine engagée, donnera lieu à l'élaboration puis au déploiement d'actions spécifiques sur le territoire. Les détails ne sont pas encore formalisés à ce jour mais il s'agirait d'agir directement dans les zones identifiées par le programme ACCES tout en tenant compte, le cas échéant, des dispositifs déjà implantés et reconnus localement¹².

De nombreux dispositifs mettent déjà en lien des lycéens et des étudiants en fin de formation, voire de jeunes actifs. Les étudiants sont mis en contact avec les lycéens afin de pouvoir échanger sur leur travail et leur parcours. L'avantage de l'outil stage, et du stage issu de formations aux métiers du territoire en particulier, est qu'il permet au lycéen d'associer mentalement une formation universitaire avec un changement sur son territoire.

Les lycées qui nous intéressent se situent dans des communes souvent reculées, qui accueillent habituellement peu ou pas de stages en sciences humaines et sociales. Notre démarche de transformation du territoire se déroule en deux étapes. Dans un premier temps, il nous faudrait amener des stagiaires de l'université dans des structures d'accueil situées dans ces communes. Cela implique d'identifier des structures de recrutement (entreprises, collectivités ou associations) qui pourraient bénéficier de l'arrivée d'un stagiaire en sciences humaines et sociales, puis d'en informer les étudiants pour leur permettre de candidater : à ce jour, plus d'un étudiant sur trois trouve son stage à l'aide de son établissement de formation (services dédiés ou enseignants, cf. enquête Conditions de vie des étudiants, MENJ, 2016). Dans un second temps, une fois le stagiaire présent sur le territoire, nous avons pour projet de le mettre en lien avec les lycéens, bien que les modalités de rencontre et d'échange ne soient à ce jour pas encore entièrement définies.

3.3. Rapprocher le chercheur de la société civile : tendre vers la science ouverte

Notre projet casse l'image du chercheur enfermé dans son laboratoire, ou réalisant ponctuellement des enquêtes sur le terrain pour récolter des résultats qu'il publiera ensuite dans des revues scientifiques que les enquêtés ne liront probablement jamais. Il ne s'agit pas non plus de privilégier une approche entièrement statistique, potentiellement déconnectée des réalités du terrain.

Ainsi, nous souhaitons favoriser dans ce travail une méthode de réflexion circulaire : c'est auprès des acteurs que les données sont récoltées, et c'est eux qui bénéficieront, *in fine*, de la recherche. C'est donc avec eux que nous souhaiterions coconstruire une partie de la méthode.

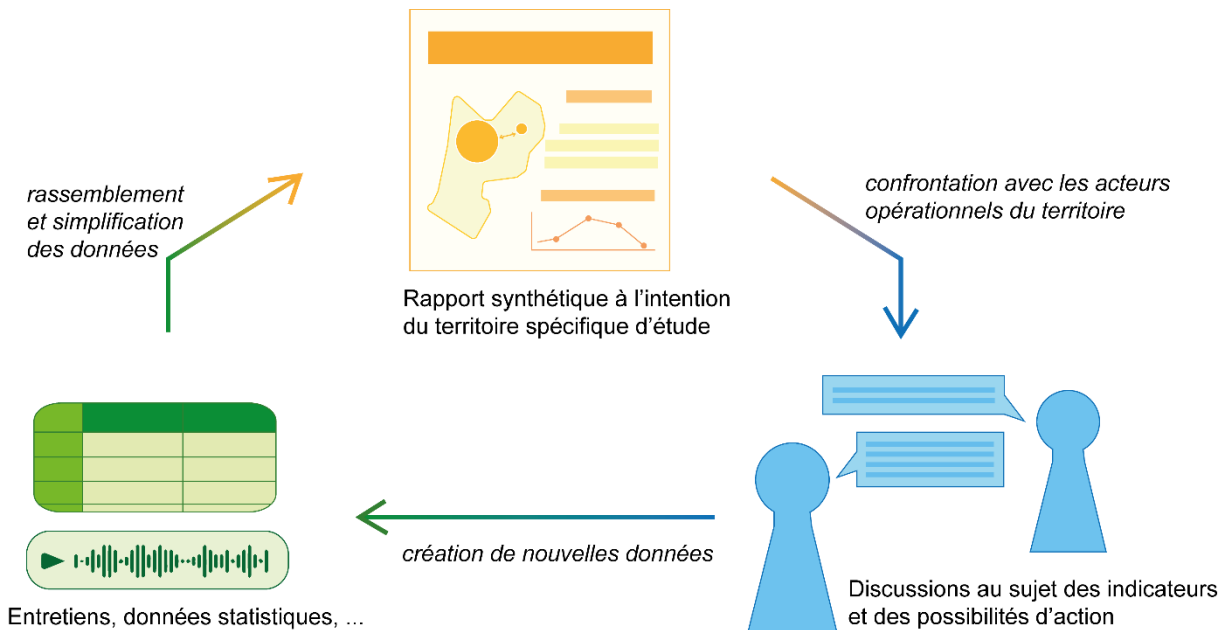
¹⁰ Précaution de lecture : les taux les plus élevés de stagiaires rapportés au nombre d'emplois ne se trouvent pas dans les plus grandes villes mais dans de toutes petites communes accueillant un ou deux stagiaires.

¹¹ Calcul à partir des données MESR, 2022.

¹² Menés par des établissements, des acteurs politiques, des associations...

Nous proposons ce schéma de recherche.

Schéma 2 • Triptyque de la co-construction



Exemple de discussion possible avec les organisations locales : « Si vous aviez émis la même demande que la commune de Bordeaux votre territoire aurait eu 5 stagiaires cette année, or vous n'en prenez jamais, pourquoi ? Seriez-vous prêts à le faire ? »

La problématique majeure des recherches de ce type est de réussir à transformer ces essais théoriques. C'est pourquoi nous accordons de l'importance aux enjeux de médiation.

Nous pensons à une restitution auprès du public à la fois en présentiel, en prenant part à des manifestations de médiation scientifique (salons, évènements, etc.), mais aussi à travers les réseaux sociaux, pour toucher un public plus large potentiellement intéressé par le sujet. Sur une page LinkedIn à mon nom, les avancées, les cartes ou les actions sur le terrain seraient présentées sous forme didactique, à l'aide de dessins ou de vidéos par exemple.

En plus de la société civile, le second type d'acteur pris en compte est la communauté des chercheurs : une thèse répond à des enjeux scientifiques. Quelles que soient les finalités du travail sur le terrain, la méthode doit être entièrement formalisée de manière claire, de façon à pouvoir, si nécessaire, être reproduite sur un terrain différent, et/ou à une autre échelle. Cela inclut un plan de gestion des données, un schéma méthodologique, une notice d'utilisation des différentes données, etc.

La recherche est ainsi ouverte, elle a une ambition pluridisciplinaire à travers son encadrement en géographie, mais aussi en communication, elle aspire au croisement des réflexions scientifiques de différents horizons. Une étude comparative locale est par exemple prévue avec la région Auvergne-Rhône-Alpes, pionnière des réflexions en matière d'intérêt des stages pour les acteurs du territoire.

Conclusion

Notre travail d'état des lieux quantitatif sera prochainement complété par un diagnostic qualitatif. Nous allons notamment nous greffer à un vaste programme d'enquête mené par un post-doctorant du programme ACCES, au cours duquel des enquêteurs vont rencontrer les lycéens dans les classes pour les interroger sur leur perception de l'orientation. Cinq questionnaires seront ainsi distribués par classe au cours de l'année scolaire pour un suivi longitudinal détaillé.

Pour pouvoir également évaluer l'apport des stages aux territoires, nous avons élaboré deux questionnaires à adresser aux maîtres de stage dans certaines formations. Le premier questionnaire est administré juste avant que le stage ne commence, et le second juste après son achèvement. Il s'agit d'évaluer si les représentations du maître de stage sur les sciences humaines et sociales ont évolué avec l'accueil d'un stagiaire. Ce suivi longitudinal très léger nous permet aussi, de façon plus terre à terre, de rentrer en contact avec des acteurs de terrain pour des entretiens plus poussés, au sein d'une phase d'entretiens prévue ultérieurement.

Notre travail lie en réalité deux questions spécifiques, qui pourraient chacune faire l'objet d'une thèse.

La première problématique est celle de l'orientation des lycéens, un thème travaillé avant tout par les sciences de l'éducation, la sociologie, la psychologie et la géographie de l'éducation. Son enjeu politique est majeur en lien avec le degré de formation des futurs actifs du pays et, donc, avec l'économie et le social tout entier. En cette qualité, elle est au centre de nombreuses politiques proactives concrètes qui visent à réduire les inégalités scolaires et sociales.

La seconde problématique est celle du lien entre la recherche en sciences humaines et les territoires ruraux, à travers l'étude, par les stages, de l'impact des diplômés sur les territoires « éloignés » de l'université. Cette question est bien plus souvent étudiée à travers le prisme de la recherche, ou dans le cadre de dispositifs « *innovants* » marginaux comme des *living labs*. Elle est moins considérée comme primordiale que la question de l'orientation post-bac. Le doctorat place son ambition dans la relation entre ces deux thèmes.

Bibliographie

Académie de Bordeaux. (s. d.). *Le projet académique 2021-2025*.

Caro, P., Checcaglini, A., & Lepetit, A. (2021). L'accessibilité aux établissements scolaires : Les injustices spatiales en cartes, un levier pour les politiques de lutte contre le décrochage ? In T. Aguilera, F. Artioli, L. Barrault-Stella, E. Hellier, & R. Pasquier (Éds.), *Les cartes de l'action publique* (p. 321-342). Lille : Presses universitaires du Septentrion, <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.127302>.

Chemins d'avenirs, Fondation Jean-Jaurès & Ifop (2019). *Jeunes des villes, jeunes des champs : La lutte des classes n'est pas finie*.

Courty, G. (2015). La mobilité « apprenante » ou comment cette injonction est désormais faite à l'école. In *La mobilité dans le système scolaire : une solution pour la réussite et la démocratisation ?* (p. 13-31). Lille : Presses universitaires du Septentrion.

Cnesco (2018). *Aider les jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles : un levier pour améliorer l'orientation*. Paris : Cnesco.

Delpeuch, J.-L. (2020). *La recherche au service de l'innovation des territoires*. Conseil général de l'économie, 145.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) & Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2021). *Géographie de l'École*.

Duru-Bellat, M. (2012). Appréhender les inégalités dans et par l'enseignement supérieur : spécificités des processus, spécificités des mesures ? Dans M. Benninghoff, *Inégalités sociales et enseignement supérieur* (p. 17-30). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Feyt, G., Hirczak, M., & Morin, Y. (2018). Les stages, capteurs et facteurs des transformations d'un champ professionnel : Le cas de l'ingénierie de territoire en Rhône-Alpes. *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement. Territory in movement Journal of geography and planning*, 39-40, 19. <https://doi.org/10.4000/tem.4869>.

Feyt, G., Morin, Y., & Vincent, P. (2012). L'université à la rencontre des territoires ruraux : les stages professionnalisants comme ressource territoriale. L'exemple du dispositif StaRTer (Région Rhône-Alpes). https://www.researchgate.net/publication/280819281_L'universite_a_la_rencontre_des_territoires_ruraux_les_stages_professionnalisants_comme_ressource_territoriale_L'exemple_du_dispositif_StaRTer_Region_Rhone-Alpes

García-Casarejos, N., & Sáez-Pérez, L. A. (2020). Internships for Higher Education Students to Promote the Local Sustainability of Rural Places. *Sustainability*, 12(12), 25. <https://doi.org/10.3390/su12124926>

INSEE (2022). Du rural isolé au rural proche des villes : Quatre types d'intercommunalités. *Insee Analyses Bourgogne-Franche-Comté*, 103.

MENJ (2022). *Réussite au baccalauréat - session 2021 Comparaisons régionales et départementales*.

MESR (2017). *Strater Focus Post-Bac Nouvelle-Aquitaine*.

https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/content_migration/document/Post-bacNouvAquitaine2017_703504.pdf.

MESR (2022). Plus de sept stages universitaires sur dix s'effectuent dans la région d'étude. *Note flash du SIES*, 27, 2.

Morin, Y. (2016). *L'Université en ses territoires : L'Enseignement Supérieur et la Recherche comme opérateur territorial*. Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes.

- Murat, F. (2021). Les inégalités territoriales en matière d'éducation. *Éducation & formations*, 102, 67. <https://doi.org/10.48464/ef-102-04>.
- Orange, S. (2015). Une orientation sédentaire. Formes d'immobilisme dans la poursuite d'études en Sections de technicien supérieur. Dans *La mobilité dans le système scolaire : Une solution pour la réussite et la démocratisation ?* (p. 93-106). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Passeron, J.-C. (1982). L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. *Revue française de sociologie*, 23(4), 551-584. <https://doi.org/10.2307/3321659>.
- Région Nouvelle-Aquitaine (2017). *Un Schéma Régional de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation pour la Nouvelle-Aquitaine (SRESRI)*.
- Tribess, A. (2015). Les sites universitaires de proximité font-ils plus réussir les enfants des classes populaires ? Dans *La mobilité dans le système scolaire : Une solution pour la réussite et la démocratisation ?* (p. 143-160). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Truong, F. (2015). De la Zep aux ECTS. Les carrières étudiantes des lycéens de Seine-Saint-Denis. Dans *La mobilité dans le système scolaire : Une solution pour la réussite et la démocratisation ?* (p. 73-92). Lille : Presses universitaires du Septentrion.

Politique de régionalisation et orientation des élèves vers la voie professionnelle.

Les enjeux de la territorialisation pour le choix des élèves de lycées professionnels

Sabrina Foka Terles* et Patrick Werquin**

Introduction

Le lycée professionnel (LP) représente aujourd'hui un enjeu politique mis sur le devant de la scène lors des dernières élections présidentielles. Chaque acteur souhaite contribuer au bon fonctionnement de cette institution afin qu'elle devienne plus efficace en matière d'insertion professionnelle des jeunes. En effet, le financement des LP est très onéreux pour des résultats mitigés : l'insertion professionnelle des sortants de LP n'est que de 37 % au bout de six mois (Fauchon & Reist, 2022), les résultats au baccalauréat professionnel sont de 82,3 % alors que le taux de réussite tous baccalauréats confondus est de 91,1 % (DEPP, 2022). Enfin, il y existe un taux de décrochage plus élevé que dans les lycées généraux et technologiques. Pour cela, de nombreuses mesures ont été mises en place pour que les bacheliers et bachelières professionnel·les puissent réussir ; ce qui signifie, pour les décideurs, une insertion professionnelle rapide et durable. À l'origine, le LP a été créé pour former des ouvriers et ouvrières qualifié·es. Quelques secteurs d'activité, comme le bâtiment, se sont donné très vite la possibilité d'avoir une formation dispensée dans ces établissements. Avec le temps, le nombre de ces filières a augmenté, avec notamment la création de diplômes professionnels dans le secteur des services. Ces changements ont généré un accroissement des taux de décrochage scolaire et de réorientation.

Lors de sa création, avoir un diplôme professionnel garantissait l'expertise des personnes sur le terrain. Aujourd'hui, les employeurs en sont moins convaincus et pourtant les décideurs décrivent la formation professionnelle en des termes épidictiques, comme « *la voie vers l'excellence* » (Calvez & Marcon, 2018) pour [essayer de] revaloriser cette filière qui a perdu ses titres de noblesse. En effet, le LP reste le parent pauvre de l'Éducation nationale, la voie générale et technologique restant la voie « normale » dans les représentations individuelles. De plus, l'inégale répartition des offres de formation sur le territoire crée de nouvelles inégalités.

Le paysage de la voie professionnelle a beaucoup changé depuis la réforme de l'apprentissage de 2018, avec notamment le transfert de la gouvernance de l'information sur les métiers et les formations aux régions avec l'objectif, pertinent uniquement en apparence, du gouvernement de créer des formations qui soient au plus près des besoins des entreprises. En septembre 2022 à la Sorbonne, le président E. Macron a dévoilé les prémices d'une « nouvelle » réforme de la voie professionnelle. Des groupes de travail ont abordé quatre thèmes : le décrochage scolaire, la poursuite d'études, l'insertion professionnelle et le développement de l'autonomie des établissements professionnels tout en gardant un caractère national aux certifications qu'ils délivrent. Le thème de l'autonomie des établissements a tout particulièrement entraîné la colère des enseignant·es des LP. Lors de son discours, le président a parlé en ces termes de la voie professionnelle :

« Un gâchis dans l'orientation en amont, un gâchis pendant, et un gâchis après, qui rend tout le monde malheureux. [...] Il vous faudra donc revoir, en lien avec les régions, la carte des formations [...] En créer aussi de nouvelles [formations] tournées vers les secteurs qui recrutent, adapter les diplômes aux nouvelles compétences requises en faisant preuve d'agilité ».

* Psychologue de l'Éducation nationale (CIO de le Teste de Buch, Gironde), doctorante à l'école doctorale de l'Abbé Grégoire (Cnam, Paris) laboratoire CRTD.

** Professeur au Conservatoire national des arts et métiers (Cnam), Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (Inetop).

Les propositions ainsi faites sont dirigées vers un partenariat renforcé entre le monde économique et celui de l'éducation, avec notamment une augmentation du nombre d'heures de formation en milieu professionnel, la création de modules facilitant l'insertion professionnelle et l'encouragement à la poursuite d'études. Cette proposition n'est pas nouvelle, puisqu'en 2017, l'Éducation nationale s'était engagée à créer 500 nouvelles formations ciblées sur les métiers en tensions et les métiers d'avenir (Kogut-Kubiak, 2020).

Le concept d'adéquationnisme est de nouveau évoqué avec des notions qui ne semblent pas novatrices et qui n'ont pas jusqu'à aujourd'hui fait leurs preuves, voire qui ont été largement déconstruites sur une base scientifique solide (Tanguy, 1986). Cela est dû en partie au fait que, dans l'approche de nouveau proposée, la gestion du flux des élèves, pour répondre aux besoins du marché du travail local, prévaudrait sur la construction du parcours scolaire des jeunes et de leur projet et également au fait que les temps éducatif et économique ne sont pas synchrones. Il reste que cette réflexion place le territoire au cœur du débat.

Cette contribution vise à montrer que la prise en compte de la dimension territoriale n'est pas forcément convaincante. Elle présente dans une première partie la structure du système d'orientation des élèves vers la voie professionnelle et, dans une deuxième, l'analyse des mesures de la nouvelle réforme du LP sous le prisme de la question du territoire.

1. L'orientation vers la voie professionnelle scolaire en France

1.1. Les procédures d'orientation en classe de troisième

L'orientation vers le LP se décide lors du palier d'orientation en classe de troisième. En effet, à la fin de celle-ci, les élèves peuvent choisir de s'orienter vers une seconde générale et technologique ou bien vers la voie professionnelle en choisissant de viser un baccalauréat professionnel ou un certificat d'aptitude professionnelle (CAP).

Ce choix est théorique pour les élèves ayant des résultats « insuffisants » pour accéder à une seconde générale et technologique. Dans ce cas, ils n'ont pas d'autre choix que de trouver une voie professionnelle qui corresponde au mieux à leurs aspirations (Verdier, 2010). En outre, ce choix doit se faire pendant une période courte qui ne correspond pas forcément au temps de l'adolescent·e mais plutôt à celui de l'institution. Ces élèves perdent l'illusion de pouvoir continuer en seconde générale et technologique comme le font 80 % des élèves de leur tranche d'âge et sont confrontés à la réalité institutionnelle. Une autre difficulté vient du fait que les élèves formulent souvent des vœux d'orientation en fonction de l'offre de formation qui est proposée près de chez eux (Vernet, 2017), qui ne sont pas forcément en phase avec leur projet personnel. Néanmoins, cela permet de compenser la déconvenue de ne pas intégrer le lycée général et technologique de secteur en permettant de rester dans un environnement connu. Pour ceux qui ont un projet, ils vont pouvoir réaliser des vœux dans des LP dispensant la formation. Cependant, comme pour celles et ceux qui subissent leur orientation, la charge émotionnelle peut être forte du fait d'une sélection à l'entrée des LP et l'obligation d'envisager une mobilité géographique du fait d'une offre variable selon les territoires.

Les élèves et leur famille formulent des vœux d'affectation dans l'application Affelnet¹. Ces vœux sont étudiés en fonction des résultats scolaires des élèves, de leur situation géographique, de l'avis du ou de la chef·fe d'établissement. Les élèves n'ayant pas eu d'affectation lors du premier tour d'affectation (fin juin), auront la possibilité de participer aux deuxièmes (juillet) et troisièmes (septembre) tours Affelnet. Les élèves se positionnent alors uniquement sur les places vacantes des établissements.

¹ La procédure Affelnet correspond à un système de classement des élèves en fonction des compétences acquises en classe de troisième. Ces compétences sont traduites en points. Les élèves sont ensuite classés en fonction de leurs points et du barème qui est mis en place en fonction des filières. Plus un élève a un nombre de points importants mieux il sera classé.

1.2. Construction d'un choix d'orientation

« L'orientation se définit donc par la faculté des individus à prendre des décisions réfléchies quant à leurs choix de carrière » (Canzittu & Demeuse, 2017). Cette définition évoque des notions fortes de sens qui rendent complexe l'orientation scolaire pour les élèves. Pour formuler des choix assumés et épanouissants, il est essentiel d'avoir un projet selon Étienne *et al.* (1992). Se pose alors la question de comment est construit le projet des élèves.

La notion de projet, institutionnalisée par la loi sur l'éducation de 1989, est ancrée dans le vocabulaire des équipes éducatives. Les chercheurs définissent la construction d'un projet comme une façon de s'inscrire dans la société tout en cherchant à devenir soi (Pemartin & Legres, 1989 ; Étienne *et al.*, 1992). Celle-ci apporte un soutien aux intentions des individus et offre la possibilité de faire face à des imprévus en les transformant en opportunités (Étienne *et al.*, 1992). Le projet mobilise l'agentivité et développe des formes de motivation pouvant mener à la réussite scolaire. Il permet également de réaliser des choix et participer ainsi à la trajectoire scolaire. Tout cela semble nié dans l'approche proposée aujourd'hui en France.

L'absence de projet, quant à elle à la fin de la classe de troisième, notamment pour les élèves ayant des performances scolaires faibles, a des conséquences néfastes, comme l'incapacité à se projeter dans un futur scolaire positif et avoir une représentation des professions en lien avec les filières professionnelles. Ces conséquences sont particulièrement avérées pour les jeunes issus de milieux défavorisés, et amplifiées dans les territoires défavorisés. Le choix d'orientation et l'élaboration d'un projet sont influencés alors par la politique de l'établissement et par les politiques nationales d'orientation (Étienne *et al.*, 1992). Cette notion de projet est aujourd'hui remise en cause (Dagot & Dassié, 2014) du fait des inégalités qui existent au sein du système éducatif rendant la notion de projet parfois irréaliste, car elle ne prend pas en compte les déterminants de l'orientation. De plus, ce terme est galvaudé. En effet, les équipes éducatives et les familles ne perçoivent pas toujours le projet comme un outil d'éducation à l'orientation, mais seulement comme une fin en soi rassurante quant au devenir scolaire de l'élève.

La construction du choix d'orientation est la résultante d'un ou plusieurs projets. Celle-ci est en effet influencée par de nombreux facteurs comme le contexte familial et par le développement psychique des élèves (Vrignaud, 2016). Le concept de maturité vocationnelle développé par Super dans les années 60 (Huteau, 2007) montre que cette capacité à prendre une décision mature quant à un choix d'orientation est un cheminement qui se termine à la fin de l'adolescence. Or, les jeunes qui sont le plus en difficulté scolaire, et dont le milieu familial est le plus éloigné du système scolaire, sont contraint-es par les procédures d'affectation, d'atteindre cette maturité à l'âge de quinze ans. Selon la théorie de Ginzberg et Gottfredson (Guichard & Huteau, 2006), la construction des choix professionnels se fait avec le temps. À l'âge de quinze ans, les jeunes font des « choix par essai ». Les expériences vécues jusqu'à dix-huit ans leur apporteront des réponses à leurs interrogations sur leur choix d'avenir. Les choix réalisés en fin de troisième sont plus de l'ordre d'aspirations générales que réellement réfléchis (Guichard, 1993). La proposition faite par le président Macron semble ne pas considérer non plus ce processus psychique et l'une des conséquences envisageables est le renforcement des inégalités de trajectoires scolaires. En effet, les trajectoires scolaires peuvent être interprétées comme la mise bout à bout de choix réfléchis ou subis et reflètent les inégalités sociales. Dumora (1990) affine la réflexion en introduisant le fait que les trajectoires scolaires résultent dans certains cas d'une réflexion implicite. En effet, elle montre qu'il peut y avoir des « trajectoires lisses » dans le cas où ce qui est désiré et ce qui est possible coïncident. Elle parle aussi de « trajectoires de rupture » qui font que les élèves vont alors élaborer des choix de remplacement qui peuvent être de moins en moins valorisés, moins prestigieux. Les élèves vont construire des intentions personnelles afin de supprimer leur dissonance interne. Cela peut être le cas des élèves à qui l'on refuse une orientation en seconde générale et technologique. Ce processus de rationalisation peut aboutir à l'acceptation de l'orientation (pour certains élèves) vers la voie professionnelle. Il est révélé en seconde par de meilleures performances scolaires qu'au collège et le déni d'avoir subi son orientation à la fin du collège (Foka & Werquin, 2021). En fonction du lieu de vie, les trajectoires scolaires sont déjà prédéfinies et les jeunes doivent être persévérant-es pour sortir de ce chemin tracé (Venet, 2017). Ces trajectoires sont corrélées avec les territoires et les origines sociales, ce qui nécessite de s'interroger sur la question de l'orientation scolaire et les disparités territoriales en matière de choix d'orientation.

2. Orientation scolaire et disparités territoriales

Le système scolaire français est encore aujourd'hui source d'inégalités. Les conditions de vie, l'origine sociale des élèves, le lieu d'habitation par exemple influencent la réussite des élèves, leurs vœux d'orientation et leurs aspirations (Duru-Bellat, 2002).

Le rapport qui existe entre l'éducation au sens large et les territoires est complexe et toutes les dimensions scolaires, dont l'orientation, ne peuvent pas se libérer du contexte territorial. Champollion (2018) parle de « l'effet territoire ». L'histoire du lien entre l'orientation scolaire et les territoires est longue et peu analysée (Berthet *et al.* 2010). L'orientation scolaire est liée aux politiques territoriales parce que les institutions en charge de l'orientation sont ancrées dans une dynamique locale de la relation formation-emploi. Les changements stratégiques et les réformes instaurés, au fil du temps, aboutissent à une décentralisation de l'orientation vers les territoires et notamment vers les régions. Cela réduit la visibilité et le champ d'action des acteurs nationaux de l'orientation ainsi qu'une perte d'expertises de l'orientation.

Dès le plus jeune âge des élèves, le territoire va jouer un rôle « déterminant » au niveau des performances scolaires, mais également dans l'orientation des élèves. En effet, l'ampleur de l'orientation vers la voie professionnelle dépend du territoire d'origine des élèves (Champollion, 2018). L'étude menée sur l'influence du territoire sur les décisions d'orientation (Murat, 2021) montre que les performances scolaires varient peu entre les milieux urbains et ruraux. En revanche, il existe des écarts importants au niveau des parcours scolaires. Les élèves du monde rural vont s'orienter plus vers la voie professionnelle que ceux du monde urbain, de même que ceux des montagnes (Champollion, 2018). Cela peut s'expliquer par l'offre de formation inégalement répartie sur le territoire. De même, la densité de la population joue un rôle significatif dans l'orientation en fin de classe de troisième. Les territoires peu denses (urbains comme ruraux) auront un taux de passage en seconde générale et technologique moins important que les territoires très denses. Les disparités de passage en seconde générale et technologique entre les communes sont variables selon les régions académiques. Par exemple, les différences entre communes sont importantes en Bretagne, en Auvergne-Rhône-Alpes et en Guyane. Elles le sont moins importantes en Île-de-France et à la Réunion (Murat, 2021).

En 2023, il demeure une grande disparité d'investissement dans la formation professionnelle entre les territoires. Les offres de formation sont disparates sur l'ensemble du territoire français. Cela constitue une nouvelle source d'inégalité entre les élèves et tout particulièrement pour les élèves qui s'orientent vers la voie professionnelle. Certaines formations sont dispensées loin du domicile des élèves. Ils devront envisager une séparation familiale et des dépenses supplémentaires pour le foyer. Cette dépense ne pourra être possible pour les plus démunis (Venet, 2017).

L'effet territoire est visible à la fois du côté du taux de passage (décision des établissements à performance égale) vers la voie générale et technologique, et du côté du choix d'orientation (par les familles). En proposant des formations qui permettront une insertion professionnelle plus facile, l'État envisage de pouvoir réduire le chômage de jeunes dans les territoires très touchés par la désindustrialisation par exemple, mais cela inhibe les aspirations des jeunes à réaliser des projets autres que ceux pour lesquels ils étaient prédestinés.

3. La place du territoire dans la nouvelle réforme du lycée professionnel

3.1. Où l'on reparle d'adéquationnisme

L'intervention du Président E. Macron (2022) contient explicitement l'idée qu'il est possible de former des individus (des jeunes) en fonction de l'existence d'une demande émise par les entreprises, en fonction de besoins que les acteurs du marché du travail en général seraient capables d'identifier, de quantifier, et de verbaliser, pour toutes les professions et tous les secteurs d'activité. Cette idée est apparue il y a longtemps. Elle a été mise en avant notamment dans les années soixante (Tanguy, 2002), dans le cadre d'une réflexion sur la nature de la relation formation-emploi, lorsqu'on pouvait être amené.e à penser qu'il était possible de se préparer aujourd'hui pour le marché du travail de demain. En économie et en sociologie, on parle d'adéquationnisme au sens où il faut adapter la formation des individus, notamment des jeunes, pour qu'elle soit en adéquation avec les besoins du marché du travail.

De nombreux travaux ont montré que la qualité de la relation formation-emploi – mesurée par exemple par la qualité et la vitesse de l'insertion professionnelle des primo-entrant.es sur le marché du travail – dépend de beaucoup de dimensions, dont la certification et le niveau de certification certes, mais aussi de la spécialité de formation, du mode de construction des acquis d'apprentissages et des compétences, des stratégies de formation continue des entreprises, par exemple. Comme le résume Giret (2015), « *toutes les mesures [de la relation formation-emploi] montrent que la relation formation-emploi est plurielle et que l'adéquation d'une formation à un emploi, à l'exception de quelques professions, n'est pas la norme sur le marché du travail* ». La recherche française a passé de nombreuses décennies à réfléchir à l'adéquationnisme, pour le construire, et pour le déconstruire. Il reste aujourd'hui un large consensus sur le fait que ce n'est pas une idée satisfaisante ni en théorie ni surtout en pratique pour expliquer les résultats statistiques fournis par le terrain (grâce aux enquêtes « Génération » du Céreq typiquement) et pour insérer durablement les jeunes en emploi. Quand bien même l'idée d'adéquationnisme a une valeur normative, pour réfléchir à la notion de relation formation-emploi et/ou parce que certains parcours d'éducation et de formation sont coûteux – en temps et en argent – et qu'il est toujours intéressant d'analyser vers quels emplois ils conduisent, elle ne peut pas constituer une hypothèse raisonnable pour mettre concrètement en place une politique de formation. Ce serait aussi enfermer les territoires dans leurs secteurs d'activité du moment, les empêchant d'investir dans des secteurs pour lesquels la demande de travail et donc l'offre d'emploi ne sont pas encore arrivées à maturité, voire n'existent pas du tout.

En outre, la notion d'adéquationnisme a aussi été largement et précocement rejetée par la psychologie de l'éducation, qui met plutôt en avant le bien-être des élèves qui vont entrer sur le marché du travail en étant suffisamment qualifiés pour réussir ; et garantissant cette fois une insertion durable, car les risques de démotivation sont moindres plus tard, dans la vie active, lorsque les choix individuels initiaux n'ont pas été contraints. Pourtant, au début des années 1900, le concept de choisir sa vocation (*choosing vocation*) apparaît aux États-Unis. Parsons (in Huteaux, 2007) développe l'idée qu'il suffirait de faire passer des tests psychométriques aux élèves pour qu'ils se connaissent mieux et ainsi pouvoir leur transmettre des informations sur les métiers qui leur conviendraient. Dans ce postulat, la construction d'un projet est accessoire et ceci va à l'encontre des approches modernes qui privilégient l'aide à l'élaboration d'un projet dans la psychologie de l'orientation, plutôt que de recommander un parcours particulier d'éducation et de formation (Guichard, 1993).

Il reste que d'imaginer que le monde du travail et celui de l'éducation se parlent un peu plus qu'ils ne le font aujourd'hui, n'est sans doute pas une mauvaise idée (par exemple les Campus des métiers et des qualifications). Cette communication n'est pas souvent à l'œuvre, ni en France ni dans beaucoup d'autres pays du reste ; les exceptions étant les pays où l'apprentissage professionnel, et notamment l'apprentissage dual, est une tradition. S'il est relativement illusoire de demander aux entreprises – et donc assez injuste de leur reprocher des réponses floues – de quelles compétences et certifications elles auront besoin dans le moyen terme, il demeure essentiel d'essayer d'anticiper ce que pourraient être les biens et services en demande, et donc les compétences et certifications nécessaires pour les produire. En revanche, pousser cette logique au maximum reviendrait à mettre quelque peu en péril la notion de formation initiale qui pourrait être amenée à compromettre l'adaptabilité des jeunes adultes pour une insertion professionnelle plus

rapide. La formation initiale doit permettre aux jeunes d'avoir des connaissances et des compétences pour s'adapter au marché du travail, quelle que soit la manière dont il évoluera. Cette adaptabilité requiert au moins en partie des connaissances et compétences générales, et donc de ne pas se centrer uniquement sur une adéquation du moment. En revanche, la formation continue et l'expérience – éventuellement certifiée par la validation des acquis de l'expérience – peuvent et doivent pouvoir permettre aux individus de rester compétents et employables. On arrive donc, somme toute, à l'aspect paradoxal de cette rhétorique qui voudrait en même temps préparer les jeunes pour une insertion professionnelle immédiate en ne formant pas pour des métiers qui n'existent pas, tout en promouvant un développement harmonieux des territoires.

Enfin, une autre conséquence possible d'adapter les formations en fonction des demandes du territoire, comme il est proposé, est de faire courir le risque de renforcer les inégalités entre territoires. En effet, il serait alors nécessaire d'aligner l'enseignement secondaire professionnel sur l'économie locale. Les LP et les baccalauréats proposés seraient spécifiques au lieu de résidence. Les choix d'orientation seraient donc encore plus limités pour des jeunes déjà victimes d'un système dans lequel la capacité des parents/familles à naviguer dans le système éducatif sont favorisés. Les territoires deviendraient des trappes à compétences.

3.2. Vers une nouvelle gouvernance de la voie professionnelle ?

La gouvernance des LP est sous la tutelle de l'Éducation nationale. Ainsi le recrutement des professeur-es et des chef-fes d'établissement, la construction des *curriculums* est sous son contrôle. Depuis les années 80, la contribution des régions est de plus en plus importante dans la gestion des lycées et avec un investissement plus conséquent pour les LP.

La Région souhaite élargir ses compétences en exerçant une influence plus importante dans l'organisation et les contenus des offres de formation au sein de leur territoire. Cela inclut un regard sur les affectations des élèves, un financement différencié en fonction des priorités de développement économique des territoires et une coloration des formations en fonction du territoire. Cette dernière « *doit permettre d'adapter les formations existantes aux besoins locaux avec une meilleure prise en compte du tissu d'entreprises et des possibilités d'insertion professionnelle des jeunes.* » (Région de France, 2023). Cette solution n'est pas nouvelle. En effet, en 2017, le Céreq avait mené une étude sur l'adaptation de l'offre de formation aux besoins du territoire (Kogut-Kubiak, 2020) qui présentait la mise en œuvre de la coloration des diplômes au niveau national et en 2020 l'Éducation nationale avait publié un vade-mecum consacré à la coloration des diplômes. Le premier constat, qui a été fait sur cette initiative, est qu'il y a des différences importantes dans la mise en œuvre entre les territoires (en fonction du marché du travail local, de l'implication des personnels de l'Éducation nationale).

Conclusion

L'accueil de cette nouvelle réforme de la voie professionnelle est mitigé auprès des enseignant-es qui se sentent de plus en plus démunis dans l'exercice de leur fonction. Il semble y avoir un retour en arrière avec des propositions « évidentes » et qui pourtant ont déjà été testées il y a de nombreuses années et qui n'ont pas fait leurs preuves. La réforme pourrait avoir un effet antinomique par rapport à l'un de ces objectifs, en augmentant le décrochage scolaire. Bell & Bernard (2016) se sont intéressés à l'impact du territoire sur le décrochage scolaire. Pour eux, il existe un risque de décrochage scolaire plus ou moins important en fonction du territoire dans lequel l'élève évolue. Plus particulièrement, leur étude montre que l'offre de formation est un facteur déterminant. Le lien est fait entre une offre de formation pauvre et moins diversifiée et le risque de décrochage. En effet, le sentiment de subir son orientation est plus important puisque la sélection à l'entrée des formations attractives est grande et donc le risque d'être affecté dans une formation non choisie. Les territoires périurbains ont une faible offre de formation, ce qui renforce le sentiment d'orientation contrainte pour les jeunes et donc un risque de décrochage plus important. Une nouvelle inégalité sociale va naître en faveur des territoires qui ont déjà des solutions de remédiation pour lutter contre le décrochage scolaire. La réforme souhaite développer des offres de formation qui inscrivent les jeunes dans les métiers en tension au niveau local. Or les formations qui attirent plus les jeunes ne sont pas

celles forcément qui offrent une possibilité d'insertion professionnelle rapide². Si ses nouvelles formations n'attirent pas les jeunes, ce sont les élèves les plus démunis qui, par la gestion des flux, vont y être affectés. Et par ricochet, ce sont ces élèves qui sont le plus à risque de décrochage qui vont être concernés par ces orientations « adéquationnistes ». De plus, la réforme de la voie professionnelle souhaite que les formations soient plus en lien avec le marché du travail local. Or, l'adaptation des formations au marché local ne semble pas répondre suffisamment aux attentes des territoires. Les solutions qui pourraient être mises en place, sans modifier l'essence même du LP, seraient la poursuite des créations des formations complémentaires d'initiative locale (FCIL)³. Ces formations permettent aux jeunes bacheliers professionnels ne souhaitant pas poursuivre leurs études vers le supérieur de se spécialiser et de favoriser leur insertion professionnelle. De plus, cette certification permet de conserver l'aspect national des baccalauréats professionnels. Une autre solution serait d'agir sur la formation continue et non la formation initiale. L'élaboration de ce type de formations professionnelles est plus rapide et plus simple. Cela permet de répondre à la fois aux besoins spécifiques du territoire et de répondre aux besoins de développement personnel des usagers. Ceux qui souhaitent se spécialiser, se reconverter ou tout simplement se former à un nouveau métier.

Le lycée professionnel est au cœur de grands changements institutionnels. D'une part la double gouvernance mise en place par le dernier gouvernement (l'Éducation nationale s'associe au ministère du Travail pour gérer la formation professionnelle dont les LP) et d'autre part la Région qui souhaite être partie prenante du devenir des LP. En souhaitant rapprocher la formation et l'emploi, répondre aux besoins en compétences des territoires, un risque existe de perdre de vue les acteurs principaux des LP qui sont les élèves.

Bibliographie

- Bell, L., & Bernard, P. (2016). Territoires, offre de formation et expérience du décrochage scolaire : une étude de cas. *Espaces et sociétés*, 166, 95-111. <https://doi.org/10.3917/esp.166.0095>.
- Berthet, T., Dechezelles, S., Gouin, R., & Simon, V. (2010). La place des dynamiques territoriales dans la régulation de l'orientation scolaire, *Formation emploi*, 109, 37-52.
- Calvez, C., & Marcon, R. (2018). *Rapport sur la voie professionnelle scolaire : Viser l'excellence*.
- Canzittu, D., & Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Champollion, P. (2018). *Inégalités d'orientation et territorialité : l'exemple de l'école rurale montagnarde*. Paris : Cnesco.
- Dagot, C., & Dassié, V. (2014). L'injonction au projet chez les jeunes en baccalauréat professionnel : entre soumission et prise en main fragile de son destin. *Formation emploi*, 128, 7-29.
- DEPP (2022). *Repères et statistiques*.
- DEEP (2022). *L'État de l'école*.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et rupture. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 19, 111-127.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les Inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Paris : PUF.

² Les chiffres de la Dares (2022) montrent qu'il y a déjà une répartition inégale des élèves dans les filières professionnelles. En 2021, 59,6 % des élèves inscrits en baccalauréat professionnel préparent un diplôme dans le service, dont 22,9 % dans la filière « commerce et vente », au détriment de filières dites « de demain » qui peinent à remplir leur classe (nettoyage, assainissement, protection de l'environnement, 0,5 %). Les élèves des territoires ruraux, les élèves les plus en difficulté par exemple se verront orientés, malgré leurs intérêts personnels, vers des filières dont le taux d'attractivité est faible afin de répondre aux besoins du marché du travail. La sélection à l'entrée en voie professionnelle va créer de nouveau des inégalités.

³ Choisies comme solution principale pour créer les 500 nouvelles formations proposées en 2017 (Kogut-Kubiak, 2020)

- Étienne, R., Baldy, A., & Benedetto, P. (1992). *Le projet personnel de l'élève*. Paris : Hachette éducation.
- Fauchon, A., & Reist, C. (2022). Insertion des lycéens professionnels de niveau CAP à BTS : 6 mois après leur sortie d'études en 2021. *Note d'information 22-42, DEPP*. <https://doi.org/10.48464/ni-22-42>.
- Foka, S., & Werquin, P. (2021). Choisir ou subir son orientation en fin de classe de troisième : les conséquences sur les performances scolaires des élèves de seconde professionnelle. M. Blanchard, G. Boudesseul, T. Couppié, D. Épiphanie, J.-F. Giret, P. Lemistre, C. Manifet, B. Ménard, B. Saccomanno, C. Soldano, & P. Werquin (dir.), *Sélections, du système éducatif au marché du travail. XXVI^{èmes} journées du longitudinal* (p. 747-760). Marseille : Céreq, coll « Échanges » (n°16).
- Giret, J.F. (2015). Les mesures de la relation formation-emploi. *Revue française de pédagogie*, 192, 22-36. <http://journals.openedition.org/rfp/4824>
- Guichard, J., (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *La psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Huteau, M. (2007). Maturité vocationnelle (*vocational maturity, career maturity*). Dans Guichard, J. (2007) *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés* (p. 284-287). Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2008.01.0284>
- Kogut-Kubiak, F. (2020). L'adaptation locale des diplômés. *Céreq Bref*, 393.
- Macron, E., (2022). Discours du président de la République française. 22 septembre 2022. Paris : La Sorbonne.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2022). *Coloration des diplômes professionnels. Formation complémentaire d'initiative locale – FCIL. Comment adapter l'offre de formation aux besoins d'un territoire*. Vademecum.
- Murat, F., (2021). Les performances scolaires et l'orientation en fin de troisième selon le type de commune. *Éducation & formations*, 102, 315-332.
- Pemartin, D., & Legres, J. (1989). *Les projets chez les jeunes. La Psychopédagogie des projets personnels. Revue française de pédagogie*, 87, 125-128.
- Régions de France. La Commission Éducation-orientation-formation-emploi. (2023). Contribution des Régions à la réforme de la voie professionnelle.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*. Paris : La Documentation française.
- Tanguy, L. (2002). La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^e et V^e Plans (1962-1970). *Revue française de sociologie*, 43-44, 685-709.
- Venet, T. (2017). Mobilité, ancrage et rapport à l'espace des jeunes de classes populaires rurales. *Savoir/Agir*, 39, 42-48.
- Verdier, É. (2010). Postface. L'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée. *Formation Emploi*, 109, 113-126. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2818>.
- Vrignaud, P. (2016). *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ? L'évolution des intentions d'orientation et du choix professionnel au cours du collège : l'impact du genre et l'origine sociale*. Paris : Cnesco.

Entre prescriptions nationales et arrangements locaux, ethnographie d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire

Alicia Jacquot*

Introduction

Confronter un dispositif national de lutte contre le décrochage scolaire au niveau territorial est primordial. En effet, pour la plupart des chercheurs travaillant sur la question (Douillet & Lefebvre, 2017), notamment depuis les lois de décentralisation, penser le développement de l'agenda politique local (Muller, 1990) est important pour comprendre quels sont les rapports sociaux à l'œuvre, en dehors des injonctions nationales. Indéniablement, l'atelier relais fait partie de ces dispositifs nationaux à forte dimension locale.

Cet article se focalise sur la territorialisation de ce dispositif à travers le concept de configurations (Elias, 2003), lesquelles prennent en compte les territoires, les établissements scolaires et les associations. Le concept de territoire est entendu ici comme un fait social, culturel et géographique (Paquot, 2011). Il s'agit d'analyser des politiques territoriales, entendues comme des politiques descendantes du niveau national au niveau territorial (Autès, 1995). Une politique nationale peut-elle négliger les particularités des territoires ? Or, c'est bien ce que semblent faire trop souvent les politiques éducatives, de ce fait, perçues communément comme excessivement centralisées (Van Zanten, 2011).

A cet égard, comment les ateliers relais et les relations entre éducation populaire et Éducation nationale qui les animent s'inscrivent-ils dans une logique territoriale marquée par les particularités des configurations qu'ils prennent ? Nous faisons l'hypothèse que ces configurations s'appuient sur de complexes réseaux relationnels dont les spécificités influent sur le dispositif. Il est donc nécessaire de développer une lecture dynamique des rapports sociaux à l'appui de l'analyse des politiques publiques territoriales (Desage & Godard, 2005) dans la perspective de révéler les tensions différenciées d'un territoire à l'autre, entre une logique d'harmonisation que portent les cadres définis nationalement, et l'affirmation de modes d'action spécifiques aux acteurs des territoires. Certes, beaucoup de recherches ont mis en avant l'irrégularité des dispositifs d'action publique sur le terrain et l'on comprend aisément qu'ils varient selon différents paramètres. Mais ce dispositif a cela de particulier qu'il implique une « *grande cause nationale* » avec un cadrage et une réaffirmation de l'État de plus en plus forte dans les conventions et les circulaires. Il perdure dans le temps et conserve des formes plurielles. Ainsi, l'existence d'un décalage entre les intentions initiales d'une politique et ses résultats concrets participe du processus classique du cycle des politiques publiques (Pressman & Wildavsky, 1973). Une recherche sur une politique publique se doit de ne pas rester figée sur les objectifs et les intentions légalement définis, mais de voir comment cette politique se décline sur le terrain (De Maillard & Kübler, 2016).

Cet article s'organise en deux parties : d'une part, la manière dont le dispositif est cadré nationalement, et d'autre part, sa territorialisation à travers les configurations que prennent les ateliers relais. À ce titre, nous analysons chacune d'entre elles à travers leur fonctionnement et les acteurs qu'elles mobilisent : quelles relations les collèges entretiennent-ils avec les associations et les autres acteurs organisés du territoire ? Quelle place y occupe chaque association au regard des rapports qu'elle entretient avec les politiques publiques locales ?

Ce travail s'appuie sur une démarche ethnographique menée dans le cadre d'une thèse (Jacquot, 2021), combinant une quarantaine d'entretiens semi-directifs et biographiques avec les acteurs du dispositif, 600 heures d'observations réalisées dans les associations, dans les classes et lors de réunions entre acteurs. Cette recherche a été menée sur trois territoires différents (urbain, rural et montagnard) afin de faire

* Laboratoire EMA, Cergy Paris Université.

varier les paramètres et de mieux comprendre la gestion du dispositif et les rapports entre les acteurs organisationnels. Nous avons également pris appui sur des archives nationales et locales et réalisé une analyse secondaire de données statistiques des élèves. Pour finir, nous avons construit des monographies territoriales en utilisant de la documentation indigène comme les rapports d'activité et les budgets des collectivités territoriales, des académies, des associations, ainsi que les projets d'établissements.

Encadré 1 • Organisation des trois ateliers relais

L'analyse effectuée se développe en fonction des caractéristiques de chaque atelier relais observé, comme des configurations scolaires et partenariales présentées ci-dessous :

Schéma 1 • Monographies de trois ateliers relais

| Grande ville : relégué | Ville de montagne : encastré | Petite ville rurale : segrégué |
|---|---|---|
| Collège ZEP RAR de 470 élèves | Collège de 670 élèves | Collège de 800 élèves |
| <ul style="list-style-type: none"> - 3 sessions de 7 semaines ; - coordination faite par un enseignant contractuel ; - 1 assistante d'éducation ; - Ceméa : 2 animateurs 4 heures par semaine sur 2 jours ; - psychologue. | <ul style="list-style-type: none"> - 4 sessions de 7 semaines ; - coordination associative ; - fusion atelier et classe relais ; - 2 enseignants dont 1 spécialisé ; - 1 assistant d'éducation ; - activités associatives : environ 8 heures dans la semaine avec prestataires. | <ul style="list-style-type: none"> - 4 sessions de 6 à 7 semaines ; - coordination faite par un enseignant du premier degré ; - 1 assistante pédagogique ; - Ceméa, Francas*, Ligue, MJC : 4 animateurs 8 heures sur 4 jours. |

Concernant l'atelier relais de la grande ville, les activités de remédiation scolaire sont assurées par le coordinateur qui n'est pas enseignant de formation. En 2016, le recteur demande l'embauche d'une psychologue par l'association, intervenant sur une demi-journée. Les Ceméa (centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) interviennent deux fois par semaine, à raison de deux heures par intervention, encadrée par deux animateurs.

Pour l'atelier relais de la ville de montagne, la coordination est assurée par une salariée de la Ligue de l'enseignement, un enseignant du second degré et un enseignant du premier degré spécialisé, organisation peu commune et interdite par les circulaires. Ici, la coordination assurée par une association représente un retournement du rapport de force national/local. En 2017, l'atelier et la classe relais emménagent au collège (initialement dans des locaux de la mairie) et fusionnent. En 2019, les deux dispositifs changent de forme et font intervenir les acteurs directement dans les collèges du département auprès des élèves en situation de décrochage scolaire, chacun ayant un collège de référence dans lequel il intervient directement en classe. Ce qui modifie profondément la forme de l'atelier relais et le partenariat, car la Ligue perd de son importance, mais la retrouve à travers le nouveau statut de la coordinatrice, considérée comme l'égale de ses collègues de l'Éducation nationale en intervenant directement dans les classes.

Le dernier atelier relais possède également une forme originale puisque pas moins de quatre associations y interviennent, une configuration rarement observée. Depuis 2017 les activités associatives sont de deux heures par semaine pour chaque association. La durée des sessions plus courte. Comme l'atelier relais de la ville de montagne, il change de lieux (de la maison des jeunes et de la culture – MJC – au collège), ce qui n'est pas anodin et témoigne d'une reprise de contrôle de la part de l'Éducation nationale sur ces dispositifs dans la lignée de la logique nationale.

On observe donc de fortes disparités en fonction de l'emplacement du dispositif, ce qui renforce l'importance de la place du local dans la configuration des ateliers relais.

* Désigne le mouvement d'éducation populaire des francs et franches camarades.

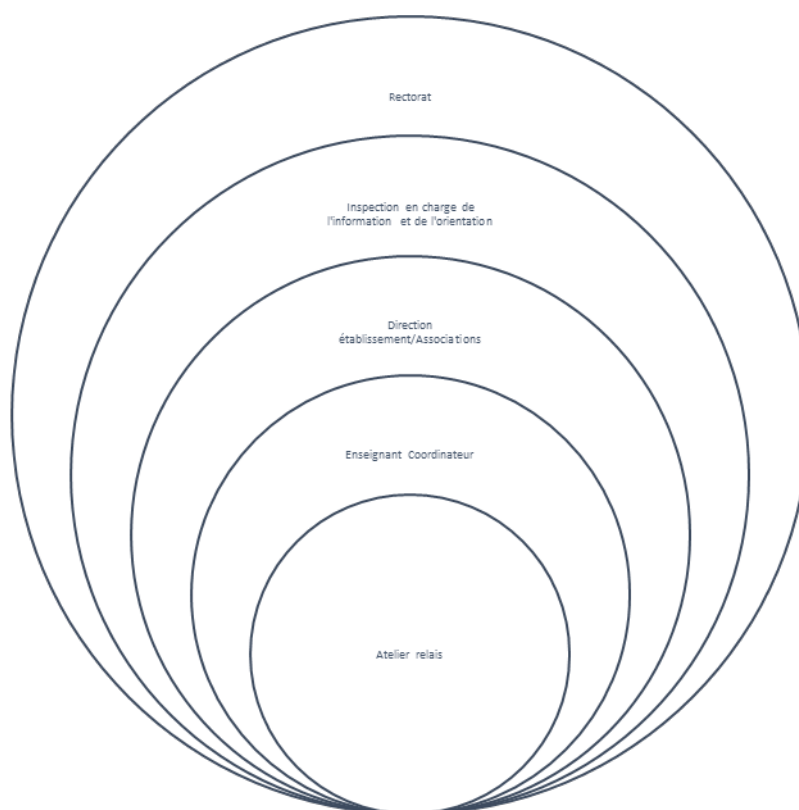
1. Un cadrage national flou

Comme d'autres dispositifs nationaux, les ateliers relais sont cadrés par des conventions et des circulaires. La loi-cadre de 2002 constitue leur socle réglementaire et les circulaires qui l'adjoignent sont peu nombreuses (cinq en vingt ans), mais proposent des évolutions importantes en fonction des gouvernements, mais aussi du contexte historique, social et économique. Elles sont de plusieurs ordres : sémantiques, positionnelles et organisationnelles.

Ainsi, ces dispositifs ont pour but de prévenir le décrochage scolaire au collège à travers la « *rescolarisation* » et la « *resocialisation* » des élèves « *entrés dans un processus évident de rejet de l'institution scolaire* »¹. Seules les associations reconnues « *d'utilité publique* » et/ou agréées « *complémentaires de l'enseignement public* » peuvent intervenir de manière pérenne et hebdomadaire dans ce dispositif. Elles sont au nombre de trois : la Ligue de l'enseignement, les centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (Ceméa), et les Francas. Leurs projets doivent s'inscrire dans les domaines relevant de leurs compétences, répondre à des besoins identifiés par le comité de pilotage, tenir compte des autres intervenants et être élaborés avec les équipes pédagogiques et éducatives.

Le pilotage et le suivi du dispositif sont assurés à plusieurs niveaux :

Schéma 2 • Pilotage et suivi de l'atelier relais



Lecture : l'atelier relais est coordonné par l'enseignant coordinateur, lui-même encadré par la direction d'établissement et les associations.

¹ B.O. n°37 du 10 octobre 2002.

Pour qu'un élève intègre un dispositif relais, il faut son accord et celui de son représentant légal. Un dossier (comprenant des sections éducatives, sociales et médicales) est composé par différents acteurs de l'établissement, puis est étudié par la commission départementale. Celles-ci doivent également faire un bilan de chaque atelier relais et le faire remonter au niveau national à chaque fin d'année afin de produire des statistiques. Ces éléments servent de cadrage national au dispositif, l'organisation pédagogique reste à la charge des acteurs qui interviennent en son sein, notamment l'enseignant coordinateur de l'atelier relais. C'est lui qui gère le dispositif et les différents personnels qui y travaillent. Il s'occupe également de l'emploi du temps des élèves et des intervenants. Cependant, il existe un partage des temps dans le dispositif : la remédiation scolaire, prise en charge par les enseignants et/ou le coordinateur et les temps de « *socialisation* », pris en charge par les animateurs. En ce qui concerne la forme partenariale, ce dispositif rassemble trois logiques d'intervention, en agissant sur le social (qui devient parfois prioritaire), le scolaire et le situationnel. Ce qui pousse les acteurs éducatifs à adopter une logique partenariale administrative et de co-éducation.

Grâce aux archives et aux circulaires, on constate que la mise en place des ateliers relais a été facilitée dès l'origine, par l'association de plusieurs secteurs d'action publique, comme la politique de la ville ou encore le ministère de la Jeunesse et des Sports. Ceci a pu favoriser l'arrivée des associations d'éducation populaire dès son démarrage dans la mesure où l'atelier relais est pensé comme étant un dispositif partenarial. Cependant, la légitimité de ces associations est souvent mise à l'épreuve dans les différentes circulaires. La reprise en main (2004) de l'atelier relais par l'Éducation nationale peut s'identifier à partir de plusieurs indices : l'exclusion des financements émanant du ministère de la Jeunesse et des Sports, la réimplantation des dispositifs dans les établissements, le déploiement d'acteurs issus de l'Éducation nationale, les infirmiers et psychologues scolaires ou encore les assistants sociaux intra-établissements, la réaffirmation de l'importance du socle commun de compétences, etc. Toutes ces évolutions témoignent d'une volonté de réinsérer des éléments propres au milieu scolaire au sein d'un dispositif pensé au départ comme une passerelle entre le monde intrascolaire et le monde extrascolaire.

Ces éléments témoignent également d'une évolution dans les modalités du compromis entre Éducation nationale et éducation populaire. Il « s'opérationnalise » de trois manières (Thuderoz, 2015). Tout d'abord, l'opération de production, par l'édition de règles, de contrats où « *le cadre politique de l'accord* » délimite les concessions que chaque partie est capable de faire, ce qui constitue le point de départ du partenariat entre Éducation nationale et éducation populaire en atelier relais. Ensuite, l'opération de cession et d'abandon, ici non réciproque, dans le sens où l'Éducation nationale reprend en main certains paramètres dès 2003 alors que l'éducation populaire renonce à certaines prétentions (coordination, lieu d'exercice de l'activité par exemple), afin de maintenir le partenariat mis en place. Enfin l'opération de jugement où les acteurs évaluent leurs gains et leurs pertes. Cette opération est visible notamment lorsque l'on questionne les acteurs de l'éducation populaire, dans la mesure où ils remettent en cause leur place dans le partenariat et, par là même, l'existence et la pérennité du dispositif.

2. Une mise en place fortement différenciée sur les territoires

À partir de ces trois monographies territoriales, prenant en compte les priorités des politiques locales, et la manière par laquelle elles conditionnent la forme du dispositif, il est important d'aborder leurs effets sur le partenariat. Nous les catégoriserons donc de configuration reléguée, encastrée et ségrégée.

2.1. L'atelier relais de la grande ville, un modèle relégué

Cet atelier relais possède un pilotage important au niveau académique, en la personne de l'inspectrice de l'Éducation nationale chargée de l'insertion et de l'orientation (IEN IO), qui propose des formations et réalise des bilans. En parallèle, le collège dans lequel il se déroule lui accorde peu d'importance, ce qui renforce l'autonomie du dispositif tout en le plaçant dans une position assez peu légitime. L'importante rotation des équipes d'enseignants au fil des années a permis à l'association d'acquérir le statut de « repère », lui conférant un rôle de conseil auprès des coordinateurs et permettant aux animateurs d'avoir plus de liberté dans le choix des activités. Le coordinateur et l'assistante d'éducation prennent en charge la plupart des

heures de remédiation scolaire (l'histoire, la géographie et les mathématiques) et des contenus relatifs à l'insertion professionnelle. Par ailleurs l'association propose des activités plus manuelles, éloignées du curriculum formel (Bernstein, 2007) : menuiserie, tag, cuisine, jeux de société par exemple. La participation des animateurs se fait donc en périphérie, spatiale et symbolique, du travail du coordinateur, marginalisant leur action. L'organisation de cet atelier relais s'inscrit dans le modèle de la « *délégation absolue* » (Dupont, 2010) où le partenaire prend en charge les temps d'activités qui lui sont confiés sans indications ni participation de la part du coordinateur. Les activités sont donc séparées et il n'y a pas de prise en charge globale des élèves. Le travail est ainsi séparé entre les activités de remédiation et celles associatives, ce qui crée cette impression de prestation plutôt que de partenariat auprès des acteurs.

À la fin de la semaine, le coordinateur fait un temps de bilan personnalisé pour chaque élève en considérant les apprentissages et le comportement de la semaine. Cette évaluation est également présente dans l'atelier relais de la ville de montagne et permet de contrôler les élèves sur du savoir-être en plus du savoir-faire. Cet élément marque l'influence du travail social dans les pratiques éducatives des acteurs de l'atelier relais. C'est également un élément de compromis entre eux dans la mesure où la plupart des acteurs s'entendent sur l'importance de ce savoir-être dans la mission des ateliers relais et de remédiation du décrochage scolaire, ce que l'on demande peu aux autres élèves des cursus réguliers. Cela constitue un écart avec la norme institutionnelle et montre que c'est un accompagnement allégé comparé aux attendus du dispositif. De plus, l'équipe est mal connue des acteurs du collège, le coordinateur n'a quasiment aucune relation avec les autres enseignants dans la mesure où il ne participe pas à la vie de l'établissement, ce qui peut parfois compliquer les relations entre le collège et l'association. Cet élément témoigne de l'aspect fortement relégué du dispositif :

« Nous on ne connaît pas tout le monde. Des fois, il y a des gens on voit qui c'est, on les reconnaît, mais je ne saurais pas vous dire de quelle association ils viennent. On sait que l'atelier relais existe, on sait qu'il y a des gens des associations qui viennent tel et tel jour, mais après ça s'arrête là, on ne parle pas avec eux. » (CPE du collège Georges Clémenceau).

Concernant les élèves, ils sont majoritairement âgés de 14 ans, en 4^{ème} et identifiés comme ayant des « *problèmes de comportement* », d'origine populaire, issus de l'immigration et des Quartiers Politique de la Ville. Il existe également une mixité de genre dans le dispositif qu'il n'y a pas sur d'autres ateliers relais. De plus, cet atelier relais se déroule dans un territoire empreint de représentations sociales, utilisées par les acteurs pour définir l'action éducative. Cela fait partie des éléments de relégation du dispositif : un public pensé comme difficile, sur un territoire stigmatisé :

« Un profil dans les quartiers nord, c'est pas le même qu'ailleurs. [...] Il faut présenter ça comme une action comme toutes les autres et après mais c'est quand même un public décrocheur et ici, là où c'est dévoyé, c'est que c'est les plus tarés et des tarés qu'on envoie là parce qu'ils ne savent pas quoi en faire et parce que ça fait souffler les enseignants. » (Moris, directeur des Ceméa de la grande ville).

L'autre élément de relégation réside dans la place accordée au dispositif dans l'association. En effet, au sein de l'association régionale des Ceméa, l'atelier relais a une place marginale. Le responsable du secteur école s'appuie sur les caractéristiques des élèves en précisant qu'il choisit les intervenants selon des critères d'ancienneté dans l'association, pourtant, l'animateur présent est rapidement intervenu en atelier relais. Sa « *proximité sociale* » pensée avec le public a été mise en avant pour le faire intervenir, sans lui avoir demandé son avis auparavant. Ce n'est donc pas l'action en elle-même qui est jugée difficile, mais plutôt les caractéristiques supposées du public qui sont craintes. De plus, il est très difficile de trouver des militants qui s'installent sur le long terme et l'action est beaucoup moins valorisée que d'autres, comme l'animation volontaire, que ce soit dans les interactions entre militants ou dans les outils de communication (flyers, rapports d'activités).

Ces éléments font de lui, une configuration « reléguée », parce que le suivi des élèves est léger par rapport à ce que prescrit l'Éducation nationale, la place des associations est périphérique dans l'organisation des apprentissages, il est invisible dans l'établissement, le public est considéré comme les « *pires* » dans un quartier déjà relégué et sont stigmatisés par les acteurs et pour finir, aux Ceméa il est également relégué et leur intervention prend plus la forme d'une prestation de service.

2.2. L'atelier relais de la ville de montagne, une configuration encadrée

Pour l'atelier relais de la ville de montagne, les temps de prise en charge des élèves sont de deux ordres : d'une part la remédiation scolaire (français, mathématiques, histoire-géographie, éducation civique, informatique et EPS) prise en charge par un instituteur spécialisé et un enseignant du second degré, soutenus par un assistant d'éducation qui intervient majoritairement dans la classe relais (élèves plus jeunes). Et d'autre part, des activités appelées « *de contournement* » : théâtre, arts plastiques-écriture, activités sportives, ateliers santé et citoyenneté, recherches, rapports de stage, etc. La coordonnatrice de la Ligue sollicite un large partenariat sur le territoire, que ce soient des associations (planning familial, théâtre), des services publics (MLDS, structures pédopsychiatriques, l'aide sociale à l'enfance, jeunesse et sports) et les parents. Il n'existe donc pas une division des activités aussi forte que pour les autres dispositifs et les enseignants reprennent souvent les activités associatives dans leur travail de remédiation scolaire. Nous sommes donc dans un « *encastrement* » des activités (Dupont, 2010).

Chaque semaine, un temps d'entretien individuel par élève est prévu. Une fiche journalière évalue le comportement de chaque élève et ses « *aptitudes à travailler* » à chaque fin de cours. Ce document possède la même valeur symbolique que celle de l'atelier relais de la grande ville où le savoir-être est mis en avant plutôt que le savoir-faire et les connaissances. Par ailleurs, la prégnance des activités associatives, vues comme « *socialisatrices* », renforce l'accent mis sur les savoirs. Il y a donc un renforcement des codes du travail social, par rapport au travail de remédiation scolaire, justifié par une coordination associative et la présence d'un enseignant spécialisé. Comme l'atelier relais de la grande ville, l'organisation du travail gravite autour de la coordonnatrice, ce qui demande plus de coopération entre les acteurs, se répartissant le temps de travail selon leurs compétences et non pas sur un modèle enseignant/assistante que l'on retrouve ailleurs. Le partenariat diffère dans la mesure où les activités de remédiations et celles des associations sont encadrées dans l'emploi du temps.

Ici le territoire exerce une forte influence. Son enclavement en fait sa richesse dans la mesure où ses infrastructures sont plus développées ainsi que les liens entre les acteurs organisationnels, ce qui peut faciliter le travail de mise en relation pour les actions éducatives. L'IEO et les responsables associatifs sont plus en lien qu'ailleurs et le collège met en valeur le dispositif ainsi que les intervenants extérieurs à l'établissement :

« On se connaît tous donc effectivement parfois, au niveau du rectorat, on va institutionnaliser des choses en disant voilà il faut monter tel dossier pour tel jeune, etc. Or nous on n'a même pas besoin de dossier hein il suffit de téléphoner directement à un chef d'établissement ou au directeur de telle association par exemple, pour qu'on mette en place des choses. » (Mme Entoven, IEO du département « *montagnard* »).

Par ailleurs, le déroulement du dispositif est facilité par la perception qu'en a le principal :

« C'est une façon de prévenir le décrochage et la délinquance. [...] Je trouve que le dispositif il a vraiment toute sa raison d'être, même s'il est coûteux, même s'il est complexe, même s'il est difficile pour les personnels qui y travaillent, car c'est souvent source de conflits... mais bon les gens sont très motivés et qui ont cet état d'esprit d'accompagnement et de volonté d'aider ces gamins à sortir de la situation difficile dans laquelle ils sont et c'est très bien quand c'est comme ça. » (M. Listand, principal du collège Pablo Picasso).

Pour les cadres de l'Éducation nationale, le décrochage scolaire est donc une préoccupation, ce qui permet au dispositif d'avoir une place importante et d'être visibilisé au sein de l'établissement. Ce qui marque bien le contraste avec le CPE de la grande ville.

Cette caractéristique fait la différence au niveau des représentations des acteurs et joue en faveur de l'atelier relais, dans la mesure où la communication est perçue comme étant plus facile, contrairement à la grande ville. Même si les priorités locales concernent l'aménagement et les services, consistant à favoriser ce type d'espace perçu comme reculé, certaines collectivités, comme le Département, mettent en valeur des

actions plus petites et moins dotées en ressources, comme l'atelier relais. Ainsi, il visibilise plus que les autres les actions réalisées par les associations locales. C'est également le cas de la Ligue :

« Oui y'a des mômes qui, par la force des choses, sont exclus ou sont pas entendus. Et ça veut pas dire quand on dit ça que les enseignants font pas de leur mieux. Ça veut dire qu'un système qui doit produire de la réussite et en devant produire de la réussite y'a des gens qui sont sur le côté. »
(Hervé, directeur de la Ligue département « Montagnard »)

En prenant en compte l'enchevêtrement des activités associatives et de remédiation, la proximité des acteurs locaux et l'intérêt pour la Ligue et les cadres de l'Éducation nationale pour le dispositif, cet atelier relais prend donc la forme d'une configuration « encastrée ».

2.3. L'atelier relais de la petite ville rurale, une forme ségrégée

Cette dernière configuration possède une forte autonomie vis-à-vis du rectorat, car elle est peu encadrée par le directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN) et l'IN IO, que ce soit au regard de l'accompagnement de l'équipe ou encore dans ses relations avec le collège et les associations. De ce fait, les acteurs ont l'impression d'être livrés à eux-mêmes, ce qui les rend d'autant plus proches les uns des autres et crée de l'autonomie. Mal perçu par le chef d'établissement, l'atelier occupe une place particulière au sein du collège.

En début d'année, un projet global est construit et chaque association propose un atelier pouvant être de plusieurs natures : réalisation d'un film, théâtre, activités autour du numérique, activités sur l'orientation professionnelle, écriture d'une histoire, réalisation d'une chanson en rap. Ils se déroulent tous les après-midis, le matin étant réservé aux activités de remédiation scolaire. Ainsi, à la différence des autres ateliers relais, le coordinateur propose un panel plus large de disciplines : maths, français, langues, histoire-géographie, éducation civique et sciences. À la fin ou au début de chaque semaine, un bilan individuel de l'élève est effectué par le coordinateur. Dans ce bilan, l'élève évalue lui-même son niveau et son comportement durant la semaine, puis le coordinateur en discute avec lui. Par la suite, le coordinateur et l'élève prévoient la semaine à venir au niveau des contenus des activités de remédiation. Ce bilan diffère de ceux effectués dans les autres ateliers relais, dans la mesure où il est davantage axé sur le savoir-faire et les connaissances scolaires que sur le savoir-être, ce qui renforce l'importance des activités de remédiation scolaire.

La figure du coordinateur est centrale et le travail s'organise autour de lui. Cependant, à la différence de l'atelier relais de la grande ville, il coordonne l'action des associations. En revanche, il ne va pas jusqu'à « encastrer » les activités associatives aux activités de remédiation, comme c'est le cas pour l'atelier relais de la ville de montagne. L'assistante pédagogique peut proposer des activités, mais il existe rarement une inversion des positions enseignant/assistante comme sur la ville de montagne. Il existe donc une coopération entre acteurs plus poussée que sur la grande ville tout en gardant une division du travail forte en fonction des positions hiérarchiques. À travers ces éléments organisationnels, on constate que le positionnement partenarial est similaire à l'atelier relais de la grande ville : ségrégation temporelle entre activités de remédiation et activités associatives et division du travail entre les acteurs. En revanche, il ne s'agit pas d'une délégation absolue dans la mesure où un projet éducatif est rédigé en amont de l'atelier par les différentes parties, il fait l'objet d'un suivi par le coordinateur tout au long de l'année. L'organisation du travail s'inscrit dans le modèle d'une « délégation relative » (Dupont, 2010). En effet, lors des activités associatives, le coordinateur reste en retrait.

Du côté du collège, son projet pédagogique est jalonné de formulations « discréditantes » pour qualifier le public des ateliers relais considéré : « en manque d'ouverture culturelle », « une dérive des comportements », etc. L'atelier relais est perçu comme un dispositif d'accompagnement des élèves, ce qui semble être en décalage avec les directives nationales. Ici, ce sont le principal et la principale adjointe qui ont la charge du dispositif, qui le remettent en question :

« L'atelier relais est en plein questionnement, au moins au niveau départemental, niveau académique ça je ne sais pas, parce qu'il a un taux de remplissage très faible. Il y a un gros questionnement sur l'intérêt et le fonctionnement. Je pense que tout le monde est d'accord, c'est sur

la façon dont ça fonctionne que c'est pas satisfaisant, je vois pas trop l'intérêt. » (M. Rivière, principal du collège Jules Michelet).

On constate que ce discours diffère de celui du principal du collège de la ville de montagne. En effet, il ne voit pas l'intérêt du dispositif, alors qu'il occupe une fonction latente de traitement des élèves jugés comme étant problématiques, car il accueille principalement des élèves issus de la communauté gitane, mal perçus par les personnels éducatifs.

Cet atelier relais prend donc une forme de configuration « *ségrégée* », se rapprochant de la forme reléguée, mais qui en diffère sur plusieurs points. L'atelier et l'équipe jouissent d'un plus grand prestige au sein de l'établissement dans l'atelier relais, ce dernier occupe une place plus importante et l'intervention associative tient moins de la prestation de service. Il s'agit néanmoins d'une configuration « *ségrégée* » dans la mesure où la distinction entre activités de remédiation et activités associatives est forte.

Conclusion

Malgré l'importance du décrochage scolaire dans l'agenda public, l'investissement se fait peu dans les ateliers relais. Il y a peu de données, que ce soit sur les publics, mais aussi sur le partenariat avec les associations d'éducation populaire. Il est également peu visible dans la myriade d'autres dispositifs déjà existants et son rôle apparaît comme flou alors qu'il se présente comme préventif du décrochage scolaire. Ce flou laisse pourtant une marge de manœuvre assez importante aux acteurs, ce qui transforme le dispositif d'un département à l'autre, parfois sur une même ville et l'ancre dans une logique d'autonomie forte. Cette multiplicité de facteurs locaux engendre des configurations scolaires et associatives qui ne manquent pas d'avoir des effets sur le partenariat entre l'éducation populaire et l'Éducation nationale. Ces éléments donnent des formes de configurations partenariales différentes selon l'atelier relais que nous avons qualifié de : reléguée, encastrée et ségrégée.

L'analyse de la territorialisation des ateliers relais met en lumière les marges d'autonomie des acteurs dans les dispositifs marginalisés. Cette approche ethnographique nous a permis de caractériser plusieurs types de configurations d'atelier relais. Elles témoignent d'aménagements locaux d'une politique nationale parfois éloignée des recommandations et du discours du ministère. Les rectorats et les établissements établissent des constats inscrits dans les réalités locales, mais n'échappent pas à une réorientation de leurs discours pour s'aligner sur les grands axes et les principes des projets académiques. Néanmoins, des disparités de traitement se font jour à l'intérieur et entre les établissements. Certains font la promotion du dispositif en interne et sur le territoire alors que d'autres ne font pas les mêmes choix, même si l'atelier relais leur permet de remplir une fonction parfois latente : le traitement des « *exclus* » (Bourdieu & Champagne, 1992) de la compétition scolaire. Ces différences engendrent des rapports différenciés entre éducation populaire et Éducation nationale qui peuvent s'avérer complexes. En troisième lieu, nous identifions des configurations associatives dotées de leur propre fonctionnement, tant dans les discours que dans la « *visibilisation* » des actions menées sur le terrain. Cela témoigne de leur capacité différenciée à traiter avec la commande publique au travers de certaines logiques d'action (Nicourd, 2009). Par ailleurs, à l'instar des établissements, ces associations développent des visions différentes de l'atelier relais pour lui accorder une importance variable et la question de l'utilité et du fonctionnement du dispositif est posée par les acteurs. Par-delà les différences, le facteur explicatif principal tient à l'importance accordée aux actions éducatives en leur sein. Les indicateurs qui en témoignent sont pluriels : la place du dispositif dans le collège, l'embauche d'un salarié, la représentativité dans le territoire, etc.

Cette question du partenariat en atelier relais est donc complexe et ouvre de nombreuses pistes de réflexion, notamment sur le travail de catégorisation pouvant être transposé sur d'autres ateliers relais et d'autres dispositifs partenariaux : médiation culturelle ou scientifique, travail social, juridique, etc., afin de pouvoir généraliser les configurations observées dans cet article et de comprendre de quelles manières la lutte contre le décrochage scolaire n'est pas qu'une affaire de juridiction nationale.

Bibliographie

- Autès, M. (1995). Les sens du territoire. *Revue des politiques sociales et familiales*, 39(1), 57-71. <https://doi.org/10.3406/caf.1995.1680>
- Bernstein, B. (1975/2007). Classes et pédagogies : visibles et invisibles. Dans J. Deauvieau & J.-P. Terrail (éds.), *Les Sociologues et la transmission des savoirs* (p. 85-112). Paris : La Dispute.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91(1), 71-75. <https://doi.org/10.3406/arss.1992.3008>.
- De Maillard, J., & Kübler, D. (2016). *Analyser les politiques publiques*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Desage, F., & Godard, J. (2005). Désenchantement idéologique et réenchantement mythique des politiques locales. *Revue française de science politique*, 55(4), 633-661.
- Douillet, A.-C., & Lefebvre, R. (2017). *Sociologie politique du pouvoir local*. Paris : Armand Colin.
- Dupont, N. (2010). Les partenariats écoles/institutions culturelles : des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 43(4), 95-121.
- Elias, N. (2003). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Pocket.
- Jacquot, A. (2021). *Les ateliers relais, sociologie d'un partenariat entre éducation populaire et Education Nationale*. Thèse de doctorat en sociologie, Aix-en-Provence : Aix-Marseille Université.
- Muller, P. (1990). Les politiques publiques entre secteurs et territoires. *Politiques et Management Public*, 8(3), 19-33. <https://doi.org/10.3406/pomap.1990.2951>.
- Nicourd, S. (2009). Éducation populaire : organisation du travail associatif et action publique. *Entreprises et histoire*, 56(3), 62-72. <https://www.cairn.info/revue-entreprises-et-histoire-2009-3-page-62.html>.
- Paquot, T. (2011). Qu'est-ce qu'un « territoire » ? *Vie sociale*, 2(2), 23-32.
- Pressman, J.L., & Wildavsky, A.B. (1973). *Implementation. How great expectations in Washington are dashed in Oakland; or, why it's amazing that federal programs work at all this being a saga of the economic development administration as told by two sympathetic observers who seek to build morals on a foundation of ruined hopes*. Berkeley : University of California Press.
- Thuderoz, C. (2015). *Petit traité du compromis*. Paris : Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2011). *Les politiques d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Territoires et migrations du travail à l'épreuve des chaînes de valeur régionalisées des entreprises : le cas de l'industrie agroalimentaire au Québec

*Sid Ahmed Soussi**

Introduction

Cette communication livre les résultats d'une recherche consacrée aux impacts économiques, sociaux et territoriaux du recours accéléré, ces quinze dernières années, au travail migrant temporaire par l'industrie de transformation agroalimentaire au Québec. Quel bilan dresser de ce phénomène au Québec et de ses impacts différenciés sur le plan territorial et sur le développement local ? Dans quelle mesure la reconfiguration à tendance monopolistique de l'industrie agroalimentaire – largement encouragée par les politiques publiques – a-t-elle contribué à ces impacts ? Qu'en est-il de ces impacts en matière de régionalisation des flux migratoires, au regard des objectifs politiques déclarés par l'action publique ? Enfin, au-delà de ces impacts territoriaux, comment expliquer les atteintes, en progression constante, aux droits sociaux du travail et aux autres formes de discrimination dont sont victimes les travailleurs migrants temporaires (TMT), certes à des degrés divers selon les territoires et les contextes locaux, mais néanmoins documentées et confirmées notamment dans le cadre de cette étude ?

Les résultats de recherche exposés ici se focalisent sur le cas emblématique de l'industrie de transformation de la viande et des retombées territoriales et locales de ses pratiques de gestion en matière de recours aux TMT. Ils conjuguent deux niveaux d'analyse.

Le premier niveau d'analyse est mésosociologique et cible l'action conjuguée de deux acteurs majeurs : entreprises parties prenantes et l'État. Il y a donc, d'une part, les stratégies territoriales déployées par ces entreprises en lien avec la chaîne de valeur de leur secteur et, d'autre part, l'action l'encadrement juridico-administratif et territorial imposé par l'action publique fédérale et provinciale. Notons que les objectifs et la mise en œuvre de cette stratégie de l'État visent autant la reconfiguration économique de ce secteur industriel – central dans l'économie du Québec, parce que tourné vers l'exportation – que le renforcement du processus de « régionalisation de l'immigration ». Il est utile de souligner que ce dernier objectif (la régionalisation de l'immigration) doit ici son importance au fait qu'il constitue une priorité de l'État en tant que politique publique visant le redéploiement territorial des flux migratoires, un objectif relayé par un discours récurrent en matière de politique migratoire provinciale¹.

Le second niveau d'analyse est microsociologique et étudie les trajectoires et les parcours professionnels des TMT dans le contexte d'une mobilité territoriale du travail conditionnée en partie par ces stratégies de gestion et les difficultés d'accès aux droits sociaux du travail auxquelles fait face cette main-d'œuvre en raison des statuts juridico-administratifs qui l'encadrent.

Les volets territorial et local de ces deux niveaux d'analyse seront mis en contexte dans la perspective de cette nouvelle figure de la division internationale du travail (DIT) dans laquelle s'inscrit l'industrie de transformation de la viande. Cette figure en émergence renvoie notamment à l'action des sociétés transnationales qui supplantent les entreprises locales à la faveur des accords de libre-échange, mais aussi au recrutement institutionnalisé et systématisé de TMT avec le soutien de l'action publique (Soussi, 2015). C'est dans ce contexte que, pour les entreprises, le recours aux TMT optimise les chaînes de valeur de ce secteur d'activités (entreprises d'abattage, de dépeçage, de conditionnement, de commercialisation). Ces

* Université du Québec à Montréal.

¹ Objectif central du « plan d'action » adopté en mai 2022 par le gouvernement du Québec, intitulé « Plan d'action ministériel sur la régionalisation de l'immigration ». <https://www.quebec.ca/gouvernement/ministere/immigration/publications/plan-action-regionalisation>. Consulté le 6 décembre 2022.

chaînes de valeur, de plus en plus fragmentées par une sous-traitance sous contrôle pour réduire les risques liés à l'investissement pour les entreprises, font l'objet d'une concertation entre les « parties prenantes » qui les forment (entreprises transnationales et locales) en matière de main-d'œuvre. Pour combler des emplois permanents, ces acteurs recourent de plus en plus à une main-d'œuvre migrante, temporaire ou non, avec le concours de l'État. Cette main-d'œuvre est hautement hétérogène, car elle couvre des catégories de travailleurs à statuts divers : des TMT, mais aussi par des immigrants engagés dans des processus de régularisation en cours qui les fragilisent en les précarisant et en les incitant à occuper ce type d'emplois (Eid *et al.*, 2022 ; Soussi, 2019).

Les résultats de recherche partiels présentés ici sont le fruit d'une étude qui a mobilisé une démarche qualitative² longitudinale et une logistique partenariale et collaborative (Caillouette & Soussi 2017) incluant certains acteurs (organismes institutionnels, entreprises, organisations syndicales et diverses autres parties prenantes, dont certaines associations de défense des droits des TMT). Elle repose sur une enquête de terrain comprenant des cycles d'observation directe, une série d'entretiens individuels ainsi que trois groupes de discussion (focus group). L'enquête cible plusieurs entreprises (sept) – dont la plus importante au Québec, qui se caractérise notamment par sa tendance monopolistique et sa stratégie de contrôle de la chaîne de valeur – du secteur de la transformation de la viande (abattage, transformation, conditionnement et mise en marché). L'échantillonnage comprend 34 entretiens : 10 acteurs et décideurs institutionnels dans 6 PME et 2 entreprises mères du réseau sectoriel ; 2 responsables de comité sectoriel de la main-d'œuvre (CSMO en Transformation alimentaire) ; 4 responsables syndicaux locaux et fédéraux ; 18 TMT, dont 14 dans les milieux du travail (échantillonnage en fonction des phases de la chaîne de valeur) et 4 dans un contexte syndical.

1. Migrations du travail et territoires à l'épreuve des chaînes de valeurs

Au Québec, les grandes entreprises de l'industrie agroalimentaire sont présentées dans les médias comme premier pourvoyeur d'emploi au Québec³, d'où leur capacité d'influence dans l'espace public et les ordres du jour politiques. Sont également relayés dans les médias certains enjeux associés comme la volonté de promouvoir les produits québécois (une attente supposée des consommateurs), la rareté de la main-d'œuvre, mais aussi la pollution des sols et des milieux de vie, perçue à la fois comme nécessaire à l'activité et sans danger réel⁴. Pourtant, dès 2007, sont dénoncées les subventions publiques captées par les entreprises de ce secteur, et ce malgré le non-respect des normes de nuisance, le refus des regroupements citoyens et les conséquences délétères en termes de pollution de l'air, de l'eau et des sols. « *Tout comme pour le secteur de la production, le phénomène de concentration des activités d'abattage et de transformation s'inscrit dans cette même logique productiviste et entraîne les mêmes effets pervers sur les économies locales. [...] La filière porcine d'Olymel, en raison des contraintes de compétitivité internationale, a choisi d'investir dans des installations d'abattage de plus grande envergure à Red Deer et en Alberta* » (Sauvé & Proulx, 2007 : 66). Notons que, en France et en Belgique, A.-L. Mathy relève le même phénomène de croissance des géants de l'industrie : « *les petits établissements tendent à disparaître et les plus gros tendent à se moderniser, et à augmenter leur volume d'abattage. Cette réalité était déjà soulevée en France, dans la seconde moitié du XXe siècle [...]. Ce contexte s'applique également en Belgique, toutes filières confondues* » (Mathy, 2022 : 41).

² Nous avons mené cette enquête dans le cadre d'une recherche réalisée entre 2018 et 2023, financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et intitulée « Le recours aux travailleurs étrangers temporaires et ses conséquences sur les relations du travail, le rapport salarial et l'accès aux droits sociaux dans les entreprises de l'industrie agroalimentaire et de l'hôtellerie/restauration au Québec ».

³ <https://www.lesaffaires.com/classements/les-grands-de-la-transformation-alimentaire/les-25-plus-grandes-entreprises-de-transformation-alimentaire-au-quebec/629266>. Consulté le 13 mars 2023.

⁴ <https://www.lapresse.ca/affaires/portfolio/agroalimentaire/201803/02/01-5155896-agroalimentaire-enjeux-et-defis-de-lindustrie.php>. Consulté le 30 novembre 2022.

En parallèle avec cette stratégie globale de gestion, ces grandes entreprises, à l'instar d'Olymel, mettent à l'œuvre un autre processus documenté dans cette étude – dont c'est l'un des plus importants constats – celui du processus de territorialisation du recours aux TMT dans l'industrie de transformation de la viande. Et ce, avec pour principal argument la pénurie de main-d'œuvre : la récurrence et l'amplitude de la pénurie de main-d'œuvre sont au cœur d'un discours socialement et politiquement construit par les employeurs et les entreprises dominantes de ce secteur dont elles contrôlent la chaîne de valeur depuis déjà plusieurs années (Sauvé & Proulx, 2007). Dans ce contexte, deux processus sont à l'œuvre : une territorialisation de la main-d'œuvre – en termes de trajectoires et de parcours professionnels – doublée d'un processus de sectorisation, tous deux portés par ce discours appuyé sur la spécificité de la chaîne de valeur de ce secteur de transformation de la viande hautement significatif des politiques économiques tournées valorisant l'exportation au Québec.

Cette tendance lourde se trouve ainsi confortée par les stratégies monopolistiques qui se sont développées depuis les années 2000 et qui ont permis l'émergence de deux grands acteurs ayant pris le contrôle de la chaîne de valeur de ce secteur (Desjardins, 2018), appelés parfois les « intégrateurs⁵ » (Sauvé & Proulx, 2007). Cette structuration du marché autour de multinationales (locales, car d'origine québécoise) au Québec est également observable aux États-Unis où elle est dominante (Blanchette, 2021). La diminution du nombre de fermes sur le territoire entraîne la concentration dans quelques très importantes entreprises, notamment avec le soutien d'un groupe de pression corporatif et politique : la fédération des producteurs de porc du Québec. Ces entreprises monopolisent la phase « abattoirs » en passant prioritairement devant les plus petites exploitations ; ainsi, en 2004, 60 % des porcs abattus le sont par Olymel, mais 82 % en 2020 (Bergeron, 2022). Le contrôle progressif de cette chaîne de valeur par ces entreprises est en partie dû au fait « d'avoir bénéficié depuis des années de centaines de millions de dollars à même les fonds publics pour construire des fosses à lisier, soutenir la demande interne et favoriser l'ouverture de nouveaux marchés⁶ » (Sauvé & Proulx, 2007 : 50).

C'est dans ce contexte que la stratégie de réduction des coûts de la main-d'œuvre est diversifiée et renforcée grâce au recours à des TMT venant entre autres de la République dominicaine, du Vietnam, de l'île Maurice et d'autres pays latino-américains. C'est dans ce contexte que, parmi les résultats dégagés par cette recherche, le recours aux TMT apparaît comme un facteur déterminant dans la mise en œuvre des stratégies des acteurs intégrateurs en matière de gestion régionale de l'emploi – catégories de main-d'œuvre locale et migrante – autant au niveau local qu'à l'échelle globale des territoires à travers lesquels se déploie la chaîne de valeur industrielle de ce secteur. Faut-il noter que ce constat n'est pas spécifique à l'industrie agroalimentaire. Tant s'en faut. Il renvoie un véritable phénomène de sectorisation de la main-d'œuvre, à l'œuvre non seulement dans ce secteur, mais en plein développement dans plusieurs autres.

⁵ Ce phénomène est particulièrement observable dans l'histoire de la porciculture au Québec, notamment à travers le renforcement du poids politique de ces « intégrateurs » (Sauvé & Proulx, 2007).

⁶ Ce régime de la production territorialisé par des entreprises contrôlant la chaîne de valeur de leur secteur se traduit entre autres par un ensemble de mesures juridico-administratives, de dérogations et de règlements encadrant le « droit de produire », initialement destiné à protéger les agriculteurs et aujourd'hui instrumentalisé à des fins économiques et territoriales locales, mais dans un contexte mondialisé. Sur le plan local, ce « droit » s'impose de facto aux régions affectées – agriculteurs de petites exploitations et citoyens vivant en milieu rural – et ce malgré la mise en place de toutes sortes de « tables de concertation citoyennes » organisées dans les différentes collectivités locales.

2. Sectorisation de la main-d'œuvre migrante et territorialisation industrielle

Le phénomène de sectorisation se base sur la création d'un marché de l'emploi spécifique aux TMT et aux travailleurs résidents permanents déqualifiés : il entraîne également la permanence des besoins pour ces travailleurs « non libres » (Fudge & Tham, 2017). Les conditions de travail des TMT dans cette industrie mettent en lumière un constat beaucoup plus transversal – car documenté dans d'autres secteurs – qui consiste à naturaliser l'assignation des TMT aux emplois les plus précaires et, du même coup, la mauvaise qualité de ces emplois. Ce constat, conjugué à celui de la précarisation juridique institutionnalisée des statuts fragilisant ces travailleurs, renvoie également à la thèse de « *la production sociale, la contingence, et la vulnérabilité potentielle qui entoure la capacité des personnes de rester intégrées à une juridiction ou une catégorie légale, et leurs accès aux biens publics, aux droits sociaux, et aux protections* » (Fudge & Tham, 2017). La conjugaison de ces deux facteurs contribue à expliquer l'action de divers acteurs dans la production et le maintien de ces vulnérabilités. On voit alors se dessiner la pression sectorielle qui fait de la vulnérabilité des TMT un levier de re-régulation du marché de l'emploi au Canada et son déploiement en une pluralité de sous-marchés de l'emploi différenciés sur le même territoire. Il en résulte une dynamique conjuguant « sectorialisation » de certaines catégories de la main-d'œuvre (migrante et TMT) et territorialisation des secteurs industriels où cette main-d'œuvre est confinée.

Les conséquences de cette dynamique ne sont pas sans conséquences sur les conditions de travail et les relations d'emploi dans les secteurs ayant recours massivement aux TMT et ce à deux niveaux. Il y a d'abord le fait que les secteurs comme l'hôtellerie, la restauration, le tourisme et autres services ont historiquement été peu syndicalisés (Soussi, 2019 ; Soussi, 2016) : la main-d'œuvre y est plus vulnérable, ce qui favorise la normalisation de supposées « qualités » des travailleurs immigrants – plus travailleurs, plus fiables⁷ – leurs situations précaires les privant d'une bonne partie de leur agentivité et de leur mobilité sur le marché de l'emploi (Gesualdi-Fecteau, 2015). Cette sectorisation, reposant sur la faible syndicalisation historique (Fudge & Tham, 2017) et la naturalisation de qualités d'ordre « racial » des travailleurs migrants temporaires (Vosko, 2022), apparaît donc l'un des deux principaux leviers de cette dynamique de « sectorialisation ». Le deuxième niveau renvoie au fait que dans les secteurs comprenant déjà une certaine présence syndicale – variable selon les entreprises et les régions – une désagrégation des rapports collectifs du travail s'observe de plus en plus, qui se traduit par une désyndicalisation progressive liée à la proportion de plus en plus importante de TMT dans les effectifs des entreprises de ces secteurs (Soussi, 2019 ; Soussi, 2016)

Cette tendance s'inscrit par ailleurs dans le cadre de la division internationale du travail dont elle constitue une nouvelle figure (Soussi, 2015) en ce sens que le travail migrant temporaire s'impose désormais comme une réalité caractéristique des économies des pays du Nord (Soussi, 2013). Son accélération durant les vingt dernières années dans le contexte de la globalisation de ces économies – d'abord dans les secteurs agro-industriels avant de s'étendre à de nombreux autres secteurs – a fait des « travailleurs étrangers temporaires⁸ » une « ressource économique » exogène que les sociétés du Nord ont littéralement « endogénéisée ». Des contingents successifs et « sectorialisés » sont appelés à combler annuellement les besoins⁹ des entreprises locales pour qui ces migrations internationales du travail constituent une source quasi intarissable de main-d'œuvre.

⁷ Ces résultats rejoignent l'enquête qualitative menée par Marta Maria Maldonado aux États-Unis en 2010 dans les compagnies fruitières. Dans son enquête, les managers et patrons interrogés se démarquaient à la fois d'un racisme envisagé comme la croyance en l'existence de races biologiques et de supposées supériorités/infériorités de celles-ci (« *je me fiche d'où ils viennent tant qu'ils font le job* »). Toutefois, ils reproduisaient une catégorisation essentialiste et marchande des nationalités : les Mexicains seraient plus travailleurs, mais tendraient à « s'amollir » après un certain temps sur le territoire – en l'occurrence, l'interrogé faisait référence à la demande de droits sociaux. Un des employeurs se réjouissait alors de la venue d'un groupe de Philippins, qui devenaient alors encore plus favorisés comme étant de bons travailleurs, productifs, ne se plaignant pas.

⁸ Dans ce texte, comme dans le travail de recherche dont il est issu, la désignation « travailleurs migrants temporaires » (TMT) est préférée à celle, officielle, de « travailleurs étrangers temporaires ». Cette dernière relève d'une définition ad hoc construite par un acteur sociopolitique (État, Administration publique) et n'est pas neutre, car elle induit l'idée qu'il est normal de ne pas accorder à des « étrangers » l'accès aux droits sociaux du travail et à la résidence permanente.

⁹ La notion de *besoins* est ici discutable. Elle découle le plus souvent du fait que les locaux refusent non pas les emplois qu'occupent les travailleurs migrants, mais les mauvais salaires qui prévalent dans certains secteurs.

L'intégration économique de cette main-d'œuvre demeure cependant dissociée, de façon systémique, de son intégration sociale. En effet, les conditions de travail et de séjour des TMT sont régulièrement dénoncées, mais rien ne semble enrayer les dispositifs éprouvés de ce phénomène qui se reproduit sur la base d'une logique désormais instituée. Comment fonctionne cette logique ? Comment expliquer que les mécanismes juridico-administratifs qui portent cette logique ont pour effet de réduire substantiellement l'accès de ces travailleurs à certains droits sociaux et du travail dont pourtant bénéficient les autres salariés résidents permanents ? Dans quelle mesure l'action publique¹⁰ y contribue-t-elle ?

3. Une nouvelle figure de la division internationale du travail ? Le cas du Canada

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le nombre de TMT est plus important que celui des immigrants admis comme résidents permanents. Dans la catégorie « travail », ils représentent près de 75 % des migrations du travail¹¹. De 2008 à 2016, les pays de l'OCDE affichent une augmentation moyenne des « migrations temporaires de main-d'œuvre » de 19,2 % ; cette augmentation est de 41,3 % pour le Canada¹².

Au Canada, les TMT sont actifs dans l'agro-industrie, les services, la construction et les mines. Les pays sources de cette main-d'œuvre temporaire sont principalement les Philippines pour les aides familiales, le Mexique et le Guatemala pour le travail agricole saisonnier et les services d'hôtellerie/restauration. Les banques, les assurances, les télécommunications et l'informatique y ont aussi de plus en plus recours.

En matière d'encadrement institutionnel, les migrations temporaires internationales du travail au Canada continuent d'être assujetties aux principes fondateurs de la Loi sur l'immigration de 2002 et à son orientation stratégique vers les intérêts économiques... des entreprises. Ces flux migratoires temporaires, mais en constante progression, sont encadrés par le programme des travailleurs étrangers temporaires (PTET) et ses trois volets issus de la réforme de 2014. Le volet fédéral de cette réforme est accompagné par un volet québécois. Actuellement, c'est le PTET qui, sous sa mouture revisitée comprenant un volet des emplois dits à « haut salaire », encadre de façon les trois volets historiques encore en action depuis les années 1990 :

- Les emplois dits « à bas salaire » (inférieur au salaire médian) largement utilisés par le secteur de la transformation agroalimentaire ;
- Les emplois agricoles saisonniers (ex-PTAS) ;
- Le volet dit « des fournisseurs de soins » (soins aux enfants ou aux membres de la famille qui ont des besoins médicaux élevés) draine une main-d'œuvre à usage domestique quasi exclusivement féminine en provenance des Philippines (Galerand & Gallié, 2018 ; Soussi, 2019).

Les dispositifs de cet encadrement institutionnel du travail migrant temporaire se conforment clairement aux trois principes directeurs recommandés par l'Organisation internationale pour les migrations¹³ (OIM) et

¹⁰ Action publique renvoie ici aux politiques publiques tant au niveau fédéral – encadrant le travail migrant temporaire – qu'au niveau provincial, comme au Québec, où plusieurs mesures législatives et juridico-administratives ont été prises notamment pour limiter l'accès à la syndicalisation par exemple.

¹¹ *Perspectives des migrations internationales 2020*, Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/6b4c9dfc-fr>.

¹² *Perspectives des migrations internationales 2018*. Éditions OCDE, Paris. https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-fr.

¹³ Parmi les organisations qui orientent en amont la mobilité professionnelle, il y a l'organisation internationale pour les migrations (OIM), une instance mondiale qui regroupe des acteurs gouvernementaux, intergouvernementaux ainsi que des organismes non gouvernementaux. Cette organisation « apparentée au système des Nations Unies » se donne pour vocation de coordonner les stratégies de gestion des flux migratoires via des programmes nationaux et régionaux de migration. Ses objectifs déclarés visent à assurer les intérêts de toutes les parties – États, entreprises et migrants – en favorisant le développement économique, social et culturel, sans entraver la liberté de mouvement (!). Ce discours à vocation hautement « cosmopolitique » n'empêche cependant pas que les recommandations de l'OIM s'adressent avant tout à des États dont elle veut coordonner les politiques publiques migratoires. Ses objectifs s'imposent donc comme nationaux pour « aider » les États membres à « adapter leurs politiques nationales aux réalités de la migration internationale », tout en les instrumentalisant économiquement, c'est-à-dire en arrimant les besoins de migration aux besoins économiques. Manifestement, à la différence de son discours sur la liberté de circulation, les trois principes directeurs que l'OIM enjoint aux États membres de respecter vont très précisément dans le sens inverse : la circularité, la durée temporaire du séjour et la subordination à l'employeur s'imposent comme des contraintes institutionnelles et logistiques, dont seule l'application empêche tout accès à la résidence permanente en imposant le retour systématisé des travailleurs migrants dans leur pays tout en demeurant disponibles à tout autre appel économique temporaire ! Organisation internationale pour les migrations (2021). Énoncé de mission. <https://www.iom.int/fr/enonce-de-mission> Consulté le 13 mars 2023.

l'OCDE. Le premier principe est la circularité. Les travailleurs migrants temporaires doivent toujours retourner dans leur pays pour une période sans contrat avant de repostuler pour un emploi. Le deuxième renvoie au caractère temporaire du contrat dont la durée est toujours limitée, sachant que l'emploi est permanent. Le troisième principe impose le permis nominatif (Depatie-Pelletier & Robillard, 2014) qui est au cœur de cette logique – mise en œuvre dans les politiques publiques –, car il conditionne le séjour et la relation d'emploi : 1) il subordonne nominativement et individuellement l'employé à son employeur unique et singularise une relation d'emploi qui échappe aux règles du système de relations industrielles et à la plupart des normes locales du travail ; 2) il verrouille l'accès à la syndicalisation et prive les TMT de plusieurs droits et bénéfices sociaux du travail auxquels ont accès les salariés résidents. Au niveau provincial, particulièrement au Québec, qui dispose de son propre code du travail, des changements radicaux ont été introduits pour aller dans le sens de l'action publique fédérale (Paquet, 2020). Ces changements renvoient à la loi n° 8 adoptée par le Québec en octobre 2014, en écho à la réforme fédérale de juin 2014 (Canada, 2016). Tout en renforçant localement les trois principes directeurs de l'OIM, cette loi¹⁴ va plus loin.

Les constats précédents explicitant l'encadrement institutionnel du travail migrant temporaire prennent tout leur sens et leur portée à la lumière des résultats empiriques de notre enquête quant au rôle de l'action publique et aux stratégies de gestion territoriale des principaux acteurs économiques du secteur agroalimentaire.

Conclusion

Les résultats de recherche exposés ici montrent que le recours aux TMT s'inscrit dans le cadre de la reconfiguration, mise en œuvre ces dernières années par les grandes entreprises, de la chaîne de valeur (entreprises d'abattage, de découpe, de conditionnement et de commercialisation de la viande). Cette reconfiguration se caractérise notamment par des réseaux locaux de sous-traitance construits pour réduire les risques liés à l'investissement et en relative concertation avec les parties prenantes qui les forment (entreprises transnationales et locales) en matière de main-d'œuvre : pour combler des emplois permanents par des travailleurs temporaires, ces acteurs recourent de plus en plus à une main-d'œuvre migrante, grâce au concours de l'action publique. Cette main-d'œuvre hétérogène se caractérise par une forte diversité ethnoculturelle et couvre des catégories de travailleurs à statuts divers : des TMT, mais aussi des immigrants engagés dans des processus de régularisation en cours qui, en les précarisant, les prédisposent de facto à occuper ce type d'emplois (Fudge, 2015 ; Soussi, 2019). Trois résultats d'enquête explicitent ces constats.

Le premier montre comment se conjuguent – à l'échelle régionale au Québec – les conséquences de deux facteurs à l'œuvre. Il y a, d'abord, l'action publique encadrant, d'une part, les conditions de séjour (Depatie-Pelletier & Robillard, 2014) et les parcours professionnels des travailleurs migrants¹⁵ et, d'autre part, le soutien récurrent aux acteurs économiques d'une chaîne de valeur apparaissant comme un enjeu sensible pour l'action publique (Sauvé & Proulx, 2007). Il y a ensuite le rôle de l'entreprise mère dans cette chaîne de valeur – dont elle a progressivement réorganisé, ces quinze dernières années, les principales composantes productives – qui s'impose comme un acteur incontournable dans la régulation de ce secteur. L'enquête montre que la dynamique productive de cet acteur marque profondément le territoire, tant ses activités sont socialement et économiquement ancrées dans la géographie humaine de ce dernier via ses réseaux de sous-traitance directe et indirecte¹⁶.

Il faut noter également que cette capacité de contrôle de l'ensemble de la chaîne de valeur du secteur doit beaucoup au fait que l'une des deux principales entreprises à la tête de cette chaîne est également une

¹⁴ Loi modifiant le Code du travail à l'égard de certains salariés d'exploitations agricoles. Le 5^e alinéa de l'article 21 du Code a été abrogé et les dispositions des sections II et III du Chapitre II et celles des Chapitres III à V du Code ne s'appliquent pas à ces salariés. Il s'agit des articles 111.27 à 111.32.

¹⁵ Morissette, N. (2021, 3 novembre). Hausse du seuil de travailleurs étrangers temporaires : Du renfort pour les entreprises. *La Presse*, section Économie. <https://www.lapresse.ca/affaires/economie/2021-11-03/hausse-du-seuil-de-travailleurs-etrangers-temporaires/du-renfort-pour-les-entreprises.php>

¹⁶ Ce constat montre la capacité de cet acteur à moduler ses interventions à travers le territoire en les déployant stratégiquement au niveau macro politique – face à l'action publique fédérale et provinciale – mais aussi au niveau micro-institutionnel régional grâce à des pratiques de gestion territoriale ciblant localement les décideurs institutionnels – action publique locale – et les réseaux de sous-traitance directe et indirecte.

entreprise transnationale, mais à qui son origine locale confère un poids économique et une capacité d'influence politique locale déterminants. Ce constat montre toute la capacité de cet acteur à moduler ses interventions locales à travers le territoire et à déployer ses stratégies d'acteurs au niveau macro politique – en interaction avec l'État et les autres niveaux de l'action publique fédérale et provinciale – mais aussi au niveau micro-institutionnel et régional grâce à des stratégies de gestion territorialisées ciblant localement les décideurs institutionnels – action publique locale – et les réseaux de sous-traitance directe et indirecte économiquement à l'œuvre dans l'ensemble des localités du territoire où se déploient les activités productives de l'entreprise mère.

Le deuxième résultat – à caractère émergent¹⁷ – fait ressortir le rôle ambivalent de l'action publique dans les dispositifs juridico-administratifs qui ont progressivement reconfiguré, sur la base des intérêts économiques des entreprises, un modèle socio-juridique de relations du travail permettant aux entreprises d'internaliser « sur mesure » une main-d'œuvre temporaire étrangère à faible coût (dans un contexte mondialisé compétitif). Ce constat renvoie à la dynamique ambivalente de l'action publique qui apparaît comme une véritable dérive due à la décision de l'État de conjuguer les politiques publiques en matière de migrations du travail avec celles de l'emploi dans les nouvelles chaînes de valeur¹⁸.

En dernière analyse, cette dynamique, désormais instituée et qui tend à se réinstaurer, permet aux entreprises d'internaliser sur mesure une main-d'œuvre temporaire étrangère à bas coûts dans un contexte mondialisé compétitif. De plus elle permet le contrôle des flux migratoires dont le Canada peut extraire à sa guise les ressources humaines les plus adaptées à ces besoins, mais aussi pour combler indéfiniment des emplois permanents sous-rémunérés par une main-d'œuvre temporaire « peu spécialisée » sans en assumer les coûts sociaux. Cette dérive a d'autres conséquences dont, semble-t-il, l'État n'a pas encore mesuré toute l'ampleur, dans un contexte où l'action publique ne peut se permettre de réduire les droits fondamentaux de certaines catégories de la population sans susciter d'effets politiques pervers et des réactions de défense au sein de la société civile, notamment par le biais de mouvements sociaux de résistance politique et de contestation publique.

Le troisième résultat dégagé grâce à l'enquête montre que tout se passe pour les travailleurs migrants temporaires comme si « emploi socialement disqualifié », « relation de travail non libre » et « statuts institutionnels discriminants » constituaient un ensemble de contraintes juridiquement construit, administrativement mis en œuvre par l'action publique et économiquement géré par l'employeur. Les emplois auxquels sont affectés les TMT, sur la base des principes de la circularité, de la durée temporaire du séjour et du permis nominatif, s'inscrivent dans un rapport salarial hautement singularisé où se combinent migration, emploi précaire et relation de subordination individualisée : toutes caractéristiques propres au travail non libre évoqué dans plusieurs travaux (Goldring *et al.*, 2009 ; Galerland & Gallié, 2018). La circularité et le confinement de cette main-d'œuvre se trouvent également renforcés par la précarisation institutionnelle des TMT : un constat largement documenté est celui de la multiplicité des statuts et l'imbrication de différents types de précarité, autour des statuts de non-citoyenneté et de non-résidents permanents ou de « *precarious legal status consists of a complex 'chutes and ladders of legal status'* » (Fudge & Tham, 2017). Comme si un régime du travail institutionnellement discriminant et construit « sur-mesure » pour les TMT a été mis en place, en parallèle et « en parallèle » du système de relations industrielles en vigueur...

¹⁷ Au sens méthodologique défini par B. De Sousa Santos (2011).

¹⁸ À l'exemple de la chaîne de valeur agro-industrielle – allant de l'abattage des animaux au produit conditionné mis sur les étals des grandes compagnies de distribution – qui s'est profondément transformée ces dernières années au Québec, notamment, en passant désormais sous le contrôle quasi exclusif des entreprises de distribution (IGA et autres *Provigo* de ce monde) qui engrangent la plus grande part de la plus-value de cette chaîne (entre autres au détriment des exploitations agro-industrielles et des producteurs locaux).

Bibliographie

- Bergeron, U. (2022, 19 mars). Décroissance envisagée de la production porcine québécoise. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/economie/688287/agriculture-decroissance-envisagee-de-la-production-porcine-quebecoise>
- Blanchette, Alex, B. (2021). *Porkopolis. American animality, standardized life, and the factory farm*. Durham : Duke University Press.
- Caillouette, J., & Soussi, S. A. (2017). L'espace partenarial de recherche et son rapport à l'action dans l'espace public. Dans A. Gillet, & D.-G. Tremblay. *Les recherches partenariales et collaboratives* (p. 129-142). Rennes/Québec : Presses Universitaires de Rennes (PUR) et Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Canada, emploi et développement social. (2016, 1er février). *Réforme globale du programme des travailleurs étrangers temporaires*. Gouvernement du Canada
<https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/services/travailleurs-etrangers/rapports/reforme.html>
- Depatie-Pelletier, E., & Dumont Robillard, M. (2014). Interdiction de changer d'employeur pour les travailleurs migrants : obstacle majeur à l'exercice des droits humains au Canada. *Revue québécoise de droit international*, 26(2), 163-200.
- Desjardins, F. (2018, 5 septembre). Les éleveurs de porcs du Québec demandent l'aide des gouvernements. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/economie/535987/les-eleveurs-de-porc-du-quebec-demandent-l-aide-des-gouvernements>
- Eid, P., Hanley, J., Soussi, S. A., & Villanueva, F. (2022). Le Programme des travailleurs migrants temporaires : une discrimination institutionnalisée. Dans M. Paquet (dir.). *Nouvelles dynamiques de l'immigration au Québec* (p. 47-64). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Fudge, J., & Tham, J.-C. (2017). Dishing up migrant workers for the Canadian food services sector: labor law and the demand for migrant workers. *Comparative Labor Law & Policy Journal*, 39(1), 1-27.
- Galerand, E., & Gallié, M. (2018). Travail non libre et rapports sociaux de sexe – À propos des programmes canadiens d'immigration temporaire. *Canadian Journal of Law and Society / La Revue Canadienne Droit et Société*, 33(2), 223-241.
- Goldring, L., Berinstein, C., & Bernhard, J. K. (2009). Institutionalizing precarious migratory status in Canada. *Citizenship studies*, 13(3), 239-265.
- Paquet, M. (2020). La « sélection efficace » des immigrants : paradigme de la mobilité et légitimité de l'État québécois. *Diversité urbaine*, 20(1).
<https://doi.org/10.7202/1068222ar>
- Sauvé, L., & Proulx, D. (2007). *Porcheries ! La porciculture intempestive au Québec*. Montréal : Editions Ecosociété.
- Soussi, S. A. (2013). Les flux du travail migrant temporaire et la précarisation de l'emploi : une nouvelle figure de la division internationale du travail. *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, 8(2), 145-170.
- Soussi, S. A. (2015). Le travail migrant temporaire : une figure hors normes de la division internationale du travail. Dans M. D'Amours, S. A. Soussi, & D.-G. Tremblay. *Repenser le travail : des concepts nouveaux pour des réalités transformées* (p. 165-194). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Soussi, S. A. (2016). Migrations du travail et politiques publiques : vers une informalisation internationale du travail. *Revue Internationale de Politique Comparée*, 33(2), 225-247.

Soussi, S. A. (2019). Le travail migrant temporaire et les effets sociaux pervers de son encadrement institutionnel. *Lien social et Politiques*, 83, 295-316.

Démocratisation de l'enseignement supérieur et enjeux territoriaux au Québec : trop loin ou trop cher pour y aller ?

*Pierre Canisius Kamanzi**

Introduction

Tel qu'on le connaît aujourd'hui, le système éducatif québécois est le fruit des réformes successives, mais surtout de celle mise en œuvre au milieu des 1960 à la suite du rapport final de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, communément connu sous le nom de Commission Parent (du nom de son président, Monseigneur Alphonse-Marie Parent).

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, la mesure principale et originale mise en place est la création d'un système à deux paliers successifs : le collège d'enseignement général et professionnel (connu sous l'acronyme de cégep) et l'université (Donald, 1997). D'une part, en structurant ainsi l'enseignement supérieur, le gouvernement vise à éviter la concurrence entre les deux niveaux et à accroître le nombre de demande d'admission au cégep, comme c'est le cas dans les autres provinces du Canada. D'autre part, en faisant du cégep un niveau préparatoire à l'université, il cherche à atténuer son caractère sélectif et élitiste, tout en respectant l'autonomie institutionnelle dans le processus de recrutement et d'admission des étudiants. En 1967, soit trois ans après le dépôt du rapport final de la Commission Parent, les 13 premiers cégeps sont créés. Leur nombre va croître rapidement pour couvrir l'ensemble du territoire, de telle sorte que chaque région dispose d'au moins un établissement (Donald, 1997). Au total, le Québec compte aujourd'hui 105 cégeps répartis dans les 17 régions administratives¹ (tableau 1) : 52 publics, 24 privés subventionnés par le gouvernement et 41 privés non subventionnés. L'augmentation du nombre d'établissements s'accompagne d'une multiplication des programmes dont le nombre est aujourd'hui évalué à plus de 200 (Proulx & Bouchard, 2021). Toutefois, presque la moitié (62) des établissements sont situés dans la région métropolitaine de Montréal, alors que l'ensemble des régions éloignées, qui représentent plus de la moitié de de la superficie totale du territoire de la province, comptent seulement une vingtaine d'établissements.

* Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST, Montréal) Université du Québec à Montréal.

¹ Selon la typologie du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2004), ces régions sont regroupées en cinq catégories : Montréal, banlieues de Montréal, Capitale-Nationale, les régions semi-urbaines et les régions rurales éloignées.

Tableau 1 • Répartition des cégeps par région administrative

| Région administrative | Cégep public | Cégep privé subventionné | Cégep privé non subventionné | Total |
|----------------------------------|--------------|--------------------------|------------------------------|------------|
| <i>Régions urbaines</i> | | | | |
| Montréal | 12 | 15 | 35 | 62 |
| Laval (banlieue de Montréal) | 1 | - | - | 1 |
| Montréal (banlieue de Montréal) | 7 | - | - | 7 |
| Capitale -Nationale | 4 | 4 | 2 | 10 |
| <i>Régions semi-urbaines</i> | | | | |
| Bas-Saint-Laurent | 4 | - | - | 4 |
| Chaudières-Appalaches | 3 | - | - | 3 |
| Estrie | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Mauricie | 2 | 1 | - | 3 |
| Outaouais | 2 | 1 | - | 3 |
| <i>Régions rurales éloignées</i> | | | | |
| Abitibi-Témiscamingue | 1 | - | - | 1 |
| Centre du Québec | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Côte-Nord | 2 | - | - | 2 |
| Gaspésie-îles-de-la-Madeleine | 1 | - | - | 1 |
| Lanaudière | 3 | - | 1 | 4 |
| Laurentides | 2 | - | 1 | 3 |
| Nord-du-Québec | - | - | - | 0 |
| Saguenay-La-Saint-Jean | 4 | 1 | - | 5 |
| Toutes | 52 | 24 | 41 | 117 |

Source : <https://www.quebec.ca/education/cegep/etudier/liste-colleges>.

Des mesures plus ou moins similaires ont été envisagées pour démocratiser l'accès à l'université. Jusqu'aux années 1960, la province de Québec dispose seulement de six établissements universitaires : quatre installés en milieu urbain et deux en milieu semi-urbain. Conscient que le nombre de ces établissements universitaires est de loin insuffisant, en plus d'être concentrés dans les mêmes régions urbaines, le gouvernement adopte une politique de régionalisation des universités. Celle-ci se concrétise par la création d'un réseau d'établissements connu sous le nom de l'Université du Québec (UQ) en 1968, qui compte aujourd'hui une dizaine de constituantes dont la moitié est située dans les régions urbaines (métropole de Montréal et Capitale-Nationale) et l'autre dans les régions rurales ou semi-urbaines : Abitibi-Témiscamingue (Abitibi-Témiscamingue) ; Chicoutimi (Saguenay-Lac-Saint-Jean), Gatineau (Outaouais), Trois-Rivières (Mauricie) et Rimouski (Bas-Saint-Laurent).

Les effets de cette politique de régionalisation n'ont pas tardé à se concrétiser. À partir du milieu des années 1970, le Québec amorce un virage vers la massification de l'enseignement supérieur, qui s'accélère au fil des décennies. Au cégep, l'effectif des étudiants passe de 14 077 en 1967 à 103 036 en 1975, puis à 160 404 en 1995 et à 164 273 en 2011 (ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science – MESRS, 2015 ; Savard, 2016 ; Savard & Bouthaïm, 2006). Cet accroissement des effectifs traduit celui du taux d'accès qui atteint 39,5 % en 1975-76, puis 53,3 % en 1985-1986 avant de se stabiliser autour de 60 % à partir de 1990-1991 (Kamanzi, 2022). Cette expansion de l'enseignement collégial contribue également au rehaussement du niveau de scolarité de la population. De décennie en décennie, le taux d'obtention du diplôme de cégep par cohorte augmente continuellement, passant de 21 % pour la cohorte des finissants de 1975 à 40 % pour celle de 2011 (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014). En somme, la création et l'expansion du cégep ont indéniablement contribué à la massification des études supérieures au Québec.

Bien que cette massification témoigne d'une indéniable démocratisation sur le plan quantitatif, ce constat est à nuancer sur le plan qualitatif. Plusieurs études récentes dénoncent la persistance des inégalités selon l'origine socioéconomique dont l'influence s'opère particulièrement par le biais du choix de l'école secondaire par les parents et les pratiques sélectives pour l'admission des élèves par les établissements (Kamanzi, Maroy & Magnan, 2020). À date, les études portant sur cette question au Québec se sont cependant centrées sur le genre, l'origine ethnoculturelle et sociale, laissant de côté les facteurs territoriaux. Pourtant, comme l'illustrent

la revue des écrits dans la section suivante, la production et la reproduction des inégalités sociales en éducation sont, en partie, enracinées dans l'articulation entre les facteurs individuels et territoriaux.

Dans cette perspective, cette étude propose d'examiner dans quelle mesure la régionalisation des cégeps et des universités a réellement mis fin aux effets négatifs des barrières géographiques et d'autres enjeux sociaux associés au territoire. Nous posons l'hypothèse que l'accès demeure plus limité pour les jeunes dont les familles résident en milieu rural. Avant de valider notre hypothèse par des données empiriques, la section suivante propose une brève conceptualisation de l'influence des enjeux territoriaux et de la démocratisation de l'éducation.

1. Enseignement supérieur et enjeux territoriaux

Pour analyser les effets du territoire sur les inégalités d'accès à l'école et les parcours scolaires, Champollion (2021) propose le concept de territorialité. Celui-ci réfère à la dimension symbolique d'un territoire, c'est-à-dire l'image que lui attribuent les acteurs sociaux qui lui sont attachés de près ou de loin. En matière d'éducation, la territorialité pèse lourdement sur les choix des décideurs politiques qui doivent adapter le fonctionnement des institutions scolaires aux réalités socioéconomiques locales, tout comme elle influe aussi sur les choix des élèves/étudiants et de leurs parents en matière d'orientation et de parcours scolaires.

Alors que les recherches soulignent l'existence d'un ancrage des inégalités scolaires dans les inégalités sociales, cet ancrage s'inscrit lui-même dans un univers plus large de la territorialité : « *Aucune des dimensions de la scolarisation ne peut en effet s'affranchir complètement du contexte territorial dans lequel s'inscrit l'action éducative : formes et organisations scolaires, apprentissages, performances, souhaits, projets et choix d'orientation des élèves, didactiques et pédagogies des enseignements, etc. Le territoire peut ainsi non seulement peser de l'extérieur sur les différentes dimensions du scolaire, mais encore être un acteur éducatif de plein exercice. Il peut même aller jusqu'à influencer sur l'éducation de façon globale, systémique, via des "effets de territoire" [...]* » (Champollion, 2021, p. 47).

Les inégalités scolaires ne sont donc jamais affranchies des effets de la territorialité ; elles sont plutôt le résultat des interactions entre les dimensions spatiales, sociologiques, politiques, institutionnelles et économiques de chaque territoire (Kamanzi, Uzenat & St-Onge, 2021). La territorialité est toujours porteuse des représentations et des valeurs sociales du voisinage, contribuant à la construction de l'identité sociale propre à chaque territoire. Les effets de la territorialité s'observent notamment à travers les choix d'établissement et d'orientation scolaire et professionnelle des élèves et de leurs parents. Comme l'observe toujours Champollion en France, même quand ils ont de bons résultats scolaires, les élèves résidant en milieu rural choisissent les filières offrant des formations professionnelles de courte durée axées seulement sur les métiers au marché du travail. Ce choix est souvent favorablement appuyé par les parents, qui ne trouvent aucun intérêt de poursuivre des études de longue durée. Autrement dit, la territorialité impacte les aspirations scolaires, ainsi que sur le choix de l'orientation et du niveau d'études projeté à court et à long terme.

Dès lors, les inégalités scolaires ne sont pas seulement imputables à la structure socioéconomique des familles caractérisant un pays donné, ni à l'organisation des parcours, mais aussi aux différences de territorialité. Comme l'observe Grelet (2004), les mécanismes de reproduction sociale en éducation sont aussi l'effet combiné des interactions entre la configuration du marché du travail, de l'appareil de formation et des rapports socioprofessionnels entre les familles résidant sur un territoire donné. Les choix de l'orientation scolaire et professionnelle et la décision d'écourter ses études ou de les prolonger bien au-delà de la scolarité obligatoire sont impactés par la structure et l'offre locale des opportunités de formation, mais également par les besoins de qualification exprimés par les employeurs locaux, le niveau socioéconomique des familles, ainsi que les rapports de lutte de pouvoir économique entre les familles et communautés résidant sur le territoire.

Cela dit, l'offre de formation locale et la possibilité de choix entre deux ou plusieurs des établissements restent les facteurs clés de la production des inégalités scolaires entre les régions de résidence des parents. Selon l'étude menée par Frenette (2003) au Canada sur l'accès à l'enseignement supérieur, les chances de fréquenter un collège ou une université sont étroitement associées à la distance entre le lieu de résidence des parents à la fin des études secondaires et l'établissement. Toutes choses étant égales par ailleurs, plus cette distance augmente, plus ces chances tendent à diminuer. L'influence de la distance ou l'éloignement sur

l'accès aux études supérieures varie cependant entre le collège et l'université et selon le revenu des parents. Chez les étudiants dont les parents ont des revenus élevés, le taux de fréquentation diminue avec l'éloignement, mais elle est plus ou moins comparable entre le collège et l'université. En revanche, chez leurs pairs dont les parents ont un revenu faible ou moyen, l'impact de la distance pèse plus lourdement sur l'accès à l'université qu'au collège. Signalons cependant que l'effet de la distance famille-collège/université est à nuancer. Selon l'analyse de Frenette, son effet commence à être significatif à partir de 80 km, alors qu'en deçà de ce seuil, il y a peu de différence².

2. Sources des données et échantillon

Les données utilisées dans cette étude sont tirées de deux sources : une base constituée de données extraites des fichiers de données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec et une autre constituée des données tirées du Recensement canadien de 2005. Les données du MEES permettent de reconstituer la trajectoire scolaire des élèves depuis l'entrée dans l'enseignement secondaire jusqu'à éventuellement la sortie de l'université. Pour la période dans l'enseignement secondaire, elles indiquent, pour chaque élève et à chaque année, l'école fréquentée, le réseau scolaire (public ou privé) auquel appartient cette école, la langue de l'enseignement (anglais ou français), le trimestre d'obtention du diplôme visé. Elles fournissent également des informations relatives aux caractéristiques individuelles telles que l'âge, le genre, la langue maternelle ou d'usage à la maison et le lieu de résidence. Pour les périodes au cégep et à l'université, ces données contiennent des informations similaires : le moment d'entrée et de sortie, ainsi que le diplôme obtenu.

Les données du recensement canadien 2005, quant à elles, ont été surtout utilisées pour identifier le niveau de revenu familial médian dans la subdivision de recensement ou le secteur de recensement de résidence des parents de l'élève, ainsi que la proportion de diplômés d'université parmi les adultes dans la même localité afin d'estimer le capital économique et scolaire des ménages. Ces deux indicateurs constituent des enjeux territoriaux importants. D'un côté, ils nous permettent ainsi de mesurer, de façon approximative bien entendu, l'origine socioéconomique de l'élève. Autrement dit, nous postulons que plus le revenu familial médian et la proportion de diplômés universitaires parmi les adultes augmentent, plus la probabilité que les parents de l'élève/étudiant aient un revenu élevé et qu'au moins un parent détienne un diplôme universitaire augmente et *vice versa*. D'un autre côté, le revenu des ménages et le niveau de scolarité des adultes dans le voisinage font partie des facteurs de la dynamique socio-spatiale, qui joue un rôle déterminant dans le choix des parcours scolaires par les des élèves et leurs parents (Kamanzi, Uzenat & St-Onge, 2021).

Notre étude est basée sur un échantillon extrait de la cohorte des élèves entrés en 1^{ère} année secondaire en 2002-2003 (N = 24 084) et observés sur une période de 10 ans, c'est-à-dire jusqu'en 2012-2013. Tiré au hasard par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), cet échantillon représente 25 % de l'effectif total de la cohorte.

3. Définition des variables étudiées et modèle d'analyse

Rappelons que l'objectif de cet article est d'examiner l'effet des enjeux territoriaux sur l'accès aux études supérieures. Deux variables dépendantes sont analysées : l'accès au cégep et à l'université. Les deux sont dichotomiques : 1) accès et 2) nonaccès.

Les variables indépendantes ont trait à trois enjeux territoriaux : 1) la région administrative de résidence des parents, 2) la structure de l'offre de formation au secondaire, 3) la composition socioéconomique de la population. La province du Québec est constituée de 17 régions administratives (tableau 1). En tenant compte de leurs caractéristiques sociodémographiques et géographiques, notre analyse s'appuiera sur la typologie du ministère de l'Éducation du Québec (2004) qui les regroupe en cinq catégories (tableau 1) : 1) Montréal, 2) Banlieues de Montréal (Laval et Montérégie), 3) Capitale-Nationale (ville de Québec), 4)

² Le Canada étant un pays vaste et sous-peuplé, il est fréquent que des familles résident à une distance de plus de 80 km de l'établissement d'enseignement supérieur, contrairement aux pays de superficie plus réduite et bien plus densément peuplés (et donc avec des institutions publiques en général plus proches).

Régions semi-urbaines et 5) régions rurales éloignées. La composition socioéconomique de la population a été mesurée par, d'une part, le revenu familial médian dans la subdivision de recensement et, d'autre part, le pourcentage des adultes diplômés d'université dans la même localité. En nous basant sur la typologie des établissements secondaires utilisée dans les recherches récentes (Maroy & Kamanzi, 2017), la structure de l'offre de formation a été mesurée par le type d'établissement secondaire fréquenté par l'élève/étudiant : 1) privé, 2) public offrant des programmes enrichis dans une ou la totalité des matières et 3) public offrant des programmes exclusivement ordinaires pour toutes les matières.

Enfin, trois variables de contrôle seront prises en compte : le genre, le fait d'avoir ou non un code « difficultés scolaires » dans son dossier, ainsi que la langue maternelle ou d'usage à la maison (français, anglais, autochtone, autre).

4. Présentation des résultats

4.1. Du secondaire au cégep

L'analyse descriptive (tableau 2) révèle que 61 % de notre échantillon entreprennent des études de cégep après l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Toutefois, le taux d'accès varie sensiblement selon la région de résidence des parents de l'élève/étudiant. Il est relativement plus élevé dans les régions urbaines que dans les régions semi-urbaines et rurales éloignées. Il s'élève à 67 % à Montréal et à 69 % dans la Capitale-Nationale, alors qu'il est de 56 % dans les régions semi-urbaines et rurales éloignées.

Tableau 2 • Taux d'accès au cégep selon la région de résidence (%)

| | Non-accès | Accès au cégep | N |
|---------------------------|-----------|----------------|--------|
| Montréal (Île de) | 33 | 67 | 5 126 |
| Banlieues de Montréal | 37 | 63 | 5 957 |
| Capitale-Nationale | 31 | 69 | 1 831 |
| Régions semi-urbaines | 44 | 56 | 5 690 |
| Régions rurales éloignées | 44 | 56 | 1 395 |
| Tous | 39 | 61 | 23 979 |

Source : base de données Transitions + tirée des données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (lire les détails dans la section « Sources des données et échantillon ». Calcul par les auteurs.

Des analyses de régression logistique ont été effectuées afin d'évaluer si les disparités observées sont attribuables aux différences entre les régions ou aussi à d'autres enjeux territoriaux (tableau 3). Le modèle 1 inclut seulement la variable « région » et les trois variables de contrôle associées aux caractéristiques scolaires et individuelles de l'élève/étudiant (langue maternelle, genre et code de difficultés scolaires). Il ressort de l'analyse que, par rapport à la région métropolitaine de Montréal (RC = 1,00) et celle de la Capitale-Nationale (RC = 1,04 ; $p > 0,05$), les chances d'accès au cégep sont nettement moins élevées dans les banlieues de Montréal (RC = 0,84 ; $p = 0,000$), mais surtout dans les régions semi-urbaines (RC = 0,67 ; $p = 0,000$) et rurales éloignées (RC = 0,65 ; $p = 0,000$). Ces résultats appuient donc l'hypothèse de l'effet certain de la distance (proximité *versus* éloignement) entre l'établissement et le lieu de résidence des parents. Alors qu'elle est la plus petite région en termes de superficie, la région métropolitaine de Montréal (connue aussi sous le nom de l'Île de Montréal) loge, à elle seule, la moitié des cégeps (62 sur 117, voir tableau 1). Les étudiants ne sont donc pas obligés de consacrer beaucoup de temps pour se rendre à leur établissement de formation, encore moins de déménager pour s'installer à proximité de celui-ci. En revanche, cette contrainte est plus probable chez les étudiants dont les parents résident dans les banlieues, mais surtout dans les régions semi-urbaines ou rurales éloignées, là où la distance famille-établissement est souvent très longue et peut obliger à déménager y compris pour accéder à l'établissement le plus proche. On peut donc poser l'hypothèse qu'une partie des jeunes dont les parents résident en régions rurales seraient découragés, faute de moyens, et renonceraient aux études postsecondaires en décidant de mettre fin à leur scolarité après le secondaire.

Concernant l'influence des variables de contrôle, la probabilité de poursuivre les études de cégep est très faible chez les élèves ayant un code de difficultés scolaires dans leurs dossiers. Cette probabilité est

également moins élevée chez les garçons et, dans une moindre mesure, chez les francophones, en comparaison aux anglophones et aux allophones.

Le modèle 2 inclut la variable « revenu familial médian ». Sans surprise, les résultats révèlent qu'elle est significativement associée à la probabilité de poursuivre les études au cégep. Plus précisément, à revenu comparable, la probabilité de poursuivre les études au cégep s'avère plus élevée à Montréal, comparativement à d'autres régions (urbaines, semi-urbaines et rurales). En particulier, les disparités s'avèrent plus élevées par rapport aux régions rurales. Cela pourrait s'expliquer, entre autres, par les coûts supplémentaires qu'imposerait le déménagement en raison de la distance famille-établissement. En revanche, dans la région métropolitaine de Montréal, ce problème ne se pose pas, en raison de l'offre de choix d'établissement à proximité de loin plus élevée.

Dans le modèle 3, nous avons pris en compte le pourcentage des adultes détenteurs d'un diplôme universitaire. Les résultats montrent que plus ce pourcentage s'accroît, plus la probabilité d'accès au cégep augmente. Cependant, les différences entre les régions tendent à s'inverser : à scolarité des adultes comparable, la probabilité d'accès au cégep s'avère légèrement plus élevée dans les banlieues de Montréal (RC = 1,18 ; p = 0,001) et dans la région de la Capitale-Nationale (RC = 1,23 ; p = 0,002), tandis que les différences significatives par rapport aux régions semi-urbaines et rurales éloignées disparaissent. Cela suggère l'hypothèse que la principale source de disparités entre les régions urbaines et rurales se situe du côté du niveau de scolarisation des parents et, plus largement, des adultes résidant dans l'aire géographique de résidence de la famille de l'élève/étudiant.

Le modèle 4 tient compte du type d'établissement secondaire fréquenté avant d'accéder au cégep, un enjeu territorial devenu de plus en plus important dans le système éducatif québécois à partir des années 1980 (Larose, 2016). Les résultats mettent en évidence un effet significatif élevé de cette variable sur l'accès au cégep. Les élèves ayant fréquenté un établissement privé ou public offrant des programmes enrichis sont respectivement cinq (RC = 5,25 ; p = 0,000) et quatre (RC = 4,31 ; p = 0,000) fois plus susceptibles de poursuivre des études au cégep, comparativement à leurs pairs ayant fréquenté un établissement public et suivi des programmes exclusivement ordinaires. La prise en compte de cette variable ne diminue que légèrement l'effet de la région de résidence, les différences demeurant significatives et similaires à celles observées au modèle 1.

Enfin le modèle 5 inclut toutes les variables analysées dans les modèles précédents. L'analyse révèle que les inégalités d'accès au cégep sont à la fois le résultat des effets de la distance entre l'établissement et le lieu de résidence, mais aussi des autres enjeux territoriaux : les disparités de revenu des ménages et de niveau de scolarisation entre les populations urbaines et rurales, sans oublier les différences de structure de l'offre de formation dans les établissements secondaires.

Tableau 3 • Coefficients de régression logistiques sur l'accès au cégep – Rapports des cotes (RC)

| | Modèle 1 | Modèle 2 | Modèle 3 | Modèle 4 | Modèle 5 |
|--------------------------------|------------|------------|----------|----------|------------|
| <i>Variables indépendantes</i> | | | | | |
| Région | | | | | |
| Montréal (référence) | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Banlieues de Montréal | 0,84*** | 0,62*** | 1,18** | 0,88* | 0,88 |
| Capitale-Nationale | 1,04 | 0,80** | 1,23** | 0,96 | 0,93 |
| Régions semi-rurales | 0,67*** | 0,62*** | 1,10 | 0,65*** | 0,75*** |
| Régions rurales éloignées | 0,65*** | 0,52*** | 1,08 | 0,81*** | 0,89 |
| Revenu familial médian | - | 5,45*** | - | - | 2,11*** |
| % des diplômés universitaires | - | - | 1,97*** | - | 1,24*** |
| Type d'établissement | | | | | |
| Public régulier | - | - | - | 1,00 | 1,00 |
| Public enrichi | - | - | - | 4,31*** | 4,126*** |
| Privé | - | - | - | 5,25*** | 5,07*** |
| <i>Variables de contrôle</i> | | | | | |
| Code de difficulté (oui) | 0,09*** | 0,10*** | 0,09*** | 0,14*** | 0,15*** |
| Langue maternelle | | | | | |
| Français | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Anglais | 1,11* | 1,02 | 1,02 | 1,50*** | 1,47*** |
| Autres langues | 1,18* | 1,19* | 1,07 | 1,38*** | 1,36*** |
| Langues autochtones | 0,04*** | 0,03*** | 0,06*** | 0,07*** | 0,06*** |
| Genre (homme) | 0,47*** | 0,47*** | 0,46*** | 0,45*** | 0,45*** |
| Pseudo-R ² | 0,126 | 0,135 | 0,140 | 0,199 | 0,206 |
| χ^2_{Wald} | 4052,34*** | 4107,54*** | 4372,00 | 6419,38 | 6252,33*** |
| D.L. | 10 | 10 | 10 | 12 | 13 |
| N | 24 084 | 22 831 | 23 449 | 24 084 | 22 813 |

* : significatif au seuil de 0,05 ; ** : significatif au seuil de 0,01 ; *** : significatif au seuil de 0,001 ; D.L. : degré de liberté.

Source : base de données Transitions + tirée des données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (lire les détails dans la section « Sources des données et échantillon ». Calcul par les auteurs.

4.2. Du cégep à l'université

Environ 75 % des diplômés de cégep entreprennent des études universitaires (tableau 4). Ce taux varie légèrement selon la région de résidence des parents à la fin du secondaire. Il est plus élevé dans les régions urbaines, particulièrement à Montréal (83 %), que dans les régions rurales éloignées.

Tableau 4 • Taux d'accès à l'université selon la région de résidence (%)

| | Non-accès | Accès au cégep | N |
|---------------------------|-----------|----------------|-------|
| Montréal | 17 | 83 | 2 074 |
| Banlieues de Montréal | 24 | 76 | 2 301 |
| Capitale-Nationale | 23 | 76 | 864 |
| Régions semi-urbaines | 32 | 68 | 1 979 |
| Régions rurales éloignées | 28 | 71 | 1 809 |
| Tous | 25 | 75 | 9 027 |

Source : base de données Transitions + tirée des données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (lire les détails dans la section « Sources des données et échantillon ». Calcul par les auteurs.

Nous avons effectué des analyses de régression logistique (tableau 5) pour examiner si l'influence géographique se maintient lorsqu'on tient compte des autres variables associées au territoire ou disparaît, en ce qui concerne le passage du cégep à l'université. Pour cela, ces analyses portent uniquement sur le sous-échantillon composé des étudiants ayant obtenu un diplôme de cégep, admissibles à l'université. Comme précédemment, le modèle 1 inclut seulement la région en tenant compte des variables de contrôle associées aux caractéristiques sociales et au parcours scolaire au secondaire. Les résultats révèlent que la probabilité de poursuivre les études universitaires est nettement plus élevée dans les régions urbaines que dans les

régions rurales et semi-urbaines. Par ailleurs, elle est plus élevée dans la métropole de Montréal que dans les autres régions urbaines (les banlieues de Montréal et Capitale-Nationale).

Le modèle 2 tient compte du revenu familial médian dans la zone de résidence. Comme pour l'accès au cégep, cette variable est significativement associée à la probabilité de poursuivre les études universitaires. Les différences globales entre les régions urbaines et les régions rurales et semi-urbaines demeurent significatives, mais surtout celles entre Montréal et les autres régions augmentent.

En revanche, lorsqu'on tient compte du pourcentage des diplômés d'université dans la zone de résidence des parents (modèle 3), les différences entre les régions diminuent sensiblement. Seules les différences entre les régions urbaines et les régions semi-urbaines demeurent significatives.

Le modèle 4 inclut la variable type d'établissement fréquenté au secondaire. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, l'influence de cette variable persiste, même après l'obtention d'un diplôme de cégep. Cette influence sur l'accès aux études supérieures serait donc attribuable non seulement aux différences de performances scolaires, mais aussi des aspirations développées dès le jeune âge. Le choix de ces établissements par les élèves et leurs parents serait d'ailleurs guidé par le projet anticipé de poursuivre plus tard les études à l'université. Toutefois, les différences selon la région demeurent significatives et similaires à celles observées au modèle 1. Autrement, cette variable ne marque pas de différence entre les régions. Cela pourrait s'expliquer par la logique de l'offre et la demande : l'admission dans les universités en régions semi-urbaines et rurales est moins sélective, en raison du nombre de demandes d'admission moins élevé. En revanche, en milieu urbain, cette sélection est forte en raison du nombre élevé de demandes, mais aussi la concurrence entre les institutions et des inégalités de parcours scolaires.

La prise en compte de toutes les variables (modèle 5) révèle que les différences entre les régions diminuent sensiblement, mais restent légèrement significatives. Cela appuie encore une fois l'hypothèse de l'influence combinée de la distance famille-établissement et des autres facteurs territoriaux analysés.

Tableau 5 • Coefficients de régression logistique sur l'accès à l'université – Rapports des cotes (RC)

| | Modèle 1 | Modèle 2 | Modèle 3 | Modèle 4 | Modèle 5 |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <i>Variables indépendantes</i> | | | | | |
| Région | | | | | |
| Montréal (référence) | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Banlieues de Montréal | 0,72*** | 0,61*** | 0,93 | 0,76*** | 0,87 |
| Capitale-Nationale | 0,74** | 0,64*** | 0,83 | 0,74** | 0,79* |
| Régions semi-rurales | 0,48*** | 0,47*** | 0,71*** | 0,50*** | 0,62*** |
| Régions rurales éloignées | 0,56*** | 0,49*** | 0,82* | 0,69*** | 0,83* |
| Revenu familial médian | - | 2,43*** | - | - | 1,00 |
| % des diplômés universitaires | - | - | 1,72*** | - | 1,34*** |
| Type d'établissement | | | | | |
| Public régulier | - | - | - | 1,00 | 1,00 |
| Public enrichi | - | - | - | 2,08*** | 1,95*** |
| Privé | - | - | - | 2,65*** | 2,45*** |
| <i>Variables de contrôle</i> | | | | | |
| Code de difficulté (oui) | 0,44*** | 0,47*** | 0,48*** | 0,61*** | 0,62*** |
| Langue maternelle | | | | | |
| Français | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Anglais | 1,21* | 1,09 | 1,09 | 1,60*** | 1,48*** |
| Autres langues | 1,31* | 1,28* | 1,19 | 1,48*** | 1,37* |
| Sexe (homme) | 0,98 | 0,98 | 0,96 | 0,93 | 0,94 |
| Pseudo-R ² | 0,016 | 0,019 | 0,025 | 0,045 | 0,046 |
| χ^2_{Wald} | 164,58 | 187,08 | 251,08 | 454,18 | 445,15 |
| D.L. | 9 | 10 | 10 | 11 | 13 |
| N | 9 027 | 8 658 | 8 817 | 9 027 | 8 654 |

* : significatif au seuil de 0,05 ; ** : significatif au seuil de 0,01 ; *** : significatif au seuil de 0,001 ; D.L. : degré de liberté.

Source : base de données Transitions + tirée des données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (lire les détails dans la section « Sources des données et échantillon ». Calcul par les auteurs.

Conclusion

L'objectif de cette étude était d'examiner dans quelle mesure les politiques de régionalisation de l'enseignement supérieur amorcées à la fin des années 1960 au Québec ont réellement conduit à sa démocratisation. L'analyse à partir des données de notre échantillon montre que ces politiques ont eu un effet positif indéniable sur l'accès au cégep et à l'université. Plus de la moitié des finissants du secondaire dans les régions rurales éloignées et semi-urbaines poursuivent des études au cégep. Cette massification de l'enseignement collégial est le résultat indéniable de l'implantation des établissements dans ces régions. Toutefois, l'analyse révèle des disparités importantes par rapport aux régions urbaines où le taux d'accès au cégep s'approche de 70 %. Par ailleurs, l'analyse montre que les disparités d'accès à l'université entre régions existent aussi, bien qu'elles soient relativement modérées.

Des analyses de régression multiple révèlent cependant que cette influence de la région se partage entre les facteurs géographiques – éloignement ou distance famille-établissement – et d'autres enjeux territoriaux qui distinguent les régions urbaines et les régions rurales et semi-urbaines : d'une part la composition socioéconomique du voisinage au lieu géographique de résidence des parents d'élèves et, d'autre part, la structure de l'offre de formation mesurée par la distribution des types d'établissements secondaires. Il ressort de l'analyse que ces facteurs agissent en interaction.

À partir d'un certain seuil de distance, l'étudiant est contraint de déménager et de s'installer, parfois dans une autre région, loin de sa famille, s'il veut poursuivre les études dans un collège ou une université. Une telle décision implique des coûts que les familles à revenu faible ou moyen, surtout celles résidant en régions rurales, ne peuvent assumer qu'au prix de grands sacrifices. Cela expliquerait pourquoi, à revenu familial médian, les différences d'accès au collège et à l'université tendent à s'accroître entre les régions urbaines et rurales.

Le niveau de scolarité des parents et, plus largement, celui des adultes dans le voisinage constitue un autre enjeu de taille. Lorsqu'on tient compte de cette variable, les différences entre les régions urbaines, semi-urbaines et rurales diminuent sensiblement et tendent même à disparaître. Nous pouvons avancer trois pistes d'interprétation complémentaires à cet égard. La première est que, quelle que soit la région de résidence, les parents diplômés d'université investissent davantage de ressources (économiques et culturelles), pour permettre à leurs progénitures d'accumuler assez de capital humain *via* les études supérieures. Les inégalités scolaires seraient ainsi davantage attribuables aux disparités de capital culturel entre les milieux urbains et ruraux au sein des ménages et dans le voisinage.

La deuxième piste est que ces parents sont plus susceptibles de résider dans les centres urbains logeant les établissements postsecondaires (cégeps ou universités). La troisième est que le niveau de scolarité des adultes est plus élevé dans les régions urbaines que dans les régions rurales. De fait, une analyse supplémentaire montre que le taux de diplômés d'université atteint 39 % à Montréal, 25 % dans ses banlieues, 30 % dans la Capitale-Nationale, 19 % dans les régions semi-urbaines et 17 % dans les régions rurales éloignées.

Enfin, le dernier facteur territorial analysé dans cette étude est la structure de l'enseignement secondaire au Québec. Si des recherches récentes montrent que celui-ci est de plus en plus segmenté et inégalitaire en raison de la multiplication des établissements secondaires et des programmes enrichis sélectifs, l'ampleur de cette segmentation est plus forte dans les régions urbaines (Larose, 2016).

En résumé, en dépit de la massification indéniable de l'enseignement supérieur sur l'ensemble du territoire québécois à la suite de la régionalisation des établissements, il existe toujours un effet négatif persistant de l'éloignement, mesuré par la pénalité associée aux régions rurales éloignées et semi-urbaines sur l'accès au cégep et, dans une moindre mesure, à l'université. Cet effet se conjugue à d'autres enjeux associés aux territoires : les différences de la composition socioéconomique du voisinage et de la structure de l'enseignement secondaire entre les régions urbaines et les régions rurales ou semi-urbaines.

Bibliographie

- Champollion, P. (2021). Inégalités d'orientation et territorialités-territoires au prisme de l'école rurale et de moyenne montagne française 1. *Administration et éducation*, 3, 45-59.
- Donald, J.G. (1997). Higher Education in Quebec: 1945-1995. Dans G. A. Jones (dir.), *Higher Education in Canada: Different Systems, Different Perspectives* (p. 161-188). New York : Garland.
- Frenette, M. (2003). *Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe ?* Ottawa : Statistique Canada (Direction des études analytiques).
- Grelet, Y., (2004). La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire. *Formation Emploi*, 87, 79-98.
- Kamanzi, P.C. (2022). L'enseignement supérieur du rapport Parent : quel bilan 50 ans après ? Dans D. Savard, C. Larouche, & A. Anne (dir.), *Système d'enseignement supérieur : vision prospective, enjeux et tensions* (p. 19-25). CRIRES, coll. Les Livres en Ligne (LEL) du CRIRES, <https://lel.crires.ulaval.ca/>
- Kamanzi, P.C., Maroy, C. & Magnan, M-O. (2020). L'accès aux études supérieures au Québec : l'incidence du marché scolaire. *Revue française de pédagogie*, 3(3), 49-64. <https://doi.org/10.4000/rfp.9481>
- Kamanzi, P.C., Uzenat, M. & St-Onge, M. (2021). Dynamiques sociospatiales du quartier et parcours scolaires. *Revue française de pédagogie*, 210, 113-137. <https://doi.org/10.4000/rfp.10148>.
- Larose, A. (2016). *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux. Note de recherche.* Québec : Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ).
- Maroy, C. & Kamanzi, P.C. (2017). Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'enseignement universitaire au Québec. *Recherches sociographiques*, LVIII(3), 579-600.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004) *L'abandon des études à la formation collégiale technique.* Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2014). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2013.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (MESRS) (2015). *Statistiques de l'enseignement supérieur. Éditions 2013.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Proulx, M. U. & Bouchard, P. L. (2021). L'engagement réussi de l'éducation supérieure en région envers l'intelligence collective. *Revue Organisations & territoires*, 30(1), 109-116.
- Savard, D. & Bouthaim, S. (2006). Les cégeps : de l'accès à la réussite. Dans L. Héon, D. Savard, & T. Hamel (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p. 91-139). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Savard, D. (2016). L'apport des cégeps à la démocratisation de l'accès aux études supérieures au Québec. Dans P. Doray & C. Lessard, *50 ans d'éducation au Québec* (p. 113-125). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Chaque année depuis 1994, les journées du longitudinal (JDL) constituent un temps fort de la vie scientifique du Céreq. Elles sont co-organisées par le Céreq et un des centres associés de son réseau implantés dans des laboratoires ou des unités de recherche.

C'est le centre associé de Caen ESO (UMR Espaces et Sociétés) qui accueille les XXVIIIèmes journées. Elles sont l'occasion d'échanges autour de la relation formation-emploi à travers des méthodes longitudinales quantitatives et qualitatives. Le thème choisi, « territoire et parcours », illustre l'analyse des rapports entre société et espace qui mobilise les géographes dans un contexte interdisciplinaire. Le territoire est marqué par une importante variété de contextes économiques, sociaux, productifs, démographiques, etc. Leur combinaison produit des disparités territoriales dont la prise en compte favorise la production de connaissances nouvelles.

Les XXVIIIèmes journées sont l'occasion de s'interroger sur la façon dont l'analyse longitudinale de la relation formation emploi au cœur des JDL peut s'enrichir de l'introduction d'une dimension spatiale.

Céreq

*Établissement public national sous la tutelle
du ministère chargé de l'éducation
et du ministère chargé de l'emploi.*

DEPUIS 1971

• Mieux connaître les liens formation - emploi - travail.
Un collectif scientifique au service de l'action publique.



↓ + d'infos
et tous les travaux

À explorer
www.cereq.fr

🔓 + de 600 publications
Accessibles librement

