

# Lutter contre les discriminations et les inégalités

Enseignements du Fonds  
d'expérimentation  
pour la jeunesse

*Sous la direction d'Aude Kerivel et Samuel James*

---



# Lutter contre les discriminations et les inégalités

Enseignements du Fonds  
d'expérimentation pour la jeunesse

*Sous la direction d'Aude Kerivel et Samuel James*

*L'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, service à compétence nationale rattaché au directeur de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA) du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, est un observatoire de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative.*

Observatoire producteur de connaissances, l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) est un centre de ressources et d'expertise sur les questions de jeunesse et les politiques qui lui sont dédiées, sur l'éducation populaire, la vie associative et le sport.

Sa mission : contribuer à améliorer la connaissance dans ces domaines par la production de statistiques et d'analyses, l'observation, l'expérimentation et l'évaluation. Son ambition : partager cette connaissance avec tous les acteurs et éclairer la décision publique.

**L'INJEP, creuset de nouvelles connaissances et de nouvelles données publiques**  
Rassemblant des experts de disciplines variées (statisticiens, sociologues, économistes, documentalistes...), l'INJEP produit, rassemble, analyse, synthétise et diffuse des connaissances sur les jeunes et les politiques de jeunesse du niveau local au niveau européen, sur les démarches d'éducation populaire, sur la vie associative et sur le sport. L'INJEP conduit ainsi un vaste programme d'études et de recherches sur ces questions. Il comprend également le service statistique ministériel chargé de la jeunesse et du sport et produit à ce titre des données statistiques sur ces thématiques.

**L'INJEP, laboratoire d'idées : expérimentations et pratiques innovantes**

À travers l'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, l'INJEP accompagne les initiatives innovantes des acteurs de terrain. L'objectif est d'étudier les effets des projets et d'orienter les politiques publiques vers les dispositifs les plus efficaces. Il suit les expérimentations, leur donne de la visibilité et, à partir de leurs évaluations, propose des pistes de capitalisation pour la mutualisation et l'essaimage de bonnes pratiques.

**L'INJEP, lieu unique à l'interface des différents acteurs**

À la croisée des univers de la recherche, des statistiques publiques, des élus ou professionnels, l'INJEP est un expert de référence capable de produire des données et des analyses qui bénéficient à la fois des apports de la recherche et de l'expérience de terrain. Grâce à ce positionnement spécifique, il joue un rôle de passerelle entre les différents acteurs à travers de nombreuses publications, des produits documentaires et des événements.

**Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire**

**Service à compétence nationale – Direction de la jeunesse,  
de l'éducation populaire et de la vie associative**

**95, avenue de France – 75650 Paris Cedex 13**

**Téléphone : 01 70 98 94 00**

**Site : [www.injep.fr](http://www.injep.fr)**

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

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

# Lutter contre les discriminations et les inégalités

Enseignements du Fonds  
d'expérimentation  
pour la jeunesse

*Sous la direction d'Aude Kerivel et Samuel James*

Les auteurs remercient Malika Kacimi, Marianne Autain, Francine Labadie, Joaquim Timoteo, Thibault de Saint Pol et Roxane Bricet pour leur relecture attentive et leurs remarques judicieuses, ainsi que Maëllis Gouchon et Chloé Michaud pour leur revue de littérature sur l'expérimentation sociale en France et dans le monde. Les auteurs remercient également l'équipe d'Isabelle Fievet pour le soutien dans le travail bibliographique et l'ensemble de l'équipe du FEJ qui, au quotidien, accompagne toutes les expérimentations.

# Sommaire

<b>Préface</b> .....	9
<i>Jean-Benoît Dujol</i>	
<b>Préambule</b> .....	11
<i>Malika Kacimi</i>	
<b>Introduction générale</b> <b>Expérimentations : le défi des inégalités, des discriminations et de la mixité sociale</b> .....	15
<i>Aude Kerivel, Samuel James</i>	
<b>Première partie</b> <b>Repérer, comprendre et agir contre les discriminations</b> .....	35
<b>Introduction</b> .....	36
<i>Aude Kerivel, Samuel James</i>	
<b>1.1. Discriminations et sentiments d'injustices. Processus de sélection des candidat-e-s à l'apprentissage</b> .....	47
<i>Prisca Kergoat, Valérie Capdevielle</i>	
Face au constat de la sous-représentation des filles et des jeunes d'origine maghrébine et subsaharienne en apprentissage, un examen approfondi des phénomènes de discrimination était nécessaire avant toute proposition d'expérimentation. Ce chapitre tente de formuler des propositions théoriques et méthodologiques permettant de dépasser les difficultés rencontrées dans l'étude des obstacles auxquels sont confronté-e-s les candidat-e-s à l'apprentissage. Il souligne l'importance de la sélection dont ces publics font l'objet, le sentiment d'injustice qui est le leur et les pratiques qu'ils ou elles mobilisent pour accéder à ce type de formation.	
<b>1.2. Les discriminations concernent tous les domaines de l'insertion ! Enseignements de sept campagnes coordonnées de testing</b> .....	64
<i>Yannick L'Horty, Mathieu Bunel, Souleymane Mbaye, Loïc du Parquet, Pascale Petit</i>	
Le projet consistait en sept campagnes coordonnées de <i>testing</i> réalisées pour mesurer des discriminations dans des domaines jusqu'ici pas ou peu explorés, alors même qu'ils conditionnent l'insertion professionnelle et sociale des jeunes :	

l'achat d'une voiture d'occasion, l'accès à un crédit à la consommation, à une assurance automobile, à une complémentaire santé, à une formation pour adultes, la reprise d'une petite entreprise et l'accès à un hébergement de loisir. Ces discriminations ont été mesurées selon l'âge et, parmi les jeunes, selon le sexe, l'origine et la réputation du lieu de résidence.

### **1.3. La discrimination au travail : une prophétie autoréalisatrice ? Expérience dans une grande entreprise de distribution** .....

77

*Dylan Glover, Amanda Pallais, William Parienté*

Ce chapitre étudie l'impact de la discrimination au travail sur la performance des employés d'origine minoritaire. Les auteurs s'intéressent au cas d'une grande entreprise, en France, où ils ont mesuré le niveau des biais discriminants de la part de managers à l'égard d'employés minoritaires. Ils montrent que lorsque les employés travaillent avec des managers ayant des biais discriminants plus importants à leur égard, ils ont plus de risques d'être absents, passent moins de temps au travail et sont moins productifs que lorsqu'ils travaillent avec des managers non biaisés. Ces résultats viennent du fait que les managers biaisés interagissent moins avec les employés d'origine minoritaire, ce qui a un effet négatif sur les performances de ces derniers. L'étude montre que s'il n'existait pas de discrimination, les employés d'origine minoritaire auraient une performance supérieure à la moyenne de l'ensemble des employés.

### **1.4. Prise de conscience et développement du pouvoir d'agir face aux discriminations. L'exemple d'une expérience sensible de mise en situation par le théâtre de jeunes guadeloupéens** .....

89

*François Fierro, Stéphanie Goirand*

Partant des discriminations vécues par les jeunes domiens lors de leur séjour en métropole, ce chapitre montre en quoi un projet mené en Guadeloupe permet, à travers un stage de mise en expérience sensible par le théâtre, de dépasser les outils traditionnels de prévention en mettant les jeunes en position active plutôt que passive. Il analyse ainsi comment les jeunes acteurs participant à cette action ont pu non seulement prendre conscience des discriminations auxquelles ils pourraient être confrontés, mais également développer leurs capacités à y faire face.

## Deuxième partie

### **Lutter contre les inégalités : mesurer l'impact, évaluer les effets** ..... 105

#### **Introduction** ..... 106

*Aude Kerivel, Samuel James*

#### **2.1. L'enseignement renforcé du reo mā'ohi à l'école élémentaire pour prévenir l'illettrisme en Polynésie française** ..... 118

*Isabelle Nocus, Marie Salaün*

Ce chapitre présente les résultats de l'évaluation d'une expérimentation d'enseignement renforcé du tahitien à l'école élémentaire en Polynésie française. On constate un apport positif sur le développement langagier en tahitien, sans effet négatif sur le français, avec des effets de transferts entre les compétences en lecture en tahitien et les indicateurs de maîtrise de l'écrit en français. De plus, les familles ont développé une conscience accrue de leurs pratiques et de leur rôle dans la transmission de la langue d'origine, sans en renforcer l'usage dans les interactions quotidiennes avec les enfants.

#### **2.2. Améliorer la performance en mathématiques des lycéens de milieu populaire : les effets de tutorats d'élèves de grandes écoles** ..... 134

*Jean-François Mignot, Louis-André Vallet*

Depuis 2000 en Île-de-France, l'association Tremplin offre à des lycéens volontaires de série S de quartiers défavorisés des tutorats hebdomadaires d'approfondissement scientifique, fournis par des élèves de grandes écoles. Selon les résultats d'une évaluation réalisée en 2011-2012 par une étude avant-après, ces tutorats améliorent substantiellement la performance en mathématiques des élèves et leur motivation générale au travail. Un tel dispositif pourrait être essaimé dans les régions qui disposent d'étudiants de grandes écoles prêts à dispenser des tutorats à des élèves de lycées défavorisés.

#### **2.3. Viser la création d'entreprise et accéder à un emploi : résultats inattendus d'une expérimentation** ..... 149

*Bruno Crépon, Élise Huillery, William Parienté, Yann Algan, Paul-Armand Veillon*

Entreprendre une formation, des démarches pour obtenir un emploi salarié, une réflexion sur la projection de soi comme futur entrepreneur, tel est l'effet du dispositif Groupements de créateurs sur ses jeunes bénéficiaires. Ainsi, s'il n'entraîne pas une hausse de la création d'entreprise, le dispositif permet à des jeunes, même peu diplômés, de retrouver un emploi par le biais de l'inscription dans la dynamique d'une formation valorisante à la création d'entreprise.

**2.4. Donner l'hospitalité aux jeunes en errance : défis professionnels et politiques** ..... 164

*Emmanuel Langlois*

Depuis les années 1990, les jeunes en errance constituent une nouvelle facette de la question des sans-abri. Cette contribution retrace la courte histoire d'un dispositif d'hébergement et d'accompagnement social destiné à ces jeunes dans la métropole bordelaise. Le dispositif Pro Domo a été imaginé par des professionnels du travail social et de la prévention en fonction des caractéristiques de ce jeune public à la foi exclu et en marge. Son histoire met *in fine* en exergue les défis professionnels et politiques auxquels se heurte la prise en charge de cette jeunesse.

## Troisième partie

**L'hypothèse de la mixité sociale pour lutter contre les inégalités** ..... 179

**Introduction** ..... 180

*Aude Kerivel, Samuel James*

**3.1. Ambiguïté de la mixité. À propos de deux dispositifs musicaux à l'école** ..... 190

*Laure Ferrand*

À travers les notions de mixité, de démocratisation culturelle, de socialisation et d'inégalités sociales, cette contribution analyse les effets de la mise en œuvre de deux dispositifs musicaux au sein de l'école élémentaire. Reprenant les résultats de l'évaluation « Accès aux activités périscolaires et aux initiatives d'accès précoce à la culture », il s'agit de rendre compte des potentialités et des limites de la mixité. L'auteure montre que la découverte de la musique, le rôle et la place de l'artiste auprès des enfants ainsi que la réalisation d'un spectacle constituent les axes principaux de réalisation de la mixité, mais aussi les révélateurs de son ambiguïté.

**3.2. Secteurs multicollèges à Paris : un outil efficace pour lutter contre la ségrégation sociale ?** ..... 202

*Julien Grenet, Youssef Souidi*

Les collèges parisiens se caractérisent par des niveaux de ségrégation sociale parmi les plus élevés de France, du fait de l'ampleur des contrastes sociaux qui opposent des quartiers pourtant proches géographiquement et de l'importance de l'évitement vers le secteur privé des catégories sociales les plus favorisées. Face à ce constat, le conseil de Paris a voté au mois de janvier 2017 la création de trois secteurs bicollèges dans les 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> arrondissements. Ce dispositif a consisté à mettre en place des secteurs communs à plusieurs collèges afin de diversifier leur recrutement social. Le bilan provisoire que l'on peut tirer de la première année d'expérimentation est encourageant. Deux des trois secteurs ont atteint leur objectif de mixité sociale, entraînant une diminution de l'évitement vers le secteur privé. Si le troisième secteur n'a pas permis de rééquilibrer à court terme la composition sociale des collèges concernés, les résultats de l'évaluation permettent d'envisager plusieurs pistes d'amélioration.

**Liste des principaux sigles et acronymes utilisés** ..... 225

# Préface

*Jean-Benoît Dujol, délégué interministériel à la jeunesse,  
directeur de la jeunesse, de l'éducation populaire  
et de la vie associative*

Le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse occupe aujourd'hui une place majeure dans le paysage des « laboratoires d'innovation sociale et de politiques publiques » en France, et plus particulièrement dans le domaine des politiques de jeunesse.

En effet, depuis 2009, le FEJ démontre qu'il est un incubateur de politiques publiques et de dispositifs innovants avec près d'un millier de projets soutenus et évalués mobilisant les acteurs publics, les professionnels de terrain et les chercheurs sur un objet commun : l'expérimentation et son évaluation.

Mais le FEJ est en lui-même une expérimentation, inédite en France par son ampleur et sa longévité. L'importance des moyens engagés constitue un véritable investissement pour l'avenir et suscite évidemment de fortes attentes. C'est précisément la raison d'être de cet ouvrage : rassembler et diffuser des enseignements inédits qui ont pu être dégagés pour enrichir les connaissances scientifiques et pratiques.

C'est en effet un objectif majeur du FEJ au sein de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) que de capitaliser et partager le plus largement possible les résultats et enseignements des expérimentations, avec pour mission principale d'éclairer les décideurs publics, mais aussi les professionnels et la recherche.

Alors que le FEJ vient de célébrer les dix ans de sa création, il est à souhaiter que cet outil particulièrement précieux pour les politiques publiques et la production de connaissances puisse poursuivre son action encore de nombreuses années pour expérimenter, évaluer, capitaliser, modéliser, disséminer, essaimer et toujours innover. À la poursuite d'un seul but : bâtir, sur la preuve, les politiques publiques de demain.



# Préambule

## Le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse : dix ans d'expérience d'un laboratoire d'innovation des politiques publiques de jeunesse

*Malika KACIMI, cheffe de la mission expérimentation et évaluation des politiques publiques (MEEPP), INJEP*

Fin 2008, la création du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) reposait sur l'ambition originale de favoriser l'innovation sociale en mobilisant l'expérimentation et les méthodes d'évaluation à même de permettre la préfiguration des futures politiques publiques de jeunesse.

En effet, pour la première fois en France, le gouvernement décidait la création d'un fonds d'appui aux expérimentations en faveur de la jeunesse. L'idée très concrète était de préparer les politiques de jeunesse à venir en testant des dispositifs innovants et en les évaluant afin de déterminer au regard des résultats ce qui fonctionne sur le terrain, ce qu'il faudrait améliorer et ce qui pourrait être diffusable, essaimable, voire généralisable.

Pour ce faire, le FEJ a mis en place un partenariat inédit entre un service de l'État et des partenaires privés autour de deux objectifs communs : améliorer la situation des jeunes et s'appuyer pour cela sur des démarches expérimentales. Au-delà de la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA) qui s'est vu confier l'animation du FEJ, ce sont en effet tous les services de l'État mobilisés sur les politiques en faveur des jeunes qui sont réunis au sein des instances de gouvernance du FEJ (conseil de gestion et conseil scientifique et d'orientation). Le caractère interministériel de son action est donc affirmé.

Outre ce partenariat opérationnel, le FEJ est à l'interface d'un triptyque constitué par les acteurs de terrain, forces d'initiative, de proposition et d'innovation, le monde de la recherche, et en particulier de l'évaluation, et les décideurs publics. Ces derniers sont les commanditaires des expérimentations, mais aussi les bénéficiaires *in fine* des enseignements

leur permettant d'enrichir les politiques publiques de jeunesse dont ils ont la charge ou auxquelles ils participent.

Dès 2009 a eu lieu le premier appel à expérimentations du FEJ portant sur quatorze thématiques identifiées à la suite de la concertation nationale qui a produit le *Livre vert sur la jeunesse*. Cet appel d'air formidable a permis à plus de 500 structures de candidater en binôme avec un évaluateur, démontrant non seulement la vivacité et la richesse de l'innovation en France, mais aussi leur intérêt pour la démarche expérimentale et évaluative. Pas moins de 170 expérimentations ont ainsi été sélectionnées et accompagnées.

Très vite, de nombreux appels à projets ont suivi en concertation avec les partenaires publics (ministère des outre-mer notamment) ou privés, en fonction des intérêts thématiques pré-identifiés dans le cadre des partenariats. Également en fonction de la tutelle ministérielle de rattachement du FEJ, qui a connu en dix ans huit ministres ou secrétaires d'État délégués à la Jeunesse, soit exclusivement sur ce champ, soit parmi d'autres compétences qui ont pu être prises en compte dans la détermination des thématiques d'expérimentation. Par exemple, dès l'origine du FEJ, le rattachement de la jeunesse à l'éducation nationale a suscité plusieurs expérimentations sur le champ scolaire (internats d'excellence, livret de compétences, orientation, réussite éducative, rythmes scolaires, lutte contre le décrochage, etc.).

Le périmètre d'action du FEJ s'est également élargi en conséquence. Au-delà des jeunes de 16 à 25 ans auxquels il s'intéressait initialement, il concerne désormais un périmètre d'âge plus large, y compris dès la petite enfance. Outre l'insertion sociale et professionnelle, il s'intéresse aussi à la réussite scolaire des élèves ou à l'engagement des jeunes pour des causes d'intérêt général afin de couvrir toutes les étapes décisives du parcours des jeunes.

Ce sont aujourd'hui près de 1 000 projets qui ont bénéficié du soutien du FEJ selon différents processus : dans une logique ascendante (« *bottom-up* ») en lançant des appels à projets ouverts offrant l'opportunité à des innovations de terrain d'être soutenues et évaluées pour leur mise en œuvre ou leur déploiement territorial *via* l'essaimage. Ou dans une logique descendante (« *top-down* »), en lançant des appels à projets ciblés, dont l'objectif est la mise en œuvre homogène sur le territoire de dispositifs pré-identifiés pour en mesurer l'impact à large échelle.

Mais le FEJ est aussi en lui-même une expérimentation : son caractère innovant et inédit a impliqué de réfléchir, d'imaginer, de construire les procédures et les processus qui mènent à l'expérimentation et à la production de résultats et d'enseignements utiles pour enrichir l'état de la connaissance sur les jeunes, sur les politiques publiques qui leur sont dédiées comme sur la démarche expérimentale et évaluative.

En effet, l'ingénierie développée par les équipes du FEJ en termes de construction des cahiers des charges, de sélection des expérimentations, de suivi et d'animation des projets et des évaluations, de production et de valorisation des enseignements, a évolué. Elle s'enrichit encore aujourd'hui au fil des appels à projets et face à ce foisonnement d'initiatives.

Aujourd'hui, le FEJ au sein de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire dispose d'une reconnaissance affirmée dans le paysage institutionnel et scientifique comme un « laboratoire de politiques publiques ». Il a contribué au développement de la culture de l'expérimentation et de l'évaluation au plan national auprès des acteurs privés et publics qui le soutiennent, sur le terrain auprès des acteurs des politiques de jeunesse ainsi que dans le monde associatif. Aussi, l'expertise du FEJ est mobilisée régulièrement sur des chantiers nationaux de réformes et sur des projets d'envergure présidentielle. Il est particulièrement intéressant de noter que la plupart des laboratoires sociaux (« *social labs* » et « *what works centres* »)<sup>1</sup> dans le monde ont une durée de vie de trois ans en moyenne, alors que le FEJ, lui, s'est inscrit et s'inscrit toujours dans la durée.

Après dix ans d'expérience, trois principes représentatifs de l'action du FEJ et de sa démarche par retour d'expérience peuvent être retenus. D'abord le principe du binôme porteur et évaluateur chargé de mener l'expérimentation, l'un en la concevant et la mettant en œuvre, l'autre en l'évaluant. Si l'épure du binôme « un pour un » n'est pas toujours de mise (plusieurs porteurs pour un évaluateur/plusieurs évaluateurs pour un porteur), il n'en demeure pas moins que l'investissement, la

---

1. Les « *social labs* » et « *what works centres* » sont des organisations gouvernementales ou non gouvernementales qui promeuvent l'innovation et l'expérimentation dans le domaine des politiques publiques (Acevedo S., Dassen N., 2016, *Innovation for better management : The contribution of public innovation labs*, Inter-American Development Bank, Washington [États-Unis], p. 3).

responsabilisation et l'acculturation de l'un et de l'autre à la démarche expérimentale sont fondamentaux.

Le deuxième principe réside dans la multiplicité des méthodes évaluatives utilisées. Le FEJ s'est attaché à mettre en œuvre des évaluations tant quantitatives que qualitatives sans privilégier l'une ou l'autre méthode. Au contraire, il est convaincu que la combinaison des deux est nécessaire pour une approche globale du dispositif, de sa mise en pratique comme de ses effets sur les acteurs ou les bénéficiaires.

Enfin, le troisième principe à mettre en exergue est la démarche expérimentale du FEJ, nourrie au fil des années et des expérimentations. Elle conduit d'un problème rencontré par les jeunes à la politique publique qui permet d'y répondre, en mobilisant les acteurs, tout en enrichissant l'état de la connaissance sur le sujet.

Ainsi, le présent ouvrage a pour objectif de donner à voir différentes initiatives menées dans le cadre du FEJ, au bénéfice des jeunes, en matière de prévention et de lutte contre les discriminations et les inégalités et de promotion de la mixité. Il offre un regard pointu tant sur la définition des enjeux que sur le déploiement de différentes méthodes, la mesure des impacts et enfin sur les enseignements que la recherche et les politiques publiques peuvent en tirer. Illustration s'il en est de l'action du FEJ au croisement de la recherche, du politique et du terrain au service des jeunes et des politiques de jeunesse.

# Introduction générale

## Expérimentations : le défi des inégalités, des discriminations et de la mixité sociale

*Aude Kerivel, sociologue, responsable du pôle évaluation et capitalisation, mission expérimentation et évaluation des politiques publiques (MEEPP), INJEP*

*Samuel James, sociologue, chargé d'études et d'évaluation, pôle évaluation et capitalisation, mission expérimentation et évaluation des politiques publiques (MEEPP), INJEP*

Dans quels domaines et de quelle manière est-il le plus pertinent de mener des actions de lutte contre les discriminations ? Comment agir efficacement contre les différentes inégalités entre jeunes ? La mixité sociale est-elle une proposition réalisable qui permettrait de lutter contre les inégalités ?

Les réponses à ces questions sont décisives et constituent un préalable nécessaire à l'élaboration de politiques de jeunesse pour les années à venir. Le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ), porté par l'INJEP depuis 2015, s'est saisi de ces sujets en tant que laboratoire expérimental ayant pour mission de tester des solutions en faveur d'un renouvellement des politiques à destination des jeunes. En effet, c'est avec l'ambition de contribuer à l'égalité des chances que le FEJ est créé le 1<sup>er</sup> décembre 2008 : il s'agit de lancer et d'accompagner des expérimentations visant à favoriser la réussite scolaire des élèves, de développer la mobilisation des jeunes au service de causes d'intérêt général et d'améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de 25 ans.

Les trois interrogations introductives pourraient donc être résumées par la question suivante : comment œuvrer pour l'égalité des chances, principe au cœur de la démocratie et de l'ambition républicaine ? L'égalité des chances en appelle, de manière plus concrète, aux « règles de droit fondamentales : le principe de l'égalité des individus en droits, l'interdiction des discriminations, les bases régulières des distinctions (les vertus et les talents, la compétence, l'expérience) » (Koubi, 2000, p. 8).

Mais malgré les différentes lois et décrets<sup>1</sup>, l'objectif semble difficile à atteindre. Et pour cause, le principe d'égalité des chances excède la revendication juridique pour se situer dans « une temporalité spécifique, celle d'un présent futur ou d'un futur présent » (Bidet, 2000, p. 51), c'est-à-dire qu'il s'agit d'œuvrer à une « égalité équitable des chances » (Bidet, 2000, p. 55) pour les jeunes générations en devenir. Cibler les inégalités d'aujourd'hui, encore importantes, et anticiper celles de demain sont des enjeux plus que d'actualité, et les meilleurs moyens pour y parvenir restent à explorer.

La volonté de prévenir et de rectifier les situations inégalitaires est à l'origine des expérimentations réunies dans cet ouvrage, qui tentent de cibler les conséquences, mais aussi les causes des inégalités économiques, sociales, éducatives ou culturelles. L'intention d'agir sur la multiplicité des causes a en effet conduit le FEJ à s'interroger sur les différentes formes de discriminations qui freinent les trajectoires d'insertion de certains jeunes. Discriminations, inégalités et ségrégations sont les trois axes de travail du FEJ qui articulent les différentes parties de cet ouvrage. Celui-ci propose également d'appréhender la notion de mixité sociale, en mettant ce concept à l'épreuve du terrain dans un double objectif : observer les résultats obtenus dans la réduction des inégalités, tout en contribuant à faire avancer le débat dont cette notion fait l'objet.

Le FEJ occupe une position particulière en étant à l'interface du monde de la recherche, autant que des acteurs de terrain et des décideurs des politiques publiques qui, tant au plan national que local, s'intéressent à la jeunesse. Il fait le pari de l'expérience *in situ* pour nourrir la réflexion, les idées et orienter des politiques publiques pouvant, dans le cas présent, réduire les discriminations et les inégalités vécues par les jeunes. Dans cette perspective, mobiliser le concept de mixité et le mettre à l'épreuve du terrain, sans parti pris idéologique, semblent être des étapes préalables à toute expérimentation future.

---

1. Nous pouvons citer quelques exemples de lois ou articles de loi, depuis la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789, qui parlent d'égalité, puis explicitement d'égalité des chances : l'article 1<sup>er</sup> de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, la loi d'orientation du 29 juillet 1998 relative à la lutte contre les exclusions, puis la loi d'orientation du 4 février 1995 pour l'aménagement et le développement du territoire. Ainsi, Benoît Jorion note que « de 1982 à fin 1997, et si on ne compte pas les autorisations de ratification ou les publications de conventions internationales (sept textes), on trouve douze lois et trois décrets qui utilisent cette expression » (Jorion, 2000, p. 152).

En dix ans d'existence, le FEJ, un des importateurs de l'expérimentation sociale aléatoire en France (Gomel, Serverin, 2013), a diversifié ses méthodes d'évaluation afin de s'adapter aux trois étapes nécessaires à l'élaboration de politiques publiques, de l'émergence d'obstacles à la proposition de solutions : explorer un problème par la recherche, faire remonter des idées et actions, et tester une hypothèse essaimable<sup>2</sup>. Cet ouvrage vise aussi à dresser des perspectives méthodologiques, en s'appuyant sur ce qui a été réalisé et en proposant des pistes d'action.

## ***Des jeunesses à l'épreuve des discriminations, des inégalités et des ségrégations***

Avant de regarder les enseignements des expérimentations menées sur les questions de discriminations, d'inégalités et de ségrégations, il est nécessaire de définir les notions en question et d'effectuer un rapide état de la situation des jeunes en France aujourd'hui.

### **DISCRIMINATION ET INÉGALITÉ : DEUX CONCEPTS À DISTINGUER**

Une discrimination est une différence de traitement fondée sur un critère illégitime et prohibé (âge, sexe, origine, etc.). Il s'agit d'une catégorie juridique qui rend hors-la-loi un traitement inégalitaire. La conséquence d'une discrimination est donc une situation d'inégalité. Mais les inégalités ne sont pas toutes le fait de discriminations. L'inégalité est une différence entre des individus ou des groupes sociaux. Sa mesure implique donc un choix dans l'échelle (inégalité entre les hommes et les femmes, inégalité entre deux pays). La notion d'inégalité se traduit par des avantages ou des désavantages entraînant une hiérarchie, liée à la répartition des ressources – le revenu, l'éducation, le capital social – dans une société, mais aussi à des différences de traitement liées à la santé, à l'emploi ou au logement (Léandri, 2014, p. 110). Plusieurs auteurs (Lagrange, 2006 ; Forsé, Galland, 2011 ; Dubet, 2014) s'accordent sur le fait qu'il existe des inégalités justes et des inégalités injustes qui provoquent l'indignation. Mais le caractère juste ou injuste d'une inégalité n'est pas universel et ce qui est entendu par « remise en cause de l'égalité de base » diffère selon les normes de chaque société et de chaque groupe (Rosanvallon, 2014,

---

2. Soit une hypothèse entraînant une expérimentation sur une durée déterminée et un petit territoire qui peut être transposée à plus grande échelle, voire généralisée à l'ensemble du pays et au-delà.

p. 57). En France, le cadre démocratique, l'affirmation égalitaire, le principe de l'égalité des chances et l'« idéologie méritocratique » façonnent le caractère juste ou injuste des inégalités (Duru-Bellat, 2006 ; Rosanvallon, 2014 ; Dubet, 2014). L'inscription du droit au traitement égalitaire et de l'interdiction de la discrimination dans certaines situations et au regard de certains critères dans le Code pénal français témoigne de la reconnaissance de certaines inégalités. Les ajouts progressifs de critères tels que l'âge (loi n° 2001-1066, art. 225-1) ou le lieu de résidence (loi n° 2014-173, art. 15) illustrent le caractère historique et situé des inégalités considérées comme « injustes ». Ainsi, les situations discriminantes (au regard des domaines et des critères), d'un point de vue légal, constituent une forme de reconnaissance d'inégalités injustes qu'il est légitime de combattre dans une société démocratique.

La lutte contre les discriminations ne consisterait donc, *a priori*, qu'à faire appliquer les articles 225-1 et 225-2 du Code pénal, qui prévoient de sanctionner « toute distinction opérée entre les personnes physiques ou les personnes morales sur le fondement des vingt-cinq critères reconnus par la loi<sup>3</sup> ». Mais les « flagrants délits » de discriminations « constatées, nommées et reconnues comme un délit sont plutôt rares » (Dhume-Sonzogni, 2014, p. 15). Les enquêtes qui consistent à comptabiliser les discriminations à partir de situations « autoreportées » font état de la difficulté à les repérer pour les individus qui en sont victimes (Brinbaum *et al.*, 2015, p. 439), ce qui conduit à une sous-estimation du phénomène. Même constat dans le rapport du Défenseur des droits (2017) qui note un grand nombre de non-recours des victimes de discriminations d'une part, et des saisines qui n'aboutissent pas toujours sur une action d'autre part. Ainsi, non seulement les discriminations ne sont pas si faciles à combattre, mais il est également complexe de les repérer, puisqu'elles constituent un phénomène processuel (Dhume-Sonzogni, 2014, p. 15)

---

3. L'article 225-1 du Code pénal dispose que : « constitue une discrimination toute distinction opérée entre les personnes physiques (ou morales) sur le fondement de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur grossesse, de leur apparence physique, de la particulière vulnérabilité résultant de leur situation économique, apparente ou connue de son auteur, de leur patronyme, de leur lieu de résidence, de leur état de santé, de leur perte d'autonomie, de leur handicap, de leurs caractéristiques génétiques, de leurs mœurs, de leur orientation sexuelle, de leur identité de genre, de leur âge, de leurs opinions politiques, de leurs activités syndicales, de leur capacité à s'exprimer dans une langue autre que le français, de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une Nation, une race ou une religion déterminée. »

et diffus, s'inscrivant dans une multitude de décisions (Brinbaum *et al.*, 2015, p. 412).

Si les conséquences des discriminations, à savoir les inégalités, sont plus faciles à repérer, elles ne sont pas nécessairement plus aisées à combattre. En effet, « produit de relation inégalitaire » et « expression historiquement et socialement construite » (Duvoux, 2017, p. 4) l'inégalité n'est pas toujours explicable (Bon-Maury *et al.*, 2016) tout comme la multiplicité entremêlée de ses causes : discriminations, manque de ressources, mérite, choix... Des relations d'interdépendance qui rendent toute politique d'action complexe.

## DES HYPOTHÈSES POUR LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS

Mener conjointement une politique de lutte contre les discriminations et contre les inégalités est un projet ambitieux et nécessaire (Atkinson, 2016, p. 154) pour tenir la promesse démocratique d'égalité (Rosanvallon, 2014). Si les causes sont multiples, les actions doivent l'être aussi pour avoir une chance d'enrayer les systèmes des inégalités et des discriminations. Ce choix considère l'interdépendance entre l'inégalité des chances, les discriminations, et l'inégalité de résultats, soit entre les causes et les conséquences. Une fois les causes repérées, les hypothèses expérimentales visent à la construction d'un cercle vertueux d'égalité des chances et d'égalité de traitement. Il s'agit donc de multiplier les niveaux d'intervention. Parmi les conséquences des discriminations et des inégalités qui en découlent : la ségrégation spatiale, décrite comme l'« inscription spatiale des inégalités socio-économiques » (Alivon, 2016, p. 15). Mais si les ségrégations sont territoriales et souvent associées au logement (Maurin, 2004 ; Guilluy, 2010 ; Alivon, 2016 ; Pinçon-Charlot *et al.*, 1986), elles impactent tous les champs de la vie des jeunes, à commencer par l'école (Bodet, 2018), la culture et les loisirs ou encore les colonies de vacances (Bacou *et al.*, 2016). Ainsi, les institutions semblent subir les ségrégations territoriales et si l'école reproduit les inégalités, ce serait parce qu'elle est ségrégative. Ce constat est partagé par différents chercheurs (Ben Ayed, Poupeau, 2009). En effet, « alors que traditionnellement les difficultés scolaires des enfants issus de l'immigration étaient interprétées comme des difficultés socio-économiques de leurs milieux familiaux, [elles sont aujourd'hui expliquées par] le phénomène de discrimination négative, notamment due à une accélération de la ségrégation d'origine migratoire dans les collèges accueillant des élèves en retard » (CNESCO, 2016, p. 24).

L'orientation de cet ouvrage témoigne du processus de travail du FEJ, à savoir appréhender et explorer un problème, éprouver des hypothèses théoriques et en dégager des enseignements, puis formuler à partir de ceux-ci de nouvelles hypothèses à tester ou des propositions pour renouveler les politiques de jeunesse. Un de ses premiers grands enjeux, évoqué dès 2008<sup>4</sup> est toujours d'actualité : la lutte contre les inégalités entre jeunes et la « fragmentation de la jeunesse française » (Labadie, 2012, p. 19<sup>5</sup>). Celle-ci a conduit à tester un certain nombre d'hypothèses dans les champs de l'orientation, de l'accès aux études, de la mobilité et de l'emploi. Les résultats, influencés aussi par l'état de la recherche en France, posent la question de la discrimination ainsi que des ségrégations pour expliquer les inégalités. Dans ce sens, le FEJ a effectué un travail d'exploration et de repérage de dispositifs sur la thématique des discriminations. Ce travail a notamment conduit à la mobilisation du concept de mixité, défini comme l'opposé de la ségrégation (Queiroz, 2003), comme une potentielle solution proposée pour pallier les inégalités dans les dispositifs soutenus par le FEJ. Ainsi, la circulaire n° 98-263 de l'Éducation nationale fait état d'une situation de ségrégation augmentant l'inégalité des chances, à laquelle la mixité sociale pourrait être une solution : « La situation présente est marquée par une hiérarchisation excessive entre établissements scolaires et, parfois, par de fortes différenciations entre classes au sein même des établissements scolaires. Ces phénomènes aboutissent à une certaine ségrégation sociale, creusent les inégalités des chances, contrairement à l'idéal de l'École républicaine. [...] L'objectif doit être celui de préserver ou d'instaurer une mixité sociale, autant qu'il est possible » (circulaire n° 98-263 du 29 décembre 1998).

Parce que la notion de mixité n'a été définie par aucun texte juridique, qu'elle est « omniprésente dans les politiques publiques » et qu'elle peut être perçue comme une solution sans que des évaluations ne puissent le prouver scientifiquement (Kirszbaum, 2008, p. 39), il semble intéressant, ici, de mettre la notion à l'épreuve du terrain. Il s'agit d'interroger la possibilité de mise en œuvre de cette politique d'une part, et ses effets réels

---

4. Il est ici fait référence aux débuts du FEJ, en 2008, et aux premières vagues d'expérimentations lancées entre 2009 et 2012, s'appuyant sur le *Livre vert* de la commission de concertation sur la politique de la jeunesse.

5. L'ouvrage s'appuie sur le postulat largement partagé dès le début des années 2000 d'une fragmentation de la jeunesse française défendant la nécessité d'une étude approfondie de l'évolution de ces clivages. Ce diagnostic a d'ailleurs conduit plusieurs chercheurs à parler non plus de la jeunesse, mais des jeunesses.

d'autre part. Comment penser la mixité? À quelle échelle? Entre quels groupes de populations? Ces questions sont nécessairement à poser, dès lors que l'on souhaite mettre en œuvre une action en faveur de la mixité, et ce avant de pouvoir procéder à une évaluation.

## DES JEUNESSES VULNÉRABLES

Si la situation dans laquelle se trouvent les jeunes générations par rapport à leurs aînés est défavorable (Chauvel, 2016), ce sont surtout les disparités au sein de cette classe d'âge (Labadie, 2012) qui sont au cœur du travail mené par le FEJ. Ces deux constats se doivent d'être pris en compte conjointement. En effet, les jeunes forment la catégorie d'âge dans laquelle les inégalités sont les plus fortes (avec un coefficient de Gini<sup>6</sup> de 0,315 contre 0,303 pour l'ensemble de la population en 2012). Après une période d'accroissement de la mobilité sociale jusqu'aux années 1980, résultant d'une augmentation de la mobilité structurelle, l'hérédité sociale pèse de nouveau : « Les jeunes générations issues des catégories populaires ou moyennes se retrouvent fréquemment aujourd'hui, vers l'âge de 30 ans, malgré un niveau de formation et des titres scolaires plus élevés que ceux de leurs parents pour nombre d'entre eux, dans une situation socio-économique plus défavorable que celle de ces derniers. » (Birh, Pfefferkorn, 2008, p. 93.) La repatrimonialisation (Chauvel, 2016, p. 40<sup>7</sup>), soit l'augmentation du nombre d'années d'accumulation du revenu nécessaire à la constitution du patrimoine, est un des facteurs permettant d'expliquer ces écarts extrêmes entre les jeunes héritiers d'un patrimoine et ceux qui en sont dépourvus. Au-delà des écarts de revenus, les jeunes font face à de multiples formes d'inégalités sociales qui se combinent aux inégalités territoriales (Labadie, 2012). Anne Brunner et Louis Maurin montrent que les inégalités intra et intergénérationnelles sont visibles et concernent un grand nombre de domaines : revenus, école, santé, logement, emploi (Brunner, Maurin, 2017). Mais la considération de l'inégalité offre aussi

---

6. « Le coefficient de Gini (du nom du statisticien italien Corrado Gini, 1884-1965). Par un chiffre compris entre 0 (distribution parfaitement égalitaire, c'est-à-dire où chaque ménage possède la même proportion de la variable calculée) et 1 (distribution parfaitement inégalitaire où un ménage possède 100 % de la variable calculée) » (Duvoux, 2017, p. 13).

7. Louis Chauvel utilise le terme de « repatrimonialisation », qu'il définit ainsi : « distorsion croissante, préalable à un écartèlement, voire une rupture de continuité, entre les classes moyennes dotées d'un substantiel patrimoine net, sans remboursement de prêt, par opposition aux autres, propriétaires endettés ou locataires, dont les conditions économiques d'existence sont d'une tout autre nature » (Chauvel, 2016, p. 40).

la possibilité de penser des politiques publiques visant à compenser des inégalités « non équitables » (Rawls, 1987<sup>8</sup>) par l'acquisition de compétences scolaires, un diplôme, une orientation dans une filière, un logement ou encore un emploi. Autant d'étapes de vie transitoires entre jeunesse et âge adulte (Galland, 2011), qui se déroulent dans des contextes inégalitaires et font que certaines jeunesses se trouvent dans une situation de vulnérabilité telle, cumulant travail précaire et réseau relationnel fragile, qu'elles courent le risque de basculer dans une zone de désaffiliation (Castel, 1995) hors de toute institution.

Qu'il s'agisse de cibler une population pour rétablir une égalité des chances ou de changer l'organisation d'un système, que l'on choisisse un champ d'action, un secteur ou un territoire comme espace d'expérimentation ou que l'on s'appuie sur une institution éducative ou un dispositif jeunesse, dans tous les cas, ce sont des jeunes qui sont visés, à un moment de leur parcours. Des catégories de jeunes définies par une institution, un territoire, un dispositif ou encore une zone délimitée comme prioritaire : élèves ultramarins dans des territoires fortement touchés par l'illettrisme, collégiens des établissements ségrégués éloignés de la culture légitime (Bourdieu, 1979), élèves ou lycéens en filière scientifique et en réseaux d'éducation prioritaire (REP) non acculturés à la culture scientifique, jeunes accompagnés par les missions locales, jeunes ni en formation ni en emploi (NEET<sup>9</sup>). Pour la plupart des publics bénéficiaires des expérimentations présentées dans cet ouvrage, l'action est avant tout préventive. Elle ne l'est pas tout à fait lorsque les jeunes en question sont, pour différentes raisons (du fait d'un traitement différencié ou d'un défaut de moyens), victimes de traitements inégalitaires à l'intérieur des institutions.

Mais le FEJ vise aussi à atteindre les jeunes qui ne sont justement pas la cible des dispositifs de droit commun, ce qui confère à son action un

---

8. Le terme d'équité est utilisé par John Rawls, qui parle « d'égalité équitable des chances ».

9. L'acronyme *Neither in Employment nor in Education or Training* est une classification qui apparaît au Royaume-Unis à la fin des années 1990 et s'étend rapidement à l'Europe, aux États-Unis et à l'Asie pour devenir un outil d'analyse universelle des spécialistes de la jeunesse dans les années 2000. Le terme NEET est employé pour désigner les jeunes qui ne sont « ni étudiants, ni employés, ni en formation ». Les âges diffèrent d'un pays à l'autre. La Commission européenne a retenu la tranche située entre 15 et 24 ans, alors qu'en France, la catégorie s'étend souvent jusqu'à 29 ans.

caractère dit « innovant <sup>10</sup> ». Ainsi, apporter des réponses aux jeunes domiens s'apprêtant à partir en métropole, aux jeunes sortant de l'aide sociale à l'enfance ou de la protection judiciaire de la jeunesse à 18 ans, aux jeunes nouveaux arrivants sur des territoires urbains et ruraux pour leurs études ou un emploi, ainsi qu'aux jeunes errants souvent en proie à des addictions et refusant la plupart du temps tout accompagnement conventionnel nécessite de réfléchir en dehors des catégories habituelles des politiques publiques (Loncle, 2002). Il s'agit ici de proposer des dispositifs aux jeunes en marge, souvent stigmatisés, parfois discriminés, ne bénéficiant que d'un champ des possibles restreint qui a toutes les chances de les faire « renoncer à espérer » (Bourdieu, 1966, p. 233). Ces jeunes, à qui l'on ne donne que rarement la parole et qui, lorsqu'ils la prennent, n'ont pas les codes pour se faire comprendre, constituent un défi sociétal à la promesse égalitaire.

Mais l'enjeu est de taille : faire en sorte que « chacun soit appréhendé en fonction de ses besoins concrets et non pénalisé d'emblée par tel handicap quasi insurmontable », pour reprendre les propos du Commissariat général du plan (Rosanvallon, 2014, p. 54), n'est pas sans difficulté. Faut-il « compenser les handicaps, qui seraient de l'ordre d'une situation héritée » (Rosanvallon, 2014, p. 54) ? Faut-il mener des politiques de discrimination positive <sup>11</sup> ? Comment identifier des catégories à aider particulièrement, « sans stigmatiser un secteur ou une catégorie et entraîner des effets pervers de rejet » (Jorion, 2000, p. 152) ? Le FEJ, grâce à son cadre de travail (mettant en relation acteurs de terrain, État et recherche) et à la

---

10. La définition de l'innovation sociale telle qu'elle est inscrite dans la loi relative à l'économie sociale et solidaire (loi n° 2014-856 du 31 juillet 2014) est la suivante : est considéré comme relevant de l'innovation sociale le projet d'une ou de plusieurs entreprises consistant à offrir des produits ou des services : soit répondant à des besoins sociaux non ou mal satisfaits, soit répondant à des besoins sociaux par une forme d'innovation d'entreprise, par un processus innovant de production de biens ou de services ou par un mode innovant d'organisation du travail. Ainsi, Aude Kerivel *et al.* rendent compte du caractère flou et débattu du terme d'innovation (Kerivel *et al.*, 2017, p. 2), qui est donc compris au FEJ comme un dispositif en dehors du droit commun, à un moment et pour une population donnés.

11. La discrimination positive est « une différenciation de traitement inscrite dans les textes législatifs ou réglementaires, dont l'objectif est de favoriser une ou plusieurs catégories spécifiques de personnes afin de compenser les inégalités préexistantes et pérennisées dans le temps, qui affectent ces groupes au regard des normes sociales en vigueur » (Wuhl, 2007, p. 10). Elle s'inspire directement du concept d'*affirmative action* et du décret d'application du Civil Rights Act de 1965 signé par le président Johnson aux États-Unis.

pluralité des méthodes d'évaluation utilisées, produit de la connaissance et apporte par l'exemple, au travers des expérimentations ou des dispositifs mis en œuvre, des réponses potentielles aux enjeux des inégalités et des discriminations.

## ***Expérimenter : une démarche et des méthodes d'évaluation***

Après avoir analysé les enjeux soulevés par les notions d'inégalité, de discrimination et de mixité sociale, il convient de revenir sur la notion même d'expérimentation, et plus précisément sur son acception dans le cadre du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse. Les résultats présentés dans les différents chapitres de cet ouvrage sont produits grâce à des méthodes de recherche ou d'évaluation diverses qui méritent d'être explicitées. En effet, celles-ci s'inscrivent dans une temporalité particulière, ou plutôt entre les temporalités politiques des porteurs de projets et des bénéficiaires, dont le FEJ, en dix ans d'existence, a pu mesurer l'importance.

### **L'EXPÉRIMENTATION, DE LA DÉFINITION À LA MISE EN PRATIQUE**

Selon la définition du *Larousse*, une expérimentation désigne « une méthode scientifique reposant sur l'expérience et l'observation contrôlée pour vérifier des hypothèses » (*Larousse*, 2017). D'un point de vue scientifique, il s'agit de construire un contrefactuel permettant la mesure de relation causale, c'est-à-dire de comparer une population qui va bénéficier d'un dispositif et une population n'en bénéficiant pas. L'appropriation du terme par le champ politique a donné lieu à une définition plus large : la mise en œuvre à petite échelle d'un dispositif et l'occasion de procéder à son évaluation. L'objectif d'une expérimentation est de mesurer l'impact ou les effets d'un dispositif et ses conditions de mise en œuvre afin d'envisager de le généraliser dans son ensemble ou en partie. Pour ce faire, différentes méthodes issues de plusieurs disciplines scientifiques (essentiellement l'économie et la sociologie) sont mobilisées.

De la décision d'expérimenter à la mise en œuvre jusqu'à l'aboutissement et à la présentation des résultats, chaque étape voit intervenir une grande diversité d'acteurs : ministères, financeurs privés ou publics, porteurs de projets telles que des institutions publiques, des associations ou des organisations privées du monde de l'éducation, de l'entreprise ou encore de l'insertion... Ce sont aussi des équipes d'évaluation issues de disciplines

variées : économie, sociologie, science politique, linguistique, psychologie. Au-delà des « grammaires et répertoires des uns et des autres » (Callon, 1986, p. 175) et du sens que chacun donne à l'action d'expérimenter, ce sont aussi des enjeux, chacun à son échelle et dans sa temporalité : le mandat d'un gouvernement, les subventions des associations, les situations d'urgence des professionnels de terrain.

Depuis le début des années 2010, dans différents pays, la plupart des laboratoires d'innovation sociale (« *social innovation labs* »), tentent de transposer aux questions sociales le fonctionnement des laboratoires scientifiques afin de fonder les décisions politiques sur des preuves (« *evidence based policies* ») [McGann *et al.*, 2018, Mulgan, 2014]. De même, le FEJ expérimente selon deux types de logique que l'on retrouve dans les différents chapitres de cet ouvrage.

La première logique (*top-down*) consiste à tester une politique délimitée, pensée en amont par les experts et/ou les politiques, selon un processus descendant. La politique vise à être évaluée avant d'être mise en place à grande échelle. La seconde logique d'action (*bottom-up*), que nous retrouvons dans la plupart des expérimentations analysées dans cet ouvrage, prend naissance au niveau local et vise à analyser un problème puis à faire remonter des actions et les effets d'expériences aux échelons supérieurs de la décision publique, de manière ascendante, afin de le résoudre (Kerivel, James, 2018).

### D'UN PROBLÈME À L'EXPÉRIENCE DE SOLUTIONS GÉNÉRALISABLES : TROIS ÉTAPES

Cet ouvrage témoigne surtout des grandes étapes qui existent entre l'identification d'un problème rencontré par la jeunesse ou une partie de la jeunesse et sa résolution par une politique publique, c'est-à-dire de l'intégralité de la démarche expérimentale telle qu'elle est mise en œuvre au FEJ. Ainsi, lorsque l'état des savoirs scientifiques fait apparaître un manque, et que peu de dispositifs existants ont fait l'objet d'évaluation, une première étape peut consister à explorer le problème. Dès lors, ce sont des recherches, des études ainsi que des *testings*<sup>12</sup> qui peuvent être portés

---

12. Si le *testing* peut être utilisé pour produire de la connaissance sur une situation (c'est le cas de celui présenté dans cet ouvrage au chapitre 2), il peut aussi servir à observer l'impact d'un dispositif sur population visée par rapport à une population témoin (qui n'est pas visée par l'expérimentation). Une définition précise du *testing* est contenue dans le chapitre 2 de la première partie.

par le FEJ. Les jeunes en France sont-ils victimes de discriminations sur les marchés permettant l'insertion professionnelle (partie 1, chapitre 2)? Existe-t-il des discriminations dans la recherche d'apprentissage (partie 1, chapitre 1)? Les jeunes d'origine supposée étrangère sont-ils victimes de discriminations au travail, et ces discriminations ont-elles des effets sur leur performance (partie 1, chapitre 3)? Dans ces trois cas, le manque de connaissances sur ces sujets, en France, a nécessité la conduite d'études et de *testings*. Cette étape préalable est aussi une possibilité de faire état de l'existant, et peut-être même de repérer de futurs porteurs de projets.

Mais le plus souvent, au moment où le FEJ investit un problème, celui-ci a déjà été exploré par la recherche. Des rapports, des articles scientifiques ont permis de poser une problématique qui cible une population de bénéficiaires et des leviers d'action. Il s'agit alors de faire remonter des idées et des actions, dans une logique de bas en haut (*bottom-up*), par des appels à expérimentations ou de manière spontanée. Parmi les appels à projets lancés par le FEJ, qui ont donné lieu à des expérimentations présentées dans cet ouvrage, nous pouvons citer la seconde vague d'appels à expérimentations, construite à l'aune des préconisations du *Livre vert pour la jeunesse* issu de la commission de concertation sur la politique de la jeunesse (2009) qui souhaite « favoriser l'égalité des chances » et « lutter contre les discriminations dans le domaine de l'emploi » (partie 1, chapitre 3 ; partie 2, chapitre 2).

D'autres appels à projets du FEJ sont plus délimités, tels que celui visant à lutter contre l'illettrisme sur les territoires ultramarins (2011), lancé dans le cadre d'un partenariat avec le ministère des outre-mer (partie 2, chapitre 1). Deux types de projets émergent de ces appels. D'abord, des dispositifs en phase de construction qui répondent à des situations d'urgence repérées sur le territoire en activant un ensemble de leviers. C'est le cas du projet visant à proposer un accompagnement à des jeunes en errance qui refusent d'entrer dans des dispositifs de droit commun (partie 2, chapitre 4). Dans ce cas, le dispositif n'est pas généralisable en l'état et sa complexité empêche toute mesure d'impact. Il n'empêche que son évaluation permet de dégager une action essaimable par la suite. Le second type d'action consiste en des projets qui existent déjà ou qui s'inspirent de dispositifs antérieurs et d'une solide connaissance qui permet de faire un choix d'hypothèses théoriques à mettre à l'épreuve du terrain. C'est le cas du dispositif visant à tester les effets du tutorat scientifique sur les lycéens en réseau d'éducation prioritaire (partie 2, chapitre 2) qui a pu faire l'objet d'une évaluation d'impact.

Contrairement au second type d'action qui permet de mesurer les effets causaux d'un dispositif, le premier type peut être perçu comme une phase intermédiaire où l'on évaluerait les effets et conditions de mise en œuvre permettant, du côté de la mise en place du dispositif, de repérer les partenaires et les porteurs de projets potentiels et, du côté de l'évaluation, de définir des indicateurs réutilisables dans l'hypothèse d'une expérimentation essaimable.

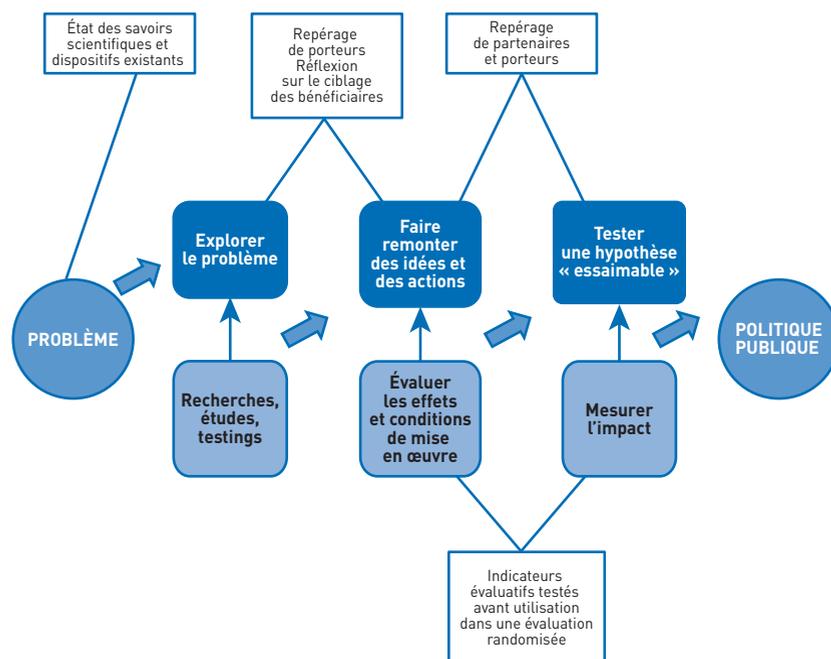
La description de ces trois grandes étapes illustrées par le graphique ci-dessous permet de repérer les phases préalables (réalisées dans ou en dehors du FEJ) à une expérimentation sociale. La première étape mobilise des méthodes de recherche classiques lorsqu'il ne s'agit pas d'évaluer un dispositif, mais d'effectuer un diagnostic et de produire de la connaissance. C'est le cas de l'étude visant à repérer les discriminations dans l'accès à l'apprentissage (partie 1, chapitre 1). Lorsqu'il s'agit de prouver que la discrimination existe ou n'existe pas, ce sont les méthodes de *testing* qui sont utilisées, comme pour regarder les champs de l'insertion (partie 1, chapitre 2) ou l'effet des discriminations sur les performances des salariés (partie 1, chapitre 3).

Les expérimentations dont rend compte cet ouvrage ont également été choisies pour la diversité des méthodes d'évaluation qu'elles utilisent et sur lesquelles nous allons revenir maintenant. Ces méthodes varient en effet selon la temporalité de l'action, comme nous l'avons explicité précédemment, mais surtout selon les questionnements et les attendus de l'évaluation. Elles mobilisent également des savoirs disciplinaires différents tels que la sociologie ou l'économie. Entre 2009 et 2017, sur les 317 évaluations réalisées dans le cadre du FEJ, 4 % sont des études et *testing*, 77 % sont des évaluations d'effets et de conditions de mise en œuvre de dispositifs (ces deux méthodes étant souvent menées conjointement) et 19 % sont des expérimentations aléatoires ou quasi aléatoires. Les chapitres de cet ouvrage illustrent cette diversité de méthodes d'évaluation<sup>13</sup> et de types de questionnement et donc d'enseignements.

---

13. Nous présentons dans la dernière partie de cette introduction des méthodes d'évaluation qui permettent de répondre à des questions différentes et qui s'adaptent à la temporalité de la démarche et des dispositifs. Cependant, certaines des méthodes peuvent être menées conjointement. Les méthodes de comparaison avant et après et *in itinere* sont ainsi très souvent menées simultanément. De même, la méthode de comparaison avant et après peut aussi être menée dans le cadre d'une expérimentation aléatoire.

**Graphique. Les temporalités de la démarche évaluative au FEJ**



Source : Kerivel, 2018.

### MÉTHODE DE COMPARAISON AVANT ET APRÈS : REGARDER CE QUI BOUGE DANS LE SYSTÈME

La comparaison d’une situation avant dispositif et d’une situation après dispositif (complétée parfois par une analyse à mi-parcours) permet de regarder les effets sur le système et sur l’ensemble de ses membres par la mise en perspective des expériences des uns et des autres. Le fait que des éléments extérieurs au dispositif puissent avoir une incidence sur la situation des acteurs (d’une année à l’autre, les jeunes grandissent par exemple) conduit à prendre des précautions pour parler d’impact, sauf si une comparaison est faite entre l’évolution de la population et l’évolution d’une population témoin. Le fait que les pratiques évoluent chez l’ensemble des acteurs concernés (jeunes, parents, professionnels, partenaires), membres du système, est une donnée importante qui peut être rendue visible par cette méthode qui rend compte des effets à court et moyen termes, y compris ceux qui n’avaient pas été prévus initialement. L’évaluation du dispositif visant à l’apprentissage du *reo mā’ohi* (tahitien) a croisé l’expérience des élèves, de leurs parents et des enseignants avant

et après la mise en œuvre du dispositif. Des tests scolaires ont également été transmis aux élèves, l'ensemble de ces éléments permettant de mesurer les évolutions prévues et non prévues chez tous les acteurs concernés directement ou indirectement par le dispositif, soit les élèves, les parents et l'équipe éducative (partie 2, chapitre 1).

## MÉTHODE *IN ITINERE* : COMPRENDRE LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE

L'évaluation *in itinere* porte davantage sur la cohérence, la pertinence d'un dispositif et permet de produire de la connaissance sur une situation et sur un dispositif en cours de construction, voire en co-construction. Les termes d'évaluation « chemin faisant », « concomitante », « en continu » ou « au fil de l'eau » sont aussi utilisés pour désigner ce type d'évaluation. Il s'agit d'évaluer tout au long de son déroulement le programme en question. Toutes les instances organisationnelles du programme vont donc faire l'objet d'une attention particulière. Les outils de recueil de données que sont les observations, les entretiens individuels ou collectifs et les questionnaires peuvent être mobilisés conjointement. À ces méthodes traditionnelles de l'investigation sociologique peuvent s'ajouter des outils plus innovants utilisant la vidéo, les dessins (partie 3, chapitre 1) ou d'autres médias, afin d'être au plus proche de la réalité des différents acteurs. Il s'agit de produire de la connaissance sur un dispositif et sa mise en œuvre du point de vue de l'ensemble des acteurs inscrits dans un contexte spécifique (territoire). Ce type de méthode peut conduire à repérer des besoins ou des atouts invisibles au départ, voire à faire rectifier une question théorique lorsqu'elle est confrontée aux problèmes du terrain ; elle peut également faire émerger une problématique de terrain, mais elle ne permet pas de mesurer des effets. La méthode *in itinere* est utilisée ici pour l'évaluation d'un projet émergent, un dispositif pour les jeunes errants (partie 2, chapitre 4). Dans ce cas précis, elle permet de montrer que le problème de logement des jeunes est souvent associé à un problème d'addiction qui sera donc traité par les professionnels.

## L'ÉVALUATION OU EXPÉRIMENTATION ALÉATOIRE<sup>14</sup> OU QUASI ALÉATOIRE : LA MESURE DE L'EFFICACITÉ

L'expérimentation, nommée aussi évaluation aléatoire ou randomisée, permet de se prononcer sur l'efficacité et les variables d'intérêt du

---

14. Plusieurs autres notions peuvent être utilisées dans la littérature. Arthur Jatteau parle d'expérimentation aléatoire (Jatteau, 2013), Denis Fougère, d'évaluation expérimentale (Fougère, 2010) alors que Yannick L'Horty et Pascale Petit (2011) utilisent le terme d'évaluation aléatoire.

programme (FEJ, 2009, p. 5). L'expérimentation aléatoire vise à produire un contrefactuel permettant de comparer les effets d'un dispositif à « ce qui serait advenu dans un état de nature » (Gurgand, 2014) sans le dispositif, et donc de mesurer l'impact de celui-ci.

Pour produire ce contrefactuel, deux groupes de personnes sont constitués au hasard, à l'aide d'un tirage au sort (de manière aléatoire ou *random* en anglais). Suite à ce procédé sont réalisés des calculs permettant de vérifier que les groupes sont statistiquement comparables. Ainsi, l'expérimentation aléatoire s'appuie sur la volonté de mesurer l'écart entre résultat et situation dans l'état de nature, soit l'impact causal. Par exemple, dans l'expérimentation visant à accompagner des jeunes à la création d'entreprise (partie 2, chapitre 3), les volontaires repérés par les missions locales sont tirés au sort pour bénéficier ou non du dispositif expérimental. L'expérimentation aléatoire est plus qu'une démarche d'évaluation puisqu'elle fait partie intégrante de l'élaboration du dispositif lui-même. Elle n'est donc pas toujours réalisable : par exemple, si le projet a démarré avant l'évaluation ou si la population témoin risque de bénéficier indirectement du dispositif, ou encore pour des raisons éthiques, par exemple lorsque les acteurs de terrain refusent d'appliquer la randomisation et donc de priver certains jeunes d'un dispositif dont ils auraient pu légitimement bénéficier.

Lorsqu'il n'est pas possible de désigner de manière aléatoire les jeunes bénéficiant ou ne bénéficiant pas de dispositifs, et que le groupe témoin doit être construit *a posteriori*, plusieurs méthodes dites « quasi aléatoires » peuvent être utilisées : par exemple, la double différence et la méthode d'appariement. La double différence vise à observer deux groupes, l'un bénéficiaire d'un dispositif et l'autre témoin à deux moments (avant et après le dispositif). En supposant que les deux groupes auraient évolué de la même manière sans le dispositif, on mesure la différence entre les valeurs observées (Behaghel *et al.*, 2013). Dans cet ouvrage, l'évaluation du tutorat en direction des lycéens en REP par des étudiants polytechniciens a utilisé cette méthode en comparant les élèves ayant été aidés à ceux qui ne l'ont pas été (partie 2, chapitre 2).

La méthode d'appariement ou *matching* cherche à trouver pour chaque individu testé un individu identique du point de vue des caractéristiques observables (âge, sexe, catégorie socioprofessionnelle, etc.) afin de faire une moyenne des effets individuels du dispositif pour obtenir un effet global moyen du dispositif expérimenté (Arceneaux *et al.*, 2006). Cette

méthode est utilisée ici dans le cadre de l'évaluation de l'expérimentation visant à produire des situations de mixité sociale dans des collèges parisiens où des secteurs tests sont comparés à des secteurs témoins (partie 3, chapitre 2).

La mise en œuvre de ces méthodes d'expérimentations quasi aléatoires nécessite plusieurs points de vigilance : un nombre important de bénéficiaires et un budget conséquent sont requis, raisons pour lesquelles cette méthode ne peut être mise en œuvre que dans le cadre d'un dispositif précis et clairement délimité, et dont les indicateurs d'efficacité ont déjà été testés. De plus, il arrive que l'impact d'une expérimentation ne soit visible qu'à long terme, c'est-à-dire que cela oblige à un suivi de cohorte sur plusieurs années, une limite exprimée par certains auteurs dans cet ouvrage.

### ***Pour conclure : trois notions et trois étapes de travail***

Le choix d'utiliser une méthode plutôt qu'une autre dépend de la temporalité de l'action en question, mais aussi des attentes des uns et des autres. Les dispositifs et les expérimentations présentés dans cet ouvrage témoignent de temporalités différentes, en termes d'étape de travail et de méthodes d'étude ou d'évaluation adaptées. La maturité de la réflexion sur les inégalités permet la mise en œuvre de plusieurs expérimentations et mesures d'impact, alors que le sujet des discriminations, qui a moins fait l'objet de politiques publiques, est davantage traité sur le registre du diagnostic ou par l'évaluation *in itinere* d'un dispositif émergent. Les articles traitant de la mixité sociale rendent compte d'une différence d'acception du terme par les porteurs de projets eux-mêmes, étape pourtant décisive dans le « jeu triangulaire entre État, acteurs locaux et experts » (Bureau *et al.*, 2013, p. 41) qu'est l'exercice de la démarche expérimentale. Les méthodes et les outils, mis en place simultanément ou indépendamment, vont permettre d'évaluer l'impact strict d'un programme, de comprendre les effets attendus ou inattendus ou encore les conditions de mise en œuvre. À ce titre, les connaissances produites par les mesures d'impact seront utiles en priorité aux politiques ou aux financeurs, alors que celles qui consistent à regarder les évolutions des systèmes vont être particulièrement prisées par les acteurs de terrain. La compréhension des conditions de mise en œuvre est indispensable aux différents échelons, lorsqu'il s'agit de maintenir, de développer ou

de généraliser un dispositif. La combinaison des méthodes est extrêmement utile à l'appréhension la plus complète possible de la réalité afin de produire une connaissance utile aux décideurs politiques et aux acteurs de terrain.

Les modalités de construction d'expérimentation, d'émergence de dispositifs, de production de connaissance différent, dans des contextes variés : telles sont les expériences restituées ici. Mais il s'agit surtout de produire de la connaissance sur les discriminations vécues par les jeunes à des moments rarement explorés, de proposer des résultats et des enseignements qui permettraient de faire baisser les discriminations et les inégalités rencontrées par les jeunes durant leur scolarité et au moment de leur insertion sociale et professionnelle. Enfin, il convient de tester et d'observer comment des porteurs de projets s'emparent d'une question débattue, celle de la mixité sociale, en faisant l'hypothèse que l'empirique puisse contribuer au débat théorique. Mesurer l'efficacité, regarder ce qui bouge dans les systèmes et comprendre les conditions de mise en œuvre : ces trois étapes sont représentées par des dispositifs. Parce que « l'inégalité des résultats alimente directement l'inégalité des chances à la génération suivante » (Atkinson, 2016, p. 36), il convient de continuer d'avancer en tenant compte des enseignements passés pour être en mesure de proposer des politiques jeunesse à court et à long termes pour les jeunes d'aujourd'hui et de demain.

## BIBLIOGRAPHIE

Alivon F., 2016, « La ségrégation spatiale et économique. Une analyse en termes d'emploi et d'éducation dans les espaces urbains », Thèse de doctorat en économies et finances, Université de Bourgogne-Franche-Comté.

Arceneaux K., Gerber A. S., Green D. P., 2006, « Comparing experimental and matching methods using a large-scale voter mobilization experiment », *Political Analysis*, n° 1, vol. 14, p. 37-62.

Atkinson A. B., 2016, *Inégalités*, Le Seuil, Paris.

Bacou M., Bataille J.-M., Besse-Patin B., Bocquet J.-M., Carton E., Claude V. *et al.*, 2016, *Des séparations aux rencontres en camps et colos. Rapport d'évaluation du dispositif #GénérationCampColo*, Le social en fabrique, Bagnaux.

Behaghel L., Crépon B., Gurgand M., Kamionka T., Lequien L., Rathelot R. *et al.*, 2013, « L'accompagnement personnalisé des demandeurs d'emploi », *Revue française d'économie*, n° 1, vol. 28, p. 123-158.

Ben Ayed C., Poupeau F., 2009, « École ségrégative, école reproductive », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180.

- Bidet J., 2000, « Égalité des chances et principe de différence. Une réinterprétation », in Koubi G., Guglielmi G. J. (dir.), *L'égalité des chances. Analyses, évolutions, perspectives*, La Découverte, Paris, p. 51-68.
- Bihl A., Pfefferkorn R., 2008, *Le système des inégalités*, La Découverte, Paris.
- Bodet J., 2018, « La ségrégation scolaire : un enjeu géopolitique », *Hérodote*, n° 170, p. 195-208.
- Bon-Maury G., Bruneau C., Dherbécourt C., Diallo A., Flamand J., Gilles C. *et al.*, 2016, *Le coût économique des discriminations*, Rapport à la ministre du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social et au ministre de la ville, de la jeunesse et des sports, France Stratégie.
- Bourdieu P., 1966, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, n° 3, vol. 7, p. 325-347.
- Bourdieu P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, Paris.
- Brinbaum Y., Safi M., Simon P., 2015, « Les discriminations en France : entre perception et expérience », in Beauchemin C., Hamel C., Simon P. (dir.), *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, INED, Paris, p. 413-442.
- Brunner A., Maurin L. (dir.), 2017, *Rapport sur les inégalités en France. Édition 2017*, Observatoire des inégalités, Tours.
- Bureau M.-C., Sarfati F., Simha J., Tuchsirer C., 2013, « L'expérimentation dans l'action publique », *Travail et emploi*, n° 135, p. 41-55.
- Callon M., 1986, « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », *L'année sociologique*, n° 36, p. 169-208.
- Castel R., 1995, *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, Paris.
- Chauvel L., 2016, *La spirale du déclassement. Essai sur la société des illusions*, Le Seuil, Paris.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), 2016, *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*, Dossier de synthèse (en ligne).
- Défenseur des droits, 2017, *Rapport annuel d'activité 2016* (en ligne).
- Dhume-Sonzogni F., 2014, *Entre l'école et l'entreprise : la discrimination en stage. Une sociologie publique de l'ethnisation des frontières scolaires*, Presses universitaires de Provence, Aix-en-Provence.
- Dubet F., 2014, *La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités*, Le Seuil, Paris.
- Duru-Bellat M., 2006, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Le Seuil, Paris.
- Duvoux N., 2017, *Les inégalités sociales*, Presses universitaires de France, Paris.
- Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ), 2009, *Guide méthodologique pour l'évaluation des expérimentations sociales*, FEJ, Paris.
- Forsé M., Galland O. (dir.), 2011, *Les Français face aux inégalités et à la justice sociale*, Armand Colin, Paris.
- Fougère D., 2010, « Les méthodes économétriques d'évaluation », *Revue française des affaires sociales*, n° 1-2, p. 105-128.
- Galland O., 2011, *Sociologie de la jeunesse*, Armand Colin, Paris.

- Gomel B., Serverin É., 2013, « L'expérimentation sociale aléatoire en France en trois questions », *Travail et emploi*, n° 135, p. 57-71.
- Guilluy C., 2010, *Fractures françaises*, François Bourin, Paris.
- Gurgand M., 2014, « Que nous apprennent les expérimentations sociales », cours au Collège de France (vidéo en ligne).
- Jatteau A., 2013, *Les expérimentations aléatoires en économie*, La Découverte, Paris.
- Jorion B., 2000, « Égalité et non-discrimination en droit public français », in Koubi G., Guglielmi G. J. (dir.), *L'égalité des chances. Analyses, évolutions, perspectives*, La Découverte, Paris, p. 142-155.
- Kerivel A., Cathelineau F., Réguer-Petit M., Rivat E., Picon É., 2017, « Le rôle des réseaux dans le changement d'échelle de l'innovation sociale », *INJEP Analyses et synthèses*, n° 8.
- Kerivel A., James S., 2018, « L'expérimentation sociale : étapes et méthodes d'évaluation », INJEP/Fiches repères.
- Kirszbaum T., 2008, *Mixité sociale dans l'habitat. Revue de la littérature dans une perspective comparative*, La Documentation française, coll. « Études et recherches de la Halde », Paris.
- Koubi G., 2000, « Vers l'égalité des chances : quelles chances en droit », in Koubi G., Guglielmi G. J. (dir.), *L'égalité des chances. Analyses, évolutions, perspectives*, La Découverte, Paris.
- Labadie F. (dir.), 2012, *Inégalités entre jeunes sur fond de crise. Rapport de l'Observatoire de la jeunesse*, La Documentation française, Paris.
- Lagrange H., 2006, « Combattre les inégalités dans une société fragmentée », in Lagrange H. (dir.), *L'épreuve des inégalités*, Presses universitaires de France, Paris, p. 351-359.
- Léandri N., 2014, « Discrimination versus inégalités », in Bihl A., Pfefferkorn R. (dir.), *Dictionnaire des inégalités*, Armand Colin, Paris.
- L'Horty Y., Petit P., 2010, « Évaluation aléatoire et expérimentations sociales », *Revue française d'économie*, n° 1, vol. 26, p. 13-48.
- Loncle P., 2002, « Jeunesse et action publique : du secteur à la catégorie », in Fontaine J., Hassenteufel P. (dir.), *To change or not to change ? Les changements de l'action publique à l'épreuve du terrain*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, p. 53-70.
- Maurin É., 2004, *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Le Seuil, Paris.
- McGann M., Blomkamp E., Lewis J., 2018, « The rise of public sector innovation labs : experiments in design thinking for policy », *Policy Sciences*, n° 3, vol. 51, p. 249-267.
- Mulgan G., 2014, *The Radical's Dilemma : an Overview of the Practice and Prospects of Social and Public Labs –version 1*, Nesta, Londres (Royaume-Uni).
- Pinçon-Charlot M., Prêteceille E., Rendu P., 1986, *Ségrégation urbaine. Classes sociales et équipements collectifs en région parisienne*, Anthropos, Paris.
- Queiroz J.-M. de, 2003, « Discrimination et mixité. Ingénierie sociale ou art des mélanges ? », *Ville École Intégration Enjeux*, n° 135, p. 51-66.
- Rawls J., 1987, *Théorie de la justice*, Le Seuil, Paris.
- Rosanvallon P., 2014, *Le Parlement des invisibles*, Le Seuil, Paris.
- Wuhl S. 2007, *Discrimination positive et justice sociale*, Presses universitaires de France, Paris.

## Première partie

REPÉRER, COMPRENDRE  
ET AGIR CONTRE  
LES DISCRIMINATIONS

# Introduction

*Aude Kerivel, sociologue, responsable du pôle évaluation et capitalisation, mission expérimentation et évaluation des politiques publiques (MEEPP), INJEP*

*Samuel James, sociologue, chargé d'études et d'évaluation, pôle évaluation et capitalisation, mission expérimentation et évaluation des politiques publiques (MEEPP), INJEP*

Parce que les discriminations peuvent être la cause de certaines inégalités, mais surtout parce qu'elles constituent un délit inscrit dans le Code pénal (articles 225-1 et 225-2), il pourrait *a priori* sembler plus facile de les sanctionner pour les empêcher que de lutter contre leurs conséquences. Mais cette affirmation théorique est éloignée d'une réalité plus complexe.

Ainsi, la lutte contre les discriminations est encore un sujet majeur pour les politiques publiques, malgré son inscription dans le droit français et dans les directives de la commission européenne (29 juin 2000) et la charge de son application par « un organisme indépendant ayant pour fonction de recevoir les plaintes des personnes discriminées » (Caradec *et al.*, 2009, p. 15), à savoir le Défenseur des droits. Faut-il favoriser une action en amont de la prévention ou une politique plus sévère de sanction ? Doit-on conserver une volonté d'universalisation de la lutte contre les discriminations, partant du principe que chacun peut un jour rencontrer ce type de situation (Cerrato Debenedetti, 2018, p. 51) ? Ou est-il préférable de pratiquer, comme dans de nombreux pays, une discrimination positive (« *affirmative action* »), politique de rattrapage entre différents groupes (Calvès, 2004, p. 7) par l'instauration de traitements préférentiels (Stasse, 2004) ? Ces questions restent en suspens lorsqu'il s'agit de penser la lutte contre les discriminations, et donc de tester ou d'envisager des politiques publiques. Mais toute action nécessite un diagnostic de la situation initiale. Or l'investigation du sujet laisse apparaître un certain nombre d'interrogations quant à la nature et aux critères des discriminations, dont sont notamment victimes les jeunes.

Depuis 2009, le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ), dont l'une des missions est d'« améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de 25 ans <sup>1</sup> », a investigué de différentes manières

---

1. Article 25 de la loi n° 2008-1249 du 1<sup>er</sup> décembre 2008.

la question des discriminations. Pour ce faire, il a repéré et caractérisé les discriminations dont peuvent être victimes les jeunes dans différents domaines, en observant les conséquences de celles-ci sur les organisations (entreprises, etc.), mais aussi sur les acteurs (victimes et témoins), puis en tentant d'agir pour les prévenir et les réduire. Les quatre chapitres de cette première partie illustrent plusieurs étapes de ce travail du FEJ visant à explorer un phénomène puis à faire remonter des expériences de terrain dans une logique ascendante (*bottom-up*) et à les évaluer.

Pour commencer, le manque de connaissance des discriminations a conduit le FEJ à poser plusieurs problématiques de recherche (chapitres 1 et 2). Le défaut de connaissances porte sur certains critères (tels que le jeune âge, le lieu de résidence) ou sur un cumul de critères (comme l'origine et le sexe par exemple) ou encore sur certains domaines en dehors de l'emploi salarié, un des champs les plus étudiés par la recherche française (Simon, Madoui, 2011, p. 2). Ensuite, les débats quant à la pertinence de mener une politique de lutte contre les discriminations invitent à poser la question du « coût<sup>2</sup> » des discriminations pour le monde du travail et ses objectifs de productivité. C'est le point de départ d'une expérimentation visant à observer si la discrimination au travail influence la productivité (chapitre 3). L'étape suivante est une proposition d'action de prévention des discriminations en direction de jeunes qui, potentiellement, pourraient en être victimes (chapitre 4).

### ***La discrimination : de la qualification juridique à la complexité d'un phénomène diffus***

Avant toute chose, un travail de définition est nécessaire. La discrimination, en tant qu'inégalité de traitement défavorable fondée sur des motifs illégitimes, telle qu'elle est définie dans le Code pénal français, est un délit qui peut être poursuivi et sanctionné. Ainsi, la distinction opérée entre les personnes physiques (ou morales) à raison d'une série de motifs : « le fondement de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur grossesse, de leur apparence physique, de la particulière vulnérabilité résultant de leur situation économique, apparente ou connue de son auteur, de leur patronyme, de leur lieu de résidence, de leur état de santé, de leur

---

2. Nous empruntons ici l'idée de « coût » au titre d'un rapport de France Stratégie (Bon-Maury *et al.*, 2016). Les auteurs font le constat de discriminations « économiquement pénalisantes » et d'un « coût élevé pour la collectivité ».

perte d'autonomie, de leur handicap, de leurs caractéristiques génétiques, de leurs mœurs, de leur orientation sexuelle, de leur identité de genre, de leur âge, de leurs opinions politiques, de leurs activités syndicales, de leur capacité à s'exprimer dans une langue autre que le français, de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une Nation, une race ou une religion déterminée » est punie de trois ans d'emprisonnement et 45 000 euros d'amende<sup>3</sup>.

Mais le Défenseur des droits chargé de veiller au respect du Code pénal<sup>4</sup> ne semble pas recevoir un nombre de plaintes représentatif des situations de discrimination. La complexité des démarches administratives peut décourager, en particulier les jeunes et les non-diplômés (Défenseur des droits, 2017, p. 22). Ces non-recours peuvent aussi s'expliquer par le peu de réclamations aboutissant effectivement à une intervention (Cerrato Debenedetti, 2018, p. 53), par le caractère potentiellement dévalorisant de cette situation ou la difficulté d'objectiver la discrimination. Ce constat témoigne de la complexité à appliquer la loi dans la prise en compte non seulement des discriminations directes, mais aussi des discriminations indirectes, soit « les actes ou mesures en apparence neutres », qui en réalité « induisent une différence de traitement entre les individus » (Benbassa, 2010, p. 283). Malgré un cadre juridique, les discriminations intentionnelles ou non intentionnelles restent ainsi très difficiles à repérer, et le phénomène nécessite encore d'être étudié scientifiquement.

En effet, les acteurs des situations de discrimination sont eux-mêmes imbriqués dans des systèmes qui amènent les uns à discriminer sans le savoir, parfois avec des intentions bienveillantes, et les autres à accepter ou nier toute discrimination subie. Pour Yaël Brinbaum, Mirna Safi et Patrick Simon « la discrimination n'existe pas comme scène objective : c'est un phénomène diffus, sans auteur véritablement identifiable et sans victime avérée », qui « s'inscrit dans une multitude de décisions » (Brinbaum *et al.*, 2015, p. 413). On peut être discriminé sans le savoir, de même que l'on peut discriminer sans en avoir conscience. Difficile de rendre compte, de ce fait, de la réalité des discriminations.

---

3. [www.senat.fr/rap/r07-252/r07-2523.html](http://www.senat.fr/rap/r07-252/r07-2523.html)

4. Créée en 2001 la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE) devient en 2008 le Défenseur des droits.

## ***Des interrogations quant aux discriminations au moment de l'insertion***

La complexité du phénomène est amplifiée par le retard que la France tente de rattraper depuis les années 2000 quant à la reconnaissance et à la prise en compte du sujet. Les dérogations à la loi informatique et liberté<sup>5</sup> (Héran, 2015, p. 8) ont permis de compléter les travaux sur les discriminations liées au sexe ou à l'âge par l'étude des discriminations ethniques ou raciales (Veil, 2008, p. 60). Plus récemment, l'ajout dans la loi du critère du lieu de résidence (loi n° 2014-173, article 15) a entraîné un intérêt de la recherche grandissant sur le sujet.

La question des discriminations est principalement abordée dans le cadre de l'accès à l'emploi, que ce soit du côté de la recherche ou des actions politiques et législatives. La prise en compte des discriminations dans le droit du travail dès 1972, bien avant les directives européennes, semble en être l'explication principale. C'est pourquoi, « le marché de l'emploi est sans doute le plus associé au thème de la discrimination, tout en étant pionnier dans les actions de sensibilisation » (Simon, Madoui, 2011, p. 2). Les travaux sur l'accès à l'emploi montrent ainsi un traitement différencié en fonction du genre (Maruani, 1998), de l'origine ethnique supposée (Meurs *et al.*, 2006 ; Silberman, Fournier, 2006), de l'âge (Mercat-Bruns, Pallares Castany, 2016), de l'origine ethnique et du territoire (Petit *et al.*, 2015).

Si les expériences « épisodiques ou occasionnelles » (Primon, 2011, p. 123) telles que l'accès à l'emploi (Garner-Moyer, 2003) et au logement (Argant, Cédiey, 2013 ; Bonnet *et al.*, 2011) ont été analysées par la recherche, les discriminations de la vie quotidienne, celles en amont ou encore en périphérie de ces grandes étapes du passage à l'âge adulte restent moins « visibles ». C'est le cas des stages qui n'ont fait que récemment l'objet d'études (Landrieux-Kartochian, Guillot-Soulez, 2005 ; Dhume, Sagnard-Haddaoui, 2006 ; Farvaque, 2009). L'hypothèse d'un *continuum* de situations constitutif de l'expérience de la discrimination (Dhume-Sonzogni, 2014, p. 134) nécessite d'être regardée pour envisager toute action, et notamment pour agir, le cas échéant, avant l'intériorisation

---

5. En France, la loi du 6 janvier 1978, dite « loi informatique et liberté », interdit de recueillir et d'enregistrer des informations faisant apparaître, directement ou indirectement, les origines « raciales » ou ethniques, ainsi que les appartenances religieuses des personnes.

d'un système d'infériorisation durable<sup>6</sup> ou d'autocensure, hypothèse avancée pour expliquer des disparités constatées dans l'accès à un emploi entre des groupes différents. Les jeunes sont-ils victimes d'expériences discriminatoires en amont ou au moment de leur insertion ? Ou encore durant leur première expérience du monde du travail, à l'occasion de stages, en apprentissage ? Telles sont les questions posées par le FEJ dans le *testing*, l'étude et l'évaluation de dispositifs présentés dans les quatre chapitres de cette partie.

### **Repérer et caractériser les discriminations : des méthodes complémentaires**

La diversité des méthodes interrogeant le risque discriminatoire (*testing*), l'expérience de discriminations (enquête de victimation ou enquête par entretien) et les situations par la comparaison d'une population minoritaire avec une population de référence, convergent vers le constat d'une discrimination difficile à prouver, non seulement d'un point de vue juridique, mais aussi pour les auteurs, témoins et même victimes de ces situations. Ce constat rend compte de la nécessité de continuer de produire de la connaissance avant d'envisager toute expérimentation. L'étude observant si les jeunes sont victimes de discriminations lorsqu'ils tentent d'entrer en apprentissage (chapitre 1) et les *testings* visant à mesurer les risques discriminatoires dans l'accès à l'autonomie via l'accès aux prérequis indispensables à l'insertion professionnelle (chapitre 2) illustrent les types de méthodes d'investigation pluridisciplinaires portées par le FEJ, préliminaires à l'élaboration de démarches expérimentales.

Afin de regarder si le jeune âge, le sexe, l'origine ethnique supposée ou la race, le lieu d'habitation ou la catégorie socioprofessionnelle des parents sont des critères de discrimination, trois méthodes représentatives de celles communément admises pour comptabiliser et décrire les discriminations ont été mobilisées.

---

6. Cette notion d'intériorisation de système d'infériorisation durable a été utilisée par le sociologue de l'école de Chicago, Charles Johnson, qui travailla dans les années 1920 sur les tensions raciales aux États-Unis. Selon lui, les descendants d'esclaves, mêmes s'ils ne sont pas esclaves eux-mêmes, ont intériorisé, par le biais de la transmission intergénérationnelle et d'interactions aussi subtiles que le fait de parler de son propre groupe comme « des petites gens », le fait qu'ils appartiennent à un groupe considéré comme inférieur. Ce phénomène peut s'appliquer à d'autres groupes qui se trouvent dans la même situation d'infériorité au sein d'une société.

Le premier chapitre présente les résultats d'une étude mobilisant simultanément deux méthodes afin de repérer les processus discriminatoires au moment de l'orientation vers l'apprentissage ou vers la formation professionnelle, mais aussi durant l'expérience d'apprentissage ou de stage en elle-même. La première méthode permet d'estimer « les différentiels nets entre les populations potentiellement discriminées et le reste de la population par le biais d'enquêtes statistiques » (Brinbaum *et al.*, 2015, p. 414) en comparant les caractéristiques (âge, sexe, origine sociale, origine ethnique supposée) des jeunes en apprentissage avec les lycéens de la formation professionnelle. Mais le constat des différences entre populations ne suffit pas à affirmer s'il y a ou non situation de discrimination. En effet, cette première méthode peut, bien sûr, constater la différence entre ces populations tout en laissant planer le doute sur les raisons de cette différence : est-elle le fait d'une orientation choisie ou d'une expérience discriminatoire ? L'enquête à partir des expériences de discrimination perçues s'appuie sur l'autodéclaration par les apprentis et les lycéens en formation professionnelle. Il s'agit de comparer si certaines catégories de jeunes (filles, jeunes d'origine supposée africaine, etc.) font davantage l'expérience de discriminations que d'autres. Cette méthode permet de regarder la répétition d'expériences discriminatoires à l'échelle de trajectoires, mais se heurte souvent à l'incertitude, voire à la difficulté à reconnaître et à nommer les discriminations (Brinbaum *et al.*, 2015a, p. 413). En effet, l'étude des discriminations à partir de la subjectivité de ceux qui la vivent se confronte aussi à la mise à distance, ou même à la négation de cette expérience « comme une façon de faire de l'ego une place fortifiée imprenable » (Dubet *et al.*, 2013, p. 81).

Le second chapitre présente les résultats de *testings* réalisés dans sept domaines jusqu'alors peu explorés pour la plupart d'entre eux : l'accès à une formation, la reprise d'un fonds de commerce, l'achat d'un véhicule d'occasion, la contractualisation d'une assurance automobile, d'un crédit à la consommation et l'accès à un hébergement de loisir. Le *testing*, ou test de discrimination, est une mesure expérimentale visant à reproduire une situation discriminatoire : dans une expérience de candidature fictive, une personne A se voit refuser, entre autres, la prestation d'un service ou l'acquisition d'un bien au bénéfice d'une autre personne B sur la base d'un ou de plusieurs critères décrits dans l'article 1 de la loi n° 2008-496 du 28 mai 2008 et dont la prise en compte constitue une infraction (Du Parquet, Petit, 2011, p. 49). Si les *testings* permettent de repérer et de démontrer les inégalités de traitement dont sont victimes des catégories de

population dans l'accès à certains droits et services, la situation de *testing* reste fictive. Dans la réalité, les ressources ou dossiers des individus ne sont pas les mêmes, tous n'accèdent pas aux mêmes offres et canaux de candidatures, tous ne vont pas postuler aux mêmes offres ni aux mêmes formations, et le rejet du candidat peut se faire ultérieurement à l'étape de la rencontre.

Malgré la diversité des domaines observés et des méthodes utilisées dans ces deux travaux, les résultats sont convergents. Ils démontrent que l'âge n'est pas un critère discriminant, mais que l'origine supposée (maghrébine ou africaine subsaharienne), le territoire (stigmatisé), le sexe ou l'association de plusieurs de ces critères sont discriminants. Il apparaît également que certains jeunes sont victimes d'expériences de discrimination répétées, qui freinent leur insertion (Kerivel, 2018<sup>7</sup>).

### ***Mesurer les conséquences des discriminations***

Les méthodes fréquemment utilisées pour étudier les discriminations se concentrent sur l'expérience des victimes ou la comptabilisation des situations. Les conséquences des discriminations sur les organisations sont peu étudiées, contrairement aux conséquences sur les victimes chez qui sont observés un choc, une blessure, un détachement, une dissociation, l'engagement dans une lutte (Dubet *et al.*, 2013) ou encore une mobilisation collective (Carrel, 2017).

Le rapport de France Stratégie sur le coût économique des discriminations fait figure d'exception, puisqu'il tente de « mesurer les gains économiques à attendre d'une réduction des discriminations sur le marché du travail en France, en procédant à une estimation des écarts de situation inexpliqués, puis du gain associé à la réduction de ces écarts » (Bon-Maury *et al.*, 2016, p. 9). C'est cette volonté de rendre compte des effets des discriminations sur la productivité qui a été à l'origine de l'expérimentation visant à mesurer l'impact de la discrimination sur les performances des salariés (chapitre 3). Dans ce chapitre, les chercheurs sont constructeurs de l'ensemble de la démarche puisqu'ils déterminent une expérimentation pour en mesurer les effets. En effet, ils produisent, grâce à un algorithme, une situation de discrimination permettant de

---

7. La note restitue les résultats de cette étude et de ce *testing*, ainsi que ceux de deux autres travaux sur le même sujet, lancés par le FEJ en 2015.

comparer l'efficacité de mêmes hôtes et hôtesse de caisses, lorsqu'ils sont avec des managers qui les discriminent ou avec d'autres managers qui ne les discriminent pas. Cette expérimentation, qui vise à mesurer les conséquences des discriminations, se situe en aval des *testings* et études visant à repérer et caractériser les discriminations, mais aussi en amont d'actions qui chercheraient à les prévenir ou à lutter contre elles. Les résultats apportent un éclairage supplémentaire puisqu'ils rendent visible l'effet des discriminations sur les performances des salariés. En effet, lorsqu'il est traité de façon discriminante par son manager, l'employé de caisse sera moins performant et moins productif.

### ***Tenter d'agir sur les stéréotypes : une première étape***

Si l'une des ambitions du FEJ est de comprendre pour éclairer les décideurs publics et que sur certains sujets, comme la discrimination dont sont victimes les jeunes, la connaissance fait défaut, ce n'est qu'une première étape avant l'expérimentation. La volonté de faire émerger des dispositifs visant à lutter contre les discriminations s'est donc traduite en 2012 par un premier appel à expérimentations lancé sur les territoires ultramarins. Le dispositif évalué présenté dans le dernier chapitre de cette partie se situe en amont des situations de discrimination puisqu'il vise à les prévenir. Proposé par une association du territoire, il vient répondre à un problème repéré, spécifique, à savoir les situations de discrimination rencontrées par les jeunes domiens lors de leur venue en métropole. Si les enquêtes sur les discriminations rendent compte du fait que « la nationalité française ne protège pas du racisme, puisque les originaires des DOM, français depuis plusieurs générations, font partie des personnes qui y sont le plus souvent confrontées » (Hamel *et al.*, 2015, p. 457), les professionnels de terrain observent que les jeunes ne s'attendent absolument pas à être confrontés à ce type de situation. Le dispositif a donc pour ambition de donner des outils aux jeunes pour réagir face à de potentielles situations de discrimination, grâce à une expérience de mise en situation par le théâtre. La sensibilisation semble être une première étape nécessaire puisque beaucoup d'études montrent que les personnes discriminées, notamment les jeunes, n'ont pas conscience de l'être. La mise en situation, qui permet de travailler sur les réactions face aux discriminations, et l'information sur les recours possibles s'avèrent être, selon l'évaluation, des outils efficaces d'accompagnement des victimes. Si ces actions sont extrêmement partielles puisqu'elles ne visent

ni les auteurs, ni les systèmes ou réseaux dans lesquels se construit la discrimination (Dhume-Sonzogni, 2014, p. 20), elles posent les jalons d'expérimentations futures, déconstruisant les stéréotypes d'une part et utilisant la mise en situation plutôt que la simple information d'autre part. Les enseignements de l'évaluation de ce dispositif, émergeant du terrain, rejoignent les résultats de recherches selon lesquelles les stéréotypes, à l'origine de l'essentialisation et du racisme ou de la xénophobie, sont la cause des pratiques discriminatoires (Tisserand, 2014, p. 388 ; Dhume-Sonzogni, 2014, p. 10 ; Fassin, 2002).

Les quatre chapitres de cette première partie illustrent les étapes fondamentales de l'élaboration des politiques publiques : repérer, explorer et caractériser le problème, en mesurer les conséquences, et donc les coûts, puis faire remonter des idées d'actions ou des actions existantes et les évaluer<sup>8</sup>. Ainsi, chacun à sa manière, ces travaux participent au débat sur le bien-fondé et sur les moyens éventuels d'une politique de lutte contre les discriminations dont sont victimes les jeunes au moment de leur insertion sociale et économique, et qui sont à l'origine d'inégalités.

## BIBLIOGRAPHIE

Argant S., Cédiey E., 2013, *Testing sur le parc locatif privé du département de l'Essonne*, ISM-CORUM, Lyon.

Benbassa E. (dir.), 2010, *Dictionnaire des racismes, de l'exclusion et des discriminations*, Larousse, Paris.

Bon-Maury G., Bruneau C., Dherbécourt C., Diallo A., Flamand J., Gilles C. *et al.*, 2016, *Le coût économique des discriminations*, Rapport à la ministre du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social et au ministre de la ville, de la jeunesse et des sports, France Stratégie.

Bonnet F., Safi M., Lalé E., et Wasmer E., 2011, « À la recherche du locataire "idéal" : du droit aux pratiques en région parisienne », *Regards croisés sur l'économie*, n° 9, p. 216-227.

Brinbaum Y., Safi M., Simon P., 2015, « Les discriminations en France : entre perception et expérience », in Beauchemin C., Hamel C., Simon P. (dir.), *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, INED, Paris, p. 413-442.

Calvès G., 2004, « Les politiques françaises de discrimination positive : trois spécificités », *Pouvoirs*, n° 111, p. 29-40.

---

8. Yannick L'Horty remarque que si un certain nombre d'actions sont mises en place par de multiples organisations depuis une vingtaine d'années, trop peu font l'objet d'évaluation (intervention du 5 février 2018 au colloque INJEP-FEJ, « Les discriminations comme frein à l'insertion des jeunes »).

- Caradec V., Poli A., Lefrançois C., 2009, « Les deux visages de la lutte contre la discrimination par l'âge », *Mouvements*, n° 59, p. 11-23.
- Carrel M., 2017, « Pouvoirs d'agir dans les quartiers populaires. Pour une sociologie de la citoyenneté au croisement de l'ordinaire, du mouvement social et des institutions », Soutenance d'HDR, CEMS/EHESS.
- Cerrato Debenedetti M.-C., 2018, *La lutte contre les discriminations ethno-raciales en France. De l'annonce à l'esquive (1998-2016)*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- Défenseur des droits, 2017, *Rapport annuel d'activité 2016* (en ligne).
- Dhume-Sonzogni F., 2014, *Entre l'école et l'entreprise : la discrimination en stage. Une sociologie publique de l'ethnisation des frontières scolaires*, Presses universitaires de Provence, Aix-en Provence.
- Dhume F., Sagnard-Haddaoui N., 2006, *La discrimination de l'école à l'entreprise. La question de l'accès, aux stages des élèves de lycée professionnel en région Lorraine*, IS CRA-Est, Neuviller.
- Dubet F., Cousin O., Rui S., Macé E., 2013, *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Le Seuil, Paris.
- Farvaque N., 2009, « Discriminations dans l'accès au stage : du ressenti des élèves à l'intervention des enseignants », *Formation emploi*, n° 105, p. 21-36.
- Fassin D., 2002, « L'invention française de la discrimination », *Revue française de science politique*, n° 52, p. 403-423.
- Garner-Moyer H., 2003, *Discrimination et emploi : revue de la littérature*, Document d'études DARES, n° 69.
- Hamel C., Lesné M., Primon J.-L., 2015, « La place du racisme dans l'étude des discriminations », in Beauchemin C., Hamel C., Simon P. (dir.), *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, INED, Paris, p. 443-470.
- Héran F., 2015, « La science par dérogation, ou comment l'enquête TeO a rempli sa mission », in Beauchemin C., Hamel C., Simon P. (dir.), *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, INED, Paris, p. 7-16.
- Kerivel A., 2018, *Des jeunesses discriminées au moment de leur insertion sociale. Résultats de deux études et de deux testings lancés par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ)*, INJEP Notes et rapports/Note thématique, Paris.
- Landrieux-Kartochian S., Guillot-Soulez C., 2005, « Les stages, une des formes de la discrimination sexuelle dans le monde du travail ? », *Les cahiers du CERGORS*, n° 3.
- Maruani M. (dir.), 1998, *Les nouvelles frontières de l'inégalité. Hommes et femmes sur le marché du travail*, La Découverte, Paris.
- Mercat-Bruns M., Pallares Castany A., 2016, « La faible visibilité juridique de la discrimination dans l'emploi fondée sur le jeune âge », *Agora débats/jeunesses*, n° 74, p. 63-75.
- Meurs D. Pailhé A., Simon P., 2006, « Persistance des inégalités entre générations liées à l'immigration : l'accès à l'emploi des immigrés et de leurs descendants en France », *Population*, n° 5-6, vol. 61, p. 763-802.
- Parquet L. du, Petit P., 2011, « Évaluer la discrimination à l'embauche liée au lieu de résidence : apports et limites de la méthode du testing », *Reflets et perspectives de la vie économique*, n° 1, vol. 50, p. 47-54.

Petit P., Duguet E., L'Horty Y., 2015, « Discrimination résidentielle et origine ethnique : une étude expérimentale sur les serveurs en Île-de-France », *Économie et prévision*, n° 206-207, p. 55-69.

Primon J.-L., 2011, « La perception des discriminations au filtre des enquêtes statistiques », *Agora débats/jeunesses*, n° 57, p. 121-134.

Silberman R., Fournier I., 2006, « Les secondes générations sur le marché du travail en France : une pénalité ethnique ancrée dans le temps. Contribution à la théorie de l'assimilation segmentée », *Revue française de sociologie*, n° 2, vol. 47, p. 243-292.

Simon P., Madoui M., 2011, « Le marché du travail à l'épreuve des discriminations », *Sociologies pratiques*, n° 23, p. 1-7.

Stasse F., 2004, « Pour les discriminations positives », *Pouvoirs*, n° 111, p. 119-132.

Tisserand P., 2014, « Stéréotypes », in Bihl A., Pfefferkorn R. (dir.), *Dictionnaire des inégalités*, Armand Colin, Paris.

Veil S., 2008, *Redécouvrir le préambule de la Constitution*, La Documentation française, Paris.

# Discriminations et sentiments d'injustice

## Processus de sélection des candidat·e·s à l'apprentissage

*Prisca Kergoat, maîtresse de conférences, université Toulouse 2  
Jean-Jaurès, CERTOP UMR 5044*

*Valérie Capdevielle, maîtresse de conférences,  
université Toulouse 2 Jean-Jaurès, LPS-DT (EA 1697)*

### **Introduction**

L'apprentissage, au carrefour de l'éducation et du travail, constitue un secteur du système éducatif où la question des discriminations se pose avec une acuité toute particulière. En effet, la morphologie de ses publics oblige à considérer l'hypothèse d'une éventuelle influence des processus de discrimination dans l'éviction des filles et des jeunes étrangers ou issus de l'immigration qui accèdent moins que les autres à ce dispositif de formation par alternance. La sous-représentation de ces catégories d'élèves au sein de l'apprentissage est un fait bien connu : en CAP, les filles représentent 25 % de la population apprenante contre 44 % de celle des lycées professionnels (LP), tandis que les jeunes issus de l'immigration sont 5 % en apprentissage contre 15 % en LP<sup>9</sup> (Testas *et al.*, 2018).

Deux hypothèses sont envisagées pour expliquer ce phénomène. La première met l'accent sur l'importance du choix du métier (Palheta, 2012). Parce que les filles (et les garçons) éviteraient les champs de savoirs et de compétences qui sont perçus comme convenant à l'autre sexe (Vouillot, 2007) et que les jeunes issus de l'immigration maghrébine refuseraient le travail ouvrier qu'ils associeraient à la condition sociale de leur père, elles et ils privilégieraient le LP qui propose davantage de formations du tertiaire (Lemaire, 1996). La seconde hypothèse met l'accent sur

---

9. Ugo Palheta note qu'à caractéristiques sociales et scolaires tenues constantes « les jeunes originaires de Turquie, du Maghreb et d'Afrique subsaharienne ont respectivement 2,6 ; 3,2 ; 3,8 et 6,7 fois moins de chances d'avoir suivi une formation professionnelle en apprentissage » (Palheta, 2012, p. 281).

l'existence de discriminations en ce qui concerne la recherche aussi bien d'un stage (Farvaque, 2009) que d'une place en apprentissage (Noël, 2006) sans pour autant parvenir à quantifier ce phénomène. En effet, la vérification de cette dernière hypothèse se heurte à plusieurs obstacles. Le premier est l'impossibilité d'utiliser les méthodes les plus classiques dans l'étude des discriminations. Les candidat-e-s recherchant un maître d'apprentissage pratiquent en effet « le porte-à-porte », une démarche qui exclut la méthodologie du *testing*. Un autre obstacle réside dans le fait qu'il n'existe en France aucune enquête statistique<sup>10</sup> qui permette de repérer les candidat-e-s à l'apprentissage, d'appréhender leurs caractéristiques sociales et scolaires et de mesurer combien d'entre eux et elles ne parviennent pas à trouver une place.

Pourtant, au regard de l'importance accordée à ce mode de formation par les politiques publiques et du rôle central qui lui est octroyé dans l'accès à l'emploi (Capdevielle, Kergoat, 2015), les processus susceptibles de provoquer l'éviction de ces publics méritent d'être questionnés. Alors que l'apprentissage est présenté comme un dispositif offrant « une seconde chance » à des jeunes dont l'école ne veut plus, il s'agit de savoir si cette formation ouvre sa porte à tous les élèves.

Ce chapitre vise à éprouver l'hypothèse selon laquelle, aux côtés des processus subjectifs d'autosélection et/ou d'autoélimination, il existe, au sein du système éducatif comme sur le marché du travail, des mécanismes structurels qui conduisent à dessiner un champ des possibles pour les candidat-e-s à l'apprentissage. Ces processus tendraient à exclure certains publics des formations par apprentissage et à les orienter vers d'autres dispositifs, tels que les lycées professionnels.

Pour ce faire, nous présenterons ici les résultats d'une enquête (Kergoat *et al.*, 2017a) qui a permis de formaliser un dispositif méthodologique original pour repérer les processus de sélection à l'œuvre dans le contexte particulier de la recherche d'un contrat d'apprentissage.

---

10. Par exemple, les données de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), lors des vœux d'orientation en fin de troisième, n'intègrent pas la question du souhait d'entrer en apprentissage parmi les possibles proposés aux élèves. Les enquêtes Génération ont, quant à elles, l'intérêt de mesurer les orientations contrariées en intégrant la question du choix du mode de formation (LP ou apprentissage). Cependant, elles ne permettent pas de distinguer le nombre d'aspirant-e-s à l'apprentissage qui ont véritablement cherché une entreprise, de ceux ou celles dont le souhait est resté au stade de la simple velléité. Or la mesure de ce dernier phénomène est cruciale pour effectuer une étude des discriminations.

Deux résultats de la recherche sont présentés. Le premier concerne les pratiques de recrutement à l'encontre des filles et des jeunes étrangers ou issus de l'immigration opérées par les entreprises à l'entrée de ce mode de formation. Le second montre la nécessité d'étudier les processus de sélection à partir du sentiment d'injustice vécu sur les deux scènes que sont l'école et le travail.

## ENCADRÉ MÉTHODOLOGIQUE

Nous avons choisi de privilégier une approche compréhensive fondée sur la mise en œuvre d'une méthodologie mixte en deux volets.

Le premier volet concerne une enquête par questionnaires réalisée auprès de 1 669 apprenti-e-s et élèves de LP dans trois domaines de formation (mécanique auto, commerce et vente, coiffure et esthétique) sur deux diplômes (première année CAP et bac pro) et quatre zones géographiques : Occitanie, Île-de-France, PACA et Hauts-de-France. Pour comparer de manière optimale les apprenti-e-s et les élèves de LP, nous nous sommes focalisées sur les spécialités où les formations peuvent être réalisées aussi bien en voie scolaire (LP) qu'en apprentissage tout en tenant compte des répartitions sexuées.

Deux questionnaires informatisés apprenti-e-s et élèves de LP ont été construits afin d'appréhender cinq grandes dimensions :

- les spécificités du parcours et du sens accordé à l'orientation ;
- les expériences scolaires ainsi que le vécu des situations de travail ;
- les pratiques de recherche de contrat d'apprentissage ;
- le sentiment de discrimination/d'injustice (école et marché du travail) ;
- les caractéristiques scolaires et sociales\* des enquêté-e-s.

Ces données ont fait l'objet de deux types d'analyse statistique. Dans un premier temps, une analyse par cluster\*\* a été réalisée sur les 889 questionnaires d'apprenti-e-s, soit celles et ceux qui ont réussi à trouver un contrat d'apprentissage (analyse factorielle des correspondances multiples [AFCM], classification hiérarchique ascendante [CHA], analyse discriminante pas à pas [Evrard *et al.*, 2003]). Elle montre que tous les publics ne sont pas confrontés aux mêmes modalités de sélection.

Dans un second temps, la comparaison des effectifs des réponses aux questionnaires a permis, à côté des pratiques de recherche, d'analyser les caractéristiques sociales et scolaires de celles et ceux qui ont réussi à pénétrer ce dispositif de formation et de celles et ceux qui n'y sont pas parvenu-e-s. Cette entrée s'est révélée particulièrement heuristique pour caractériser le processus de sélection et la manière dont celui-ci contribue à distribuer les élèves orientés dans l'espace de la formation professionnelle.

Le second volet de la recherche a consisté en des entretiens compréhensifs menés auprès de 13 élèves de LP et de 15 apprenti-e-s. Ils visaient à étudier le vécu de l'orientation, celui de la recherche d'une place d'apprenti-e et surtout de la confrontation aux discriminations en s'intéressant plus particulièrement au sentiment d'injustice qui s'est révélé être un indicateur pertinent pour qui souhaite mesurer l'existence de ces processus.

(\*) Concernant la caractérisation de l'origine sociale et ethnique des individus, différents types d'information ont été croisés pour construire un indicateur global. Une cote sociale et une cote migratoire ont ainsi été constituées à partir de la profession du père et de la mère, de la situation professionnelle des deux parents ainsi que leurs niveaux d'études respectifs pour la première et à partir de la nationalité, du lieu de naissance du jeune, du lieu de naissance des parents et des grands-parents ainsi que des langues parlées à la maison pour la seconde.

(\*\*) Cette analyse porte sur une partie du questionnaire, soit 24 questions (99 variables) relatives aux sens de l'orientation, à l'image de l'apprentissage en tant que dispositif de formation, au sentiment de discrimination lors de la recherche d'entreprise, au sentiment d'injustice et aux pratiques de recherche d'une entreprise ; 81 variables ont été retenues pour leur fonction discriminante.

**Tableau 1. Répartition des effectifs par cursus de formation et par domaines de formation**

		Mécanique auto	Commerce et vente	Coiffure et esthétique	Total
Élèves de LP	Seconde bac pro	208	413	100	721
	CAP 1 <sup>re</sup> année	138	114	103	355
	<b>Total</b>	<b>346</b>	<b>527</b>	<b>203</b>	<b>1 076</b>
	%	32 %	49 %	19 %	100 %
Apprenti-e-s	Seconde bac pro	131	113	13	257
	CAP 1 <sup>re</sup> année	181	244	228	653
	<b>Total</b>	<b>312</b>	<b>357</b>	<b>241</b>	<b>910</b>
	%	34 %	39 %	27 %	100 %
Total	Seconde bac pro	339	526	113	978
	CAP 1 <sup>re</sup> année	319	358	331	1 008
	<b>Total</b>	<b>658</b>	<b>884</b>	<b>444</b>	<b>1 986</b>
	%	33 %	45 %	22 %	100 %

Source : Kergoat et al., 2017a.

## ***Profils des apprenti·e·s, pratiques mises en œuvre et obstacles rencontrés***

L'analyse par cluster<sup>11</sup> a permis d'identifier quatre profils types<sup>12</sup> d'apprenti·e·s, dont deux liés au sexe et à l'origine migratoire.

Le premier profil caractérise des filles nées en France issues de l'immigration (classe 1). Elles parlent uniquement le français à la maison. Elles n'ont jamais redoublé. Elles étaient l'année précédente scolarisées en lycée général ou technologique. Elles préparent un diplôme dans le domaine de la coiffure esthétique. Elles n'ont pas, dans leur entourage, quelqu'un qui exerce le même métier.

Le second profil concerne des garçons nés à l'étranger (classe 2). Dans leur famille, ils parlent d'autres langues que le français. Âgés en moyenne de 16 ans, ils ont redoublé une fois et étaient scolarisés dans une filière préprofessionnelle l'année précédente (section d'enseignement général et professionnel adapté [SEGPA], dispositif d'initiation aux métiers en alternance [DIMA], 3<sup>e</sup> prépa pro). Ils préparent un diplôme dans le secteur de la mécanique automobile. Ils ont, dans leur entourage, quelqu'un qui exerce le même métier.

Le troisième profil regroupe des garçons plus jeunes, nés en France (classe 3), d'origine française, issus de troisième générale, qui n'ont jamais redoublé et qui sont scolarisés, eux aussi, dans la filière mécanique auto. Ils ont, dans leur entourage, quelqu'un qui exerce le même métier.

Le quatrième profil réunit les filles âgées de 19 ans et plus (classe 4), qui ont redoublé plus d'une fois et qui préparent un diplôme dans la filière commerce et vente. Elles n'ont pas, dans leur entourage, quelqu'un qui

---

11. Le but de cette analyse multivariée n'est pas de refléter la réalité à partir des effectifs observés, mais d'identifier et de caractériser différents profils types renvoyant chacun à un ensemble de pratiques de recherche de l'entreprise par le jeune, susceptibles d'être efficaces ou au contraire sources de difficulté.

12. Cette analyse permet de mettre en exergue une surreprésentation des modalités caractéristiques de chacune des classes. Une surreprésentation d'une modalité ne signifie pas une majorité, mais indique que c'est dans le groupe en question que l'on note la plus grande proportion de réponses à cette modalité. Ces résultats ne s'interprètent donc pas en termes d'effectifs, mais en termes de sur/sous-représentation de telle ou telle caractéristique dans chacune des classes après examen des différences.

exerce le même métier. Ce profil n'est pas caractéristique d'une origine ethnique particulière.

L'analyse révèle ainsi des modalités de recrutement mises en œuvre par les entreprises – essentiellement des PME – différenciées en fonction du sexe et de l'origine ethnique obligeant les filles et les jeunes issus de l'immigration à développer une stratégie de recherche de contrat d'apprentissage plus complexe. Elles et ils ont ainsi été contraint·e·s de mobiliser tout l'arsenal des pratiques qu'il est possible de convoquer en la matière.

### **TROUVER UN CONTRAT D'APPRENTISSAGE : UN « PARCOURS DU COMBATTANT » POUR LES FILLES ISSUES DE L'IMMIGRATION**

Alors que les garçons d'origine française (classe 3) n'ont contacté qu'une entreprise (soit parce qu'ils y avaient déjà fait un stage ou travaillé, soit parce qu'un membre de leur famille y travaille), la recherche de contrat a été beaucoup plus difficile pour les jeunes filles issues de l'immigration (classe 1). Elles ont prospecté entre un et trois mois et ont contacté plus de vingt entreprises. Elles ont ainsi fait appel à tous les moyens possibles pour trouver leurs coordonnées (relations, annuaire, liste transmise par le CFA, petites annonces, Internet, mission locale, Pôle emploi...). Elles ont aussi dû faire face à des exigences plus fortes de la part des employeurs qui leur ont toujours demandé de déposer un CV et une lettre de motivation, et parfois même de donner leurs bulletins scolaires. Elles ont souvent fait un entretien, voire plusieurs jours d'essai, et ont été parfois recommandées par le CFA (tableau 2, p. 53).

Même si leur recherche a été couronnée de succès puisqu'elles sont aujourd'hui apprenties, elles ont dû faire preuve d'une ténacité à toute épreuve et mettre en œuvre une stratégie de recherche plus complexe et coûteuse que leurs homologues masculins. Selon elles, l'entreprise les a recrutées parce qu'elles avaient un bon niveau scolaire, que leur diplôme répondait aux attentes de l'entreprise, parce qu'elles avaient un moyen de transport ou qu'elles habitaient à côté de l'entreprise, parce qu'elles avaient fait une bonne impression lors de l'entretien de recrutement et enfin parce que l'entreprise avait l'habitude d'embaucher des apprenti·e·s de leur CFA (tableau 3, p. 54).

**Tableau 2. Contacter une entreprise**

	Classe 1 Nées en France d'origine étrangère	Classe 2 Nés à l'étranger d'origine étrangère	Classe 3 Nés en France d'origine française	Classe 4 Aucune dimension discriminante
<b>Comment avez-vous trouvé les coordonnées de l'entreprise contactée ?</b>				
Sur l'annuaire	Oui	ND	Non	Non
Par une liste d'adresse mise à disposition par le CFA	Oui	ND	Non	ND
Par le CFA qui vous a demandé de les contacter	Oui	ND	Non	ND
Par petites annonces, forum, Internet, salons	Oui	ND	Non	ND
Mission locale, Pôle emploi, PAIO*	Oui	ND	Non	ND
Par une de vos relations	Oui	Oui	ND	Non
<b>De manière générale, les entreprises vous ont demandé</b>				
De déposer vos bulletins scolaires	Souvent/ Toujours	Souvent/ Toujours	Jamais	Jamais
De passer des tests	Souvent/ Toujours	Souvent/ Toujours	Jamais	Jamais
De vous prendre à l'essai quelques jours	Souvent	ND	Jamais	ND

Source : Kergoat *et al.*, 2017a.

Données : 889 répondant-e-s.

ND : non discriminant (pas de différence entre effectifs théoriques [attendus] et effectifs réels).

\* PAIO : permanence d'accueil, d'information et d'orientation.

**Lecture** : on observe une surreprésentation du profil de la classe 1, les filles nées en France issues de l'immigration, parmi ceux qui répondent avoir trouvé les coordonnées de l'entreprise contactée sur l'annuaire.

**Tableau 3. Les raisons du recrutement**

	Classe 1 Nées en France d'origine étrangère	Classe 2 Nés à l'étranger d'origine étrangère	Classe 3 Nés en France d'origine française	Classe 4 Aucune dimension discriminante
<b>Selon vous, quelle est la principale raison pour laquelle votre entreprise actuelle vous a recruté</b>				
Parce que le niveau de votre diplôme répondait aux attentes de l'entreprise	Oui	ND	ND	Non
Parce que vous avez un bon niveau scolaire	Oui	Non	Oui	Non
Parce que vous avez fait bonne impression lors de l'entretien de recrutement	Oui	ND	ND	Non
Parce que vous connaissiez le métier	ND	ND	Oui	Non
Parce que vous aviez un moyen de transport	Oui	ND	ND	Non
Parce que vous habitez à côté de l'entreprise	Oui	Oui	ND	Non
Parce que quelqu'un que vous connaissez y travaille	Non	Oui	Oui	Non
Parce que l'entreprise a l'habitude d'embaucher des apprenti-e-s de votre CFA	Oui	ND	ND	ND

Source : Kergoat et al., 2017a.

Données : 889 répondant-e-s.

ND : non discriminant (pas de différence entre effectifs théoriques [attendus] et effectifs réels).

Lecture : on observe une surreprésentation du profil de classe 1, les filles nées en France issues de l'immigration, parmi ceux qui pensent que la principale raison de leur recrutement est un niveau de diplôme répondant aux attentes de l'entreprise.

Les garçons prototypiques de la classe 2 ont eux aussi été confrontés à des exigences différentes de la part des entreprises qui leur ont demandé de fournir leurs bulletins scolaires ou de passer des tests alors que cela n'a jamais été exigé pour l'autre groupe de garçons plus jeunes d'origine française. Ils estiment avoir été recrutés parce qu'ils habitent à côté de l'entreprise et qu'ils ont été recommandés par quelqu'un qui y travaille.

Contrairement à eux, les garçons d'origine française estiment qu'ils ont aussi été recrutés pour des raisons liées à leurs compétences. Ils insistent ainsi sur le fait que leur niveau scolaire et leur connaissance du métier ont joué un rôle dans leur recrutement.

### **TROUVER UN CONTRAT D'APPRENTISSAGE POUR LES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION : DE LA NÉCESSITÉ D'ÊTRE AIDÉ**

Ainsi, l'analyse des modalités et des raisons du recrutement des candidats à l'apprentissage qui sont parvenus à trouver un contrat rend compte de situations inégalitaires en fonction du sexe et de l'origine ethnique. Une autre différence réside dans le fait que, contrairement à leurs homologues des profils 3 et 4, les ressources familiales n'ont pas suffi à leur permettre de surmonter tous les obstacles rencontrés. Plusieurs items donnent à voir le rôle joué par le CFA (tableau 4, p. 56).

Dans le cas des jeunes issus de l'immigration, le CFA a transmis des listes d'adresses. Il est aussi intervenu dans la rédaction du CV, de la lettre de motivation, dans la préparation de l'entretien. On peut peut-être voir ici un levier d'intervention en matière de lutte contre les discriminations si l'on tient compte du fait que ces jeunes issus de l'immigration ont trouvé un contrat.

Indéniablement, les jeunes issus de l'immigration, filles et garçons, ont été confrontés à des pratiques de recrutement de la part des entreprises auxquelles n'ont pas été soumis leurs homologues d'origine française. Ils sont d'ailleurs les seuls à avoir eu le sentiment de rencontrer des obstacles dans leur parcours. Cependant, peut-on parler de discrimination ?

L'hypothèse de discrimination n'est pas véritablement validée par les jeunes eux-mêmes. Seul le jeune garçon né à l'étranger (classe 3) indique qu'il a été victime de discrimination au moins une fois dans sa recherche de contrat.

La seconde méthodologie déployée confirme l'importance de la sélection opérée sur les caractéristiques sociales des candidat-e-s.

**Tableau 4. Les modalités de l'aide**

	Classe 1 Nées en France d'origine étrangère	Classe 2 Nés à l'étranger d'origine étrangère	Classe 3 Nés en France d'origine française	Classe 4 Aucune dimension discriminante
<b>De manière générale, vous avez été aidé</b>				
Pour rédiger votre CV	Oui	ND	Non	Non
Pour préparer votre lettre de motivation	Oui	Oui	Non	ND
Pour préparer l'entretien	Oui	Oui	Non	ND
Qui vous a aidé ?				
Mon père ou ma mère	Oui	ND	ND	ND
Le CFA	Oui	ND	Non	Non
<b>Lors de la recherche d'entreprise, diriez-vous que les éléments suivants ont été un problème ?</b>				
Je ne savais pas comment m'y prendre pour chercher une entreprise	ND	Oui	Non	ND
Je suis timide	Oui	ND	Non	ND
Je n'ai pas de moyen de transport	ND	Oui	Non	ND

Source : Kergoat *et al.*, 2017a.

Données : 889 répondant.e.s.

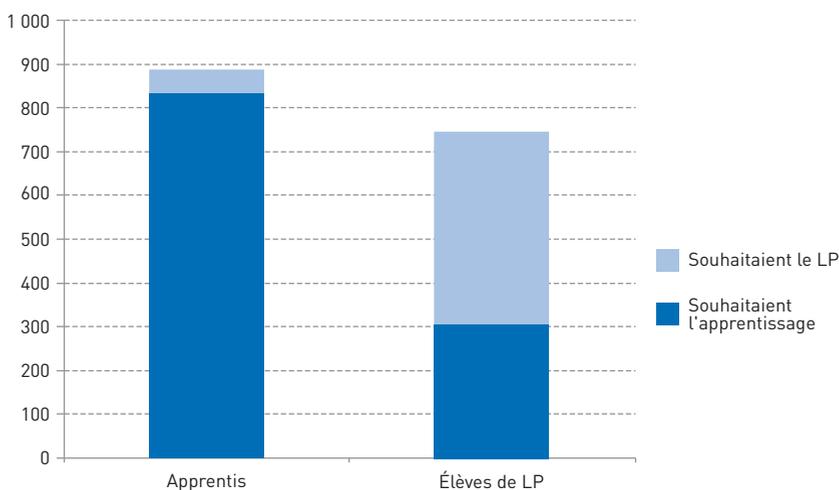
ND : non discriminant (pas de différence entre effectifs théoriques [attendus] et effectifs réels).

**Lecture** : on observe une surreprésentation du profit de classe 1, les filles nées en France issues de l'immigration, parmi ceux qui disent avoir été aidés pour la rédaction de leur CV.

## Un accès à l'apprentissage particulièrement sélectif

La comparaison des élèves de LP et des apprenti-e-s en CFA, entré-e-s très récemment en formation professionnelle, permet de repérer dans un premier temps les candidates et les candidats à l'apprentissage selon qu'elles ou ils ont trouvé ou non un contrat d'apprentissage. Elle permet dans un deuxième temps de distinguer, parmi les personnes qui ne sont pas entrées dans le dispositif, celles et ceux qui ont véritablement cherché une entreprise. Nos résultats soulignent d'une part la forte adhésion des jeunes à ce mode de formation et d'autre part l'importance des orientations contrariées. En effet, 42 % des élèves de LP souhaitaient ce mode de formation, 28 % ne se sont pas posé la question (parce qu'ils ne connaissaient pas l'apprentissage ou parce qu'ils pensaient que la formation choisie n'était pas accessible via ce dispositif de formation) et 30 %, soit près d'un tiers de la population interrogée, déclarent n'avoir pu accéder à l'apprentissage (graphique ci-dessous) !

**Graphique. Formes d'adhésion et orientations contrariées**



Source : Kergoat et al., 2017a.

Données : 1 969 répondant-e-s.

À côté de ce premier résultat, une seconde donnée suscite l'étonnement : 66 % des élèves de LP qui souhaitaient l'apprentissage ne se sont pas lancés dans un processus de recherche d'une entreprise. Il s'agit plus souvent de filles, beaucoup plus souvent de jeunes étrangers ou issus de l'immigration. Ces jeunes, pour qui l'apprentissage est resté au stade d'une simple velléité, jugent les lycées professionnels plus protecteurs. Elles et ils sont non seulement conscient-e-s de leur déficit en matière de réseaux, mais déclarent aussi redouter rencontrer des discriminations.

Concernant celles et ceux qui ont cherché une place d'apprentissage, et à l'instar de la typologie précédemment présentée, nos données soulignent d'importantes variations dans le nombre d'entreprises contactées et le temps consacré à la recherche. Concernant les apprenti-e-s, 31 % des candidates et des candidats ont trouvé une place très rapidement, n'ont contacté qu'une seule entreprise et n'y ont passé qu'une seule journée. Notons que, comparé aux autres apprenti-e-s (celles et ceux qui ont contacté plusieurs entreprises), ce sont beaucoup plus souvent des garçons (+ 12 points). Les apprenti-e-s sont un peu plus nombreux à avoir des parents et des grands-parents nés en France, à appartenir aux classes intermédiaires, et sont surreprésentés chez les artisans, commerçants et chefs d'entreprise. Ces données confirment les résultats de Gilles Moreau (2003) quant au recours plus fréquent à l'apprentissage chez les familles d'indépendants. L'examen des pratiques de recherche souligne l'importance des sociabilités populaires, des liens sociaux qui comptent dans l'échelle de valeurs locales (Retière, 2003).

Au final, la comparaison de celles et ceux qui ont trouvé un contrat d'apprentissage et celles et ceux dont la recherche n'a pas abouti démontre que, aux côtés des filles et des jeunes étrangers ou issus de l'immigration (essentiellement provenant du Maghreb ou de l'Afrique subsaharienne), les jeunes issus des classes populaires paupérisées sont également évincés de ce dispositif de formation (tableau 5, p. 59). Alors même que de nombreux travaux se rejoignent sur l'idée que l'« origine sociale » organise, aux côtés du genre et de l'origine ethnique, les modalités d'accès au marché du travail, ladite origine sociale est trop souvent rabattue, ce qui est hautement discutable, sur une simple variable, celle de l'origine résidentielle, des niveaux de diplôme et/ou de l'échec scolaire.

**Tableau 5. Positions et aspirations selon l'origine sociale**

En %	Candidat-e-s à l'apprentissage		
	Qui y sont parvenu-e-s (apprenti-e-s)	Qui n'y sont pas parvenu-e-s et qui ont cherché (élèves de LP)	Qui n'y sont pas parvenu-e-s et qui n'ont pas cherché (élèves de LP)
Populaire paupérisée	46	58	61
Populaire stabilisée*	21	18	21
Intermédiaire	20	15	14
Favorisé	14	8	4

Source : Kergoat et al., 2017a.

Données : 1 230 répondant-e-s.

\* La classe « populaire stabilisée » regroupe essentiellement des parents en emploi, dont au moins un des deux est « ouvrier/employé » ou « artisan, commerçant, chef d'entreprise » ou encore « technicien, agent de maîtrise, VRP, profession intermédiaire » (niveau d'études inférieur au baccalauréat). La classe « populaire paupérisée » regroupe des parents « ouvriers/employés » (dont le niveau d'études est équivalent ou inférieur au CAP/BEP) ; les parents au chômage et les mères au foyer sont ici surreprésenté-e-s.

En effet, les récits des jeunes permettent de prendre la mesure de l'importance des pratiques de tri et de sélection opérées par les entreprises. Outre la sélection mise en exergue par la typologie (notamment grâce aux CV, entretiens et périodes d'essai), les employeurs évaluent les candidat-e-s sur leurs manières d'être. Elles et ils doivent tenir leur statut d'exécutant-e tout en prenant leurs distances avec l'« *habitus* » populaire tel qu'il s'incarne dans la jeunesse des périphéries urbaines. Le récit des pratiques de recherche dévoile l'importance accordée à la présentation de soi dans les secteurs du soin à la personne : le maintien, la tenue, l'élocution, l'affabilité sont les premiers critères de jugement. Les filles doivent se conformer aux injonctions faites à leur genre tel qu'il est pratiqué par les classes intermédiaires. Les candidat-e-s, pour être retenu-e-s, doivent composer avec différents répertoires culturels, avec des pratiques de classe et des styles de féminité ou de masculinité particuliers (Kergoat, 2017b) : se conformer aux normes de genre et s'extraire de leurs origines de classe s'avère une nécessité.

Pourtant, les jeunes interrogés n'évoquent que peu la question de la discrimination. Comment interpréter cette apparente contradiction ? L'appel aux sentiments d'injustice permet d'en proposer une interprétation.

## ***Des discriminations aux injustices***

Un premier constat interpelle. Le taux de réponses positives à la question « Lors de votre recherche d'un contrat d'apprentissage, avez-vous vécu au moins une fois des discriminations ? » est quasiment le même pour les apprenti·e·s et les élèves de LP : un « faible » 15 %. Le terme « faible » est ici à relativiser. D'une part, il peut être considéré comme élevé puisqu'il concerne des adolescent·e·s bien souvent confronté·e·s, pour la première fois, au marché du travail et, d'autre part, il est possible de l'envisager comme le reflet de processus « sous-estimés » par les jeunes. En effet, l'évaluation des discriminations perçues et ressenties ne va pas de soi (Ringelheim, 2010 ; Safi, Simon, 2013). Il n'est pas rare que les propos des jeunes soient formulés au conditionnel. Ils doutent souvent d'avoir été discriminés (Beauchemin *et al.*, 2010 ; Primon, 2011 ; Viprey, 2005).

Pour autant, ne pas percevoir les discriminations ne signifie pas que les situations rencontrées ne soulèvent pas un sentiment d'injustice. En effet, alors que 15 % des jeunes interrogés déclarent des discriminations<sup>13</sup>, près de la moitié de la population (46 %) estime avoir été confrontée à des injustices. Il en va ainsi des filles : d'abord celles qui doivent faire face à une offre de formation dite « féminine » réduite et très concentrée, avec pour conséquence une forte concurrence entre candidates ; ensuite celles qui, inversant les habitudes de genre, sont confrontées au refus systématique des patrons de garage automobile, refus motivés par une législation soumettant le recrutement des filles à l'existence d'un second vestiaire :

*« À l'âge de 15 ans, je suis partie chercher une place en apprentissage, pour faire un CAP peinture en carrosserie. C'est très, très dur pour trouver un patron. J'ai énormément galéré, j'ai contacté entre quinze et vingt entreprises [...]. C'était le fait qu'il n'y a pas de vestiaire, c'est réglementé. Le fait aussi, je pense, que je n'ai pas été trop prise au sérieux parce que je suis une fille qui veut évoluer dans un monde masculin [...]. Donc du coup, j'ai arrêté parce que je me suis dit ça va être tout le temps ça. C'est bête d'en arriver là, que chaque métier soit attiré à un sexe, je trouve ça ridicule [silence]. Après, quand j'ai essayé de chercher une autre filière, je me suis dit : "Ben, pourquoi pas un lycée où il y a des filles, d'un extrême à l'autre... Pourquoi pas l'esthétique, là, au moins, je serai comme les autres." [Elle sourit.] » (Laetitia, élève LP, bac pro esthétique, père mécanicien et mère agente territoriale.)*

---

13. Notons également que les questionnaires comme les entretiens permettent de dégager le fait que la notion de discrimination renvoie essentiellement à de la discrimination raciale et à ce que l'on nomme la « discrimination directe ».

L'argument «légaliste» des employeurs du secteur de l'automobile comme le tri organisé sur les manières d'être, sur la capacité à se conformer aux normes de genre et à s'extraire de leur origine de classe (Kergoat, 2017b) ne peut s'appréhender à travers le seul prisme des discriminations. Privées de termes pour signifier les inégalités, ces filles ne déclarent donc pas de « discrimination », mais formulent un fort sentiment d'injustice qui s'articule de façon heuristique à une analyse en termes d'inégalités sociales. L'expression des injustices permet de formuler l'indicible, de dire que les inégalités s'inscrivent dans des processus, dans un parcours qui débute à l'école<sup>14</sup> et qui se poursuit sur le marché du travail, et d'exprimer la difficulté à faire ressortir un seul et unique critère de discrimination. L'extrait suivant est à cet égard significatif :

*« Ce qui m'a vraiment marqué, c'est ce qui s'est passé, d'être noir, de couleur, c'est ça qui m'a le plus marqué. Au début, ça questionnait, je me demandais ce qui clochait et puis toujours j'entendais les jeunes blacks, les mecs des cités. En fait, dès qu'ils voient un mec qui vient du 93, ils pensent qu'en Seine-Saint-Denis ce sont des jeunes racailles, des ceci, cela, qu'ils ne sont pas motivés. Ils disent que les jeunes du 93, ce sont des casseurs et tout. Ils ont peur qu'on vole... Eux, ils pensent qu'on est tous pareils [...]. Pendant ma recherche, j'ai croisé toutes sortes de paroles qui m'ont touché, qui étaient blessantes [...]. J'ai trouvé un patron portugais, mais c'était pareil. Il n'avait pas de bonnes paroles. Il disait beaucoup de choses contre les Noirs et les Arabes. Des genres de trucs qui font retourner en arrière [...]. Au début, j'y croyais, je me disais : "Nous sommes en 2016 et les trucs d'esclavage, c'est du passé." Mais maintenant, je sais que cela existe toujours. Maintenant, j'ai compris, même à l'école, je sais que ça existe [...]. Au final, ce qu'on nous dit à l'école, l'égalité tout cela, c'est du mensonge, ils ont toujours la haine, peut-être la rage de voir des gens qui sont libres dans les rues, je pense qu'il y a ça. À la fin, ça fait souffrir, ça fait mal. Quand tu entends toujours ce genre de truc, je voudrais que l'autre soit à ma place, d'inverser les rôles, de faire très mal à la personne ». (Désiré, apprenti, bac pro mécanique auto, mère coiffeuse et père employé dans les assurances.)*

C'est bien ici la répétition du sentiment d'injustice, de la confrontation aux inégalités qui mène Désiré à proposer une lecture processuelle des inégalités et, *in fine*, à faire une relecture des injustices vécues au collège et plus généralement dans l'ensemble de la société (« l'égalité, tout cela, c'est du mensonge »). De même, et outre la difficulté à objectiver les

---

14. Ils et elles désignent le collège comme le contexte le plus propice à la production d'injustices. L'orientation arrive en première place des citations, dépassant ainsi les injustices liées aux enseignant-e-s, aux notes, aux établissements.

discriminations, les propos tenus révèlent que les critères de jugement convoquent successivement la couleur de peau, mais aussi l'origine géographique (le 93), l'âge et le sexe et peuvent s'analyser au prisme des rapports de classe, de sexe, de race<sup>15</sup> et de génération : « j'entendais les jeunes *blacks*, les mecs des cités ». Ces mécanismes d'exclusion renvoient à une peur inspirée par une fraction des jeunes, des garçons issus des quartiers populaires. Une peur qui n'est pas réservée à ceux à qui l'on prête des origines étrangères, mais qui s'inscrit depuis longtemps dans des rapports de classe (Mauger, Fossé-Poliak, 1983). Le sexe, ici masculin, et l'origine sociale parachèvent une disqualification des profils consécutifs à une origine imputée ou supposée par la couleur de peau, le nom ou le lieu de résidence. Autant de signaux, perçus comme déviants, menaçant l'ordre institué et contribuant à ce que la « classe laborieuse » soit aussi la « classe dangereuse » (Chevalier, 1958).

## **Conclusion**

Ni l'entrée par le choix du métier ni l'entrée par les discriminations ne permettent d'analyser les processus d'éviction à l'œuvre dans l'accès aux formations par apprentissage. L'entrée par les injustices démontre que cibler le choix du métier tend de fait à exclure de l'analyse l'importance de la sélection opérée sur le marché du travail. De même, se focaliser uniquement sur les discriminations contribue à sous-estimer les inégalités qui structurent l'ensemble des parcours, du collège à l'entrée en formation professionnelle. Nos résultats invitent à prendre la mesure des relations d'interdépendance entre la sphère éducative et la sphère productive (Tanguy, 2005), mais aussi à dépasser les catégories traditionnellement utilisées dans l'analyse des discriminations pour y substituer une lecture de la construction des parcours de formation qui prenne en compte, en les articulant, les rapports sociaux de classe, de sexe et d'ethnicité (Kergoat, 1984). Seule cette perspective permet d'examiner la façon dont ces dynamiques se combinent et/ou se renforcent pour accentuer ou, au contraire, atténuer les inégalités.

---

15. La notion de « race » est utilisée au même titre que celles de classe et de sexe, c'est-à-dire comme une catégorisation socialement construite, une production idéologique (voir Guillaumin, 1992), et n'est utilisable que dans le cadre d'une pensée structurée autour du concept de rapport social (rapports sociaux de race par exemple).

## BIBLIOGRAPHIE

- Beauchemin C., Hamel C., Simon P. (dir.), 2010, *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, INED/INSEE, Paris.
- Capdevielle V., Kergoat P., 2015, « Les formations par apprentissage et la production des inégalités : de l'orientation à la formation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 2, vol. 44.
- Chevalier L., [1958] 1978, *Classes laborieuses et classes dangereuses*, Plon, Paris.
- Evrard Y., Pras B., Roux E., 2003, *Market. Études et recherches en marketing*, Dunod, Paris.
- Farvaque N., 2009, « Discriminations dans l'accès au stage : du ressenti des élèves à l'intervention des enseignants », *Formation emploi*, n° 105, p. 21-36.
- Guillaumin C., 1992, *Sexe, race et pratique du pouvoir. L'idée de nature*, Côté-femmes, Paris.
- Kergoat, D., 1984, « Plaidoyer pour une sociologie des rapports sociaux. De l'analyse critique des catégories dominantes à la mise en place d'une nouvelle conceptualisation », in *Le sexe du travail*, Presses universitaires de Grenoble.
- Kergoat P. (dir.), Capdevielle V., Cart B., Iardi V., Saccomanno B., Sulzer E., 2017a, « Mesure et analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage », Rapport d'évaluation FEJ/INJEP.
- Kergoat, P., 2017b, « Jeunesses populaires et répertoires culturels », *La nouvelle revue du travail* (en ligne), n° 10.
- Lemaire S., 1996, « Qui entre en lycée professionnel, qui entre en apprentissage ? », *Éducation et formations*, n° 48.
- Mauger G., Fossé-Poliak C., 1983, « Les loubards », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 50, p. 49-68.
- Moreau G., 2003, *Le monde apprenti*, La Dispute, Paris.
- Noël O., 2006, « Idéologie raciste et production de systèmes discriminatoires dans le champ de l'apprentissage », *Travailler*, n° 16, p. 15-35.
- Palheta U., 2012, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Presses universitaires de France, Paris.
- Primon J.-L., 2011, « La perception des discriminations au filtre des enquêtes statistiques », *Agora débats/jeunesses*, n° 57, p. 121-134.
- Retière J.-N., 2003, « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire », *Politix*, n° 63, p. 121-143.
- Ringelheim J., 2010, « Recueil de données, catégories ethniques et mesure des discriminations : un débat européen », *Revue trimestrielle des droits de l'homme*, n° 82, vol. 21, p. 269-313.
- Safi M., Simon P., 2013, « Les discriminations ethniques et raciales dans l'enquête *Trajectoires et Origines* : représentations, expériences subjectives et situations vécues », *Économie et statistique*, nos 464-466, p. 245-275.
- Tanguy L., 2005, « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? », *Éducation et sociétés*, n° 16, p. 99-122.
- Testas A., Guillerm M., Pesonel É., 2018, « L'orientation en CAP par apprentissage ou par voie scolaire : profils des élèves à l'issue de la troisième », *Note d'information DEPP*, n° 18.22.
- Viprey M., 2005, « Spécificité de la main-d'œuvre étrangère sur le marché du travail français », *Santé, société et solidarité*, n° 1, p. 99-108.
- Vouillot F., 2007, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 87-108.

# Les discriminations concernent tous les domaines de l'insertion !

## Enseignements de sept campagnes coordonnées de testing

*Yannick L'Horty, professeur, université Paris-Est Marne-la-Vallée, ERUDITE, TEPP-CNRS,*

*Mathieu Bunel, maître de conférence, université de la Nouvelle-Calédonie, LARJE, TEPP-CNRS*

*Souleymane Mbaye, doctorant, université Paris-Est Marne-la-Vallée, ERUDITE, TEPP-CNRS,*

*Loïc du Parquet, maître de conférence, université du Maine, GAINS, TEPP-CNRS*

*Pascale Petit, maître de conférence HDR, université Paris-Est Marne-la-Vallée, ERUDITE, TEPP-CNRS*

### **Introduction**

Les jeunes peuvent être confrontés à deux ensembles de discriminations dans leur trajectoire d'insertion économique et sociale, l'un tenant à leur âge, l'autre à leurs autres caractéristiques démographiques. D'une part, indépendamment de leur capital humain individuel, les jeunes peuvent être discriminés en raison de leur âge, qui est l'un des motifs de discrimination qui figurent dans la liste des critères<sup>16</sup> prohibés par le droit. Les rares travaux menés sur le sujet s'intéressent pourtant essentiellement aux discriminations à l'encontre des travailleurs âgés. D'autre part, en tant que primo-actifs engagés dans une démarche d'insertion professionnelle, les jeunes sont potentiellement surexposés aux discriminations dans

---

16. L'âge, l'apparence physique, l'appartenance ou non à une ethnie, l'appartenance ou non à une nation, l'appartenance ou non à une race, l'appartenance ou non à une religion déterminée, l'état de santé, l'identité sexuelle, l'orientation sexuelle, la grossesse, la situation de famille, le handicap, le patronyme, le sexe, les activités syndicales, les caractéristiques génétiques, les mœurs, les opinions politiques, l'origine, le lieu de résidence et la précarité sociale.

l'accès à l'emploi selon le sexe, l'origine, le lieu de résidence ou d'autres motifs également prohibés par le droit. Cette surexposition vient du fait que les jeunes recherchent plus fréquemment un emploi et qu'ils ont une moindre expérience professionnelle susceptible de renseigner le recruteur sur leur productivité, au stade de l'accès à l'emploi. Confronté à cette imperfection de l'information, le recruteur peut être plus enclin à pratiquer une discrimination statistique, c'est-à-dire à fonder sa décision sur ses croyances quant à la moyenne et à la dispersion de la productivité dans le groupe démographique du candidat (Arrow, 1973 ; Phelps, 1972 ; Heckman, 1998).

À quel point les difficultés d'insertion des jeunes sont-elles les conséquences de phénomènes discriminatoires ? Le critère de l'âge est-il un motif effectif de discriminations ? Les jeunes sont-ils victimes de discriminations à raison de leur âge et/ou selon d'autres motifs ?

Les travaux mobilisant la méthode du *testing* pour tenter de répondre à ces questions se sont focalisés en France sur un petit nombre de critères parmi l'ensemble de ceux prohibés par le droit, et se sont principalement concentrés sur les marchés du travail et du logement. Des *testings* ont montré l'existence de discriminations dans l'accès à l'emploi en raison du sexe (Duguet, Petit, 2005 ; Petit, 2007), de l'origine (Berson, 2011), de la réputation du lieu de résidence (Bunel *et al.*, 2016), de la religion supposée (Adida *et al.*, 2010 ; Pierné, 2013), de l'âge (Challe *et al.*, 2016) ou du croisement de plusieurs de ces critères (Duguet *et al.*, 2010 ; L'Horty *et al.*, 2011 ; Petit *et al.*, 2014). Sur le marché du logement, les études se sont focalisées sur les discriminations selon l'origine suggérée par le nom et le prénom (Bonnet *et al.*, 2016 ; Acolin *et al.*, 2016 ; Bunel *et al.*, 2017a).

La situation est différente hors de France où des preuves expérimentales de discriminations ont été accumulées depuis longtemps sur d'autres marchés que ceux du travail et du logement. Devah Pager et Hana Shepherd recensent une vaste littérature sur la mesure des discriminations dans l'accès au logement, au crédit et à de nombreux biens de consommation et services aux ménages (Pager, Shepherd, 2008). Par exemple, des discriminations liées au sexe et à la couleur de la peau ont été mises en évidence dans le processus de négociation d'achat d'une voiture neuve aux États-Unis (Ayres, Siegelman, 1995) ; des discriminations raciales ont aussi été mises en évidence aux États-Unis dans l'accès à l'assurance (Wissoker *et al.*, 1998), au crédit immobilier (Turner, Skidmore, 1999) ou dans l'accès aux soins pour des patients cardiaques (Schulman *et al.*,

1999). En Suède, Ali M. Ahmed *et al.* ont, quant à eux, mis en exergue des discriminations liées à l'origine supposée dans la reprise de petites entreprises (Ahmed *et al.*, 2009).

C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de mesurer des discriminations sur des marchés qui n'avaient pas encore été explorés en France, alors même que l'accès à ces marchés conditionne l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Nous avons choisi d'examiner sept marchés qui, en complément à l'accès à l'emploi qui se joue sur celui du travail, correspondent à des étapes de vie essentielles dans le parcours d'intégration économique et sociale des jeunes. Cette liste recouvre l'accès à un moyen de transport individuel, à la santé, au crédit et à l'assurance, à la formation professionnelle pour adultes, à l'entrepreneuriat et aux loisirs. Il s'agit donc d'examiner l'existence de discriminations sur les marchés des voitures d'occasion, du crédit à la consommation, de l'assurance automobile, des compléments santé, de la formation pour adultes, de la reprise de petites entreprises et de l'hébergement de loisirs.

## ***Le projet DIAMANT***

Notre projet de recherche est intitulé « Discrimination inter-âge et selon d'autres motifs : analyse à partir d'une noria de *testings* » (DIAMANT). Il a été sélectionné dans le cadre de l'appel à projets portant sur « la mise en évidence de discriminations envers les jeunes », lancé en 2014 par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) qui l'a financé. Ce projet proposait donc d'apporter des connaissances nouvelles et originales en matière de compréhension des discriminations à travers trois dimensions.

Premièrement, nous évaluons sur chacun des sept marchés les discriminations liées à l'âge, en comparant les chances de succès d'un jeune (22 ans) et celles d'un individu plus âgé (45 ans). À notre connaissance, à ce jour en France, une seule étude s'intéresse à cette question sur le marché du travail (Challe *et al.*, 2016). La principale raison de ce manque d'information tient au fait qu'il est très difficile de mettre en œuvre un protocole de *testing* permettant de comparer les chances d'accès à l'emploi à des âges différents, « toutes choses étant égales par ailleurs ». En effet, la construction des CV fictifs se heurte à l'insoluble problème d'une différence d'expérience entre des candidats imaginaires jeunes et âgés. Nous examinons ici d'autres marchés où cette différence n'a pas d'implication *a priori*.

Deuxièmement, notre mesure de la discrimination rend compte de plusieurs dimensions. Il s'agit tout d'abord de comparer l'accès à proprement parler au marché; nous examinons dans quelle mesure un ou plusieurs groupes démographiques en sont plus souvent exclus (dans le cas par exemple où les offreurs ne donnent pas une suite favorable à leur demande). Il s'agit ensuite de comparer les conditions et les prix auxquels les offreurs permettent aux individus d'accéder au marché, lorsque tel est le cas. Cette perspective nouvelle permet d'analyser les éventuelles relations de complémentarité entre les discriminations dans l'accès et les conditions d'accès à un bien ou à un service. Deux manifestations de comportements discriminatoires peuvent être identifiées dès lors que les offreurs disposent d'un pouvoir de marché : une discrimination par les quantités qui consiste à limiter ou à interdire l'accès à un bien ou à un service; une discrimination par les prix qui s'exprime par un surcoût dans l'accès au bien ou au service.

Troisièmement, nous évaluons à la fois les discriminations potentielles dont relève l'ensemble des jeunes en raison de leur âge (discriminations inter-âge) et celles qui affectent potentiellement les jeunes en raison d'autres caractéristiques (discriminations intra-âge). Aucune expérience n'a été réalisée jusque-là pour examiner dans quelle mesure des individus potentiellement discriminés en raison de leur âge, de leur sexe, de leur origine et de la réputation de leur lieu de résidence font face à des discriminations opérant *simultanément* sur plusieurs marchés. Est-ce que ces discriminations existent? Est-ce qu'elles se cumulent ou se focalisent-elles sur certains marchés uniquement? Nous proposons ici de rendre compte de ces questions en appliquant un même protocole de collecte des données simultanément sur sept marchés afin de comparer les discriminations qui y sont à l'œuvre.

L'étude consiste à suivre six individus fictifs (voir encadré 1) dans plusieurs actes de la vie qui conditionnent leur insertion économique et sociale. Le scénario d'ensemble est le suivant : les six individus sont franciliens, de nationalité française et dans une situation précaire sur le marché du travail, alternant petits boulots et périodes de chômage. Ils décident de se réorienter dans le commerce. Ils souhaitent pour cela suivre une formation pour adultes dans le domaine de la vente et ils font des demandes d'informations auprès d'un grand nombre d'organismes de formation, publics ou privés. Ils envisagent ensuite de reprendre un commerce et répondent à des annonces dans ce domaine. Titulaires du permis B depuis plus de deux ans, ils cherchent aussi à acquérir une

voiture d'occasion. Ils contactent alors les offreurs (particuliers ou professionnels) ayant fait paraître une annonce indiquant que leur véhicule est à vendre. Pour pouvoir acheter cette voiture, ils sollicitent un crédit à la consommation auprès d'établissements financiers et font des demandes de devis d'assurance automobile auprès de compagnies d'assurances.

## ENCADRÉ 1. MÉTHODOLOGIE

Sur chacun des marchés étudiés (voitures d'occasion, crédit à la consommation, assurance automobile, complémentaires santé, formation pour adultes, reprise de petites entreprises et hébergement de loisirs), nous évaluons simultanément plusieurs motifs de discrimination. Nous mesurons la discrimination à raison de l'âge, et parmi les jeunes, en raison du sexe, de l'origine et de la réputation du lieu de résidence. Nous produisons des mesures expérimentales des discriminations et à cette fin, nous mobilisons la méthode du *testing*. Nos estimations s'appuient donc sur des données partielles, ponctuelles et localisées qui, à ce titre, ne sont pas représentatives. Pour autant, ce type d'expérience contrôlée est le seul à même de neutraliser les biais de sélection et l'hétérogénéité habituellement inobservable.

La méthode du *testing* consiste à présenter pour une même offre plusieurs candidatures laissant apparaître les critères de discrimination testés. En dehors de ces critères, les caractéristiques des demandeurs sont similaires. Sur chacun de ces sept marchés, six individus adressent des demandes similaires auprès des mêmes offreurs, sous forme d'envoi de courrier électronique de demande d'informations. Pour chaque offre, six candidatures ont ainsi été transmises :

- un homme de 22 ans d'origine française [Kévin Petit] (individu de référence) ;
- une femme de 22 ans d'origine française [Laura Durand] (critère du sexe) ;
- un homme de 22 ans d'origine africaine [Désiré Sambou] (critère de l'origine) ;
- une femme de 22 ans d'origine africaine [Grâce Goudiaby] (critères du sexe et de l'origine) ;
- un homme de 22 ans d'origine française résidant en quartier prioritaire de la ville [Florian Roux] (critère du lieu de résidence) ;

un homme de 42 ans d'origine française [Christophe Leroy] (critère de l'âge).

À titre d'illustration, nous fournissons en encadré 2 les six messages adressés en réponse à une offre de fonds de commerce localisé en Seine-et-Marne.

La comparaison des réponses données par les mêmes offreurs à ces six individus, considérées deux à deux, permet de mettre en évidence une discrimination liée à l'âge et, parmi les jeunes, une discrimination liée au sexe, à l'origine supposée et à la réputation du lieu de résidence.

## ENCADRÉ 2. LES SIX MESSAGES ADRESSÉS EN RÉPONSE À UNE OFFRE DE FONDS DE COMMERCE LOCALISÉ EN SEINE-ET-MARNE

Bonjour, Je vous contacte car je suis intéressé par l'annonce. Est-il possible de vous rencontrer sur place pour que je puisse me rendre compte de l'environnement ? Et si oui : quand ? Moi, je suis à Bussy Saint Georges. J'ai fait une formation de reconversion en techniques commerciales en 2012, après avoir passé 20 ans dans l'industrie. En vous remerciant par avance, Christophe Leroy

Bonjour, j'ai vu votre annonce et elle correspond à ce que je cherche. J'ai 22 ans, j'ai une formation dans le domaine du commerce et je cherche à reprendre un fonds de commerce comme celui-ci. Peut-on se rencontrer pour que je puisse le voir ainsi que le quartier ? J'habite à Chessy et je suis relativement disponible. Merci. Kévin Petit

Bonjour, j'ai vu votre annonce pour votre fonds de commerce et elle m'intéresse. Est-il toujours en vente ? Est-ce que je peux visiter pour que je puisse regarder si des travaux sont à prévoir ? Agée de 23 ans, j'ai un diplôme de vente. Je suis actuellement sur Mareuil les Meaux, je peux vous rencontrer comme cela vous arrange. Merci d'avance. Laura Durand

Bonjour,

Je cherche actuellement un fonds de commerce à reprendre. Le vôtre correspond à ce que je cherche. J'ai terminé ma formation en techniques de vente en 2011. Je suis disponible pour vous rencontrer comme cela vous arrange, le soir ou en journée. Cela me permettra aussi de voir les commerces à proximité. Je suis à Ozoir la Ferrière, c'est relativement proche. Je vous remercie par avance. Désiré SAMBOU

Bonjour,

J'ai 21 ans, je suis diplômé dans la vente depuis plus de 2 ans et je suis intéressé par l'achat d'un fonds de commerce comme celui que vous vendez. Pouvons-nous prendre un rendez-vous en semaine ou le week end pour que je puisse voir les locaux et l'activité dans le quartier ? Comme j'habite les Quartiers Nord à Melun, nous ne sommes pas très loin. Merci par avance, Florian Roux

Bonjour, j'ai terminé mes études dans la vente en 2012 et je cherche à acquérir un fonds de commerce. Celui sur votre annonce correspond à mon projet. Je voudrais pouvoir visiter pour mieux me rendre compte, peut-on fixer ensemble un rendez-vous ? Je suis sur Vaux le Pénil mais je me déplace très facilement. Merci de votre réponse, Grâce Goudiaby

Dans le même temps, les six individus fictifs demandent des devis de complémentaires santé. Enfin, ils se préoccupent de leurs prochaines vacances et répondent à des offres d'hébergement de loisirs pour des prestations de prix variés (camping, chambre d'hôte, hôtel).

La collecte des données a eu lieu pendant plus d'un an, de janvier 2015 à février 2016. Il s'agit d'une étude de grande ampleur, l'une des plus importantes jamais réalisée en France. Sur cette période, plus de 2 527 tests ont été réalisés auprès de différentes offres, ce qui a nécessité l'envoi de 15 162 demandes.

## ***Des discriminations dans chaque marché***

L'étude peut se lire de façon séparée marché par marché. Nous avons d'ailleurs décidé de la diffuser sous forme d'articles distincts pour chacun des marchés (Bunel *et al.*, 2017b ; du Parquet *et al.*, 2017 ; L'Horty *et al.*, 2017 ; Mbaye, 2017 ; Mbaye *et al.*, 2017). Dans les résultats présentés ci-après, nous ne présentons que les différences de traitement qui se sont avérées statistiquement significatives.

### **ACCÈS À UNE FORMATION**

La première étape du parcours d'insertion de nos candidats est celle de la reprise d'une formation. La formation professionnelle continue est très inégalitaire en France, où les femmes, les salariés les moins qualifiés et les plus jeunes, ainsi que ceux qui travaillent dans les entreprises les plus petites, bénéficient le moins de l'offre de formation. Pourtant, l'hypothèse d'une discrimination dans l'accès à la formation professionnelle n'a encore été vérifiée par aucune étude. Nous avons testé 154 organismes de formation pour adultes franciliens publics ou privés dans le domaine de la vente et du commerce, auxquels il était possible d'adresser une demande d'informations sur les disponibilités et les tarifs depuis le site Internet de l'organisme.

Les résultats détaillés de cette étude figurent dans notre rapport de recherche (du Parquet *et al.*, 2017). Nous mettons en évidence une discrimination à raison de l'âge qui pénalise l'accès des jeunes à la formation. Alors que notre candidat de référence a 27,9 % de chances de recevoir une réponse positive à sa demande d'informations, cette proportion est

de 35,7 % pour le candidat âgé de 42 ans. Parmi les candidats âgés d'une vingtaine d'années, nous trouvons également une discrimination à raison de l'origine. La jeune femme d'origine africaine est discriminée dans l'accès à la formation pour adultes, avec un taux de succès de seulement 22,7 %.

## REPRISE D'UN FONDS DE COMMERCE

En second lieu, nos candidats à l'insertion envisagent de reprendre un commerce et répondent à des annonces dans ce domaine. On peut supposer que la création/reprise d'entreprise est un moyen par lequel certains groupes sociaux contournent les discriminations à l'embauche. Pour vérifier si cette stratégie est efficace, nous avons envoyé 2 046 messages de demande d'informations, en réponses à 341 annonces de vente de fonds de commerce localisés en Île-de-France, mises en ligne sur Internet.

Nous montrons que la reprise d'entreprise ne permet pas d'éviter systématiquement les discriminations. Les jeunes issus de l'immigration (originaires d'Afrique subsaharienne) sont pénalisés sur ce marché. Alors que le taux de réponse d'un jeune d'origine française est de 10,6 %, il n'est que de 4,7 % pour un jeune d'origine africaine. Par contre, les jeunes issus des quartiers prioritaires de la politique de la ville sont favorisés, avec un taux de réponse de 21,7 %. L'étude approfondie montre que ce résultat est lié au fait que les fonds de commerce qui sont proposés aux jeunes issus des quartiers sont en réalité de « faible » qualité, au sens où leur prix et leur loyer sont faibles, leur surface réduite et leur emplacement moins valorisé (Mbaye, 2017).

## ACHAT D'UN VÉHICULE D'OCCASION

Nos demandeurs fictifs cherchent maintenant à acquérir un véhicule. En France, comme à l'étranger, plusieurs travaux empiriques ont montré que les difficultés d'accès à la mobilité constituent un frein à l'accès à l'emploi ou même à la formation. Pour vérifier l'existence de discriminations dans ce domaine, les six profils d'individus fictifs ont répondu quasi simultanément à 489 annonces de vente de voitures d'occasion localisées en Île-de-France. L'analyse statistique des réponses à ces tests met à nouveau en évidence l'existence de discriminations sur ce marché. Relativement au candidat de référence, dont le taux de réponse à ces demandes est de 10,6 %, le jeune homme d'origine africaine a un taux de réponse de 8,6 %. Ce taux n'est que de 7,8 % pour le candidat qui réside

dans un quartier politique de la ville. Ces écarts sont statistiquement significatifs et indiquent qu'il existe des discriminations en raison du lieu de résidence et en raison de l'origine ethnique sur le marché des voitures d'occasion. L'étude met également en évidence des discriminations selon l'âge et à l'encontre de la jeune femme d'origine française qui dépendent du type de vendeur, particulier ou professionnel, et du type de véhicule (Mbaye *et al.*, 2017). Alors que les discriminations liées au lieu de résidence et celles liées à l'origine s'exercent essentiellement sur les véhicules de petite ou moyenne taille, les discriminations liées au sexe tendent plutôt à s'exercer sur les véhicules de grande taille.

## ACCÈS AU CRÉDIT ET À L'ASSURANCE

Nous avons réalisé sur le même modèle trois campagnes dans le domaine de la banque et de l'assurance. En mars 2016, nous avons tout d'abord testé 38 établissements d'assurances non-vie et mixtes en leur adressant une demande de devis pour une assurance automobile à partir d'une simulation effectuée sur leur site Internet. Puis, entre avril et mai 2016, nous avons testé les 52 établissements qui permettaient d'adresser une demande de devis pour une complémentaire santé à partir d'une simulation effectuée sur leur site Internet. Enfin, en juin 2016, nous avons testé 20 établissements financiers en adressant six demandes de devis pour un crédit à la consommation en vue d'acheter une voiture d'occasion.

Nous mettons en évidence une prime à l'accès au crédit pour le candidat le moins jeune, donc une pénalité relative pour les jeunes. En revanche, si les réponses sont plus fréquentes pour ce candidat âgé, les taux qui vont lui être proposés seront plus élevés que ceux qui seront offerts aux jeunes par les établissements de crédit. Nous n'avons pas suffisamment d'observations pour mettre en évidence une différence dans l'accès à l'assurance auto, mais nous constatons cependant une différence dans le coût de l'assurance, plus faible pour le candidat le moins jeune. Nous trouvons également que le coût de l'assurance est significativement plus élevé pour le candidat qui réside dans un quartier politique de la ville. Enfin, s'agissant de l'accès à une complémentaire santé, les jeunes sont avantagés et se voient offrir des polices d'assurance bien moins coûteuses que celles du candidat qui a atteint la quarantaine (L'Hority *et al.*, 2017).

## ACCÈS À UN HÉBERGEMENT DE LOISIRS

La dernière étape de notre parcours d'insertion a consisté à rechercher un hébergement de loisirs en répondant à des offres pour des prestations de prix variés (camping, chambre d'hôte, hôtel). Notre étude est ici de grande ampleur puisqu'elle couvre 1 433 établissements d'hébergement de loisirs, testés entre avril et juin 2015 dans trois grandes régions touristiques françaises : PACA, Bretagne et Pays de la Loire.

Globalement, nous constatons une discrimination forte à l'égard des clients qui suggèrent une origine africaine ou de ceux qui résident dans des quartiers qui relèvent de la politique de la ville. En revanche, la discrimination à l'égard des jeunes est d'ampleur nettement plus faible et se concentre principalement dans les chambres d'hôte (Bunel *et al.*, 2017b).

### ***Chaque critère de discrimination est spécifique***

Au total, nous avons mis en évidence la présence de discriminations dans chacun des sept marchés que nous avons explorés. En d'autres termes, il n'existe aucun bien ou service, parmi tous ceux dont nous avons testé l'accès, exempt de discrimination. Certes, les motifs ou l'ampleur des discriminations diffèrent d'un marché à l'autre. Sur le marché du crédit à la consommation, nous n'avons trouvé qu'une discrimination à raison de l'âge, alors que dans l'accès à l'hébergement de loisir, presque toutes les formes de discriminations sont présentes. Dans tous les cas, on trouve au moins une source de discrimination. Ce constat suggère que les études qui ne considèrent qu'un seul marché, comme le marché du travail par exemple qui est le plus observé dans les travaux de recherche en France, sous-estiment considérablement l'ampleur des phénomènes discriminatoires dont sont victimes les groupes sociodémographiques les plus vulnérables.

Un deuxième constat réside dans la singularité de chaque motif de discrimination. L'effet de l'âge n'est pas le même que celui du sexe, qui diffère lui-même de celui de l'origine ou du lieu de résidence. Être jeune implique un coût d'assurance plus élevé et un accès au crédit restreint, mais cela va de pair avec un coût plus faible pour une complémentaire santé. On constate en outre que les situations où le jeune qui habite dans un quartier défavorisé est discriminé ne sont pas celles où le jeune d'origine africaine est discriminé. Florian Roux, qui habite un quartier

relevant de la politique de la ville, paie une assurance automobile plus chère, mais il est avantagé dans le cas d'une reprise d'entreprise, alors que Désiré Sambou est discriminé sur le marché de la reprise d'entreprise sans l'être sur celui de l'assurance automobile.

Ce type de résultat indique clairement que les ressorts des discriminations selon l'origine ethno-raciale et selon le lieu de résidence diffèrent, alors que les deux motifs ont longtemps été considérés de façon indistincte par les politiques publiques de lutte contre les discriminations. Il y a bien une spécificité intrinsèque à chaque motif de discrimination qui relève de mécanismes particuliers. Il en résulte que les jeunes sont effectivement confrontés à une multiplicité d'obstacles dans leur insertion professionnelle et sociale, à raison de leur âge, mais aussi à raison de leur sexe, de leur origine et de leur lieu de résidence.

Un troisième constat de portée générale a trait aux relations qui existent entre la discrimination par les quantités, dans l'accès au marché, et la discrimination par les prix ou par la qualité du service offert. Intuitivement, on pourrait s'attendre à une logique de compensation entre les deux formes de discrimination : on devrait alors constater beaucoup de discriminations par les prix lorsqu'il y a peu de discriminations par les quantités. On constate que ce n'est pas toujours le cas. En fait, on relève deux configurations différentes. Sur le marché du crédit à la consommation, tout d'abord, cette logique de compensation prévaut. Le candidat âgé de plus de 40 ans a un accès privilégié à la transaction, mais il va payer le service plus cher. On relève également une autre configuration où la discrimination se produit uniquement par les prix (favorable pour l'accès à l'assurance automobile du candidat âgé de 42 ans ou pénalisante pour ce même candidat dans le cas d'une complémentaire santé). Cette variété de résultats illustre la complexité des déterminants à l'œuvre et les singularités des positions des offreurs et des demandeurs dans chaque marché.

À ces résultats généraux s'ajoutent aussi un grand nombre de résultats spécifiques à tel ou tel marché ou motif de discrimination. Par exemple, nous avons souligné que sur le marché des voitures d'occasion les discriminations mettaient en jeu le statut du vendeur. Pour acheter une voiture d'occasion, une femme d'origine française ne sera pas exposée au risque de discrimination si elle s'adresse à un professionnel alors que ce sera le cas avec un particulier. Ce type de résultat spécifique appelle

des analyses plus détaillées, marché par marché et motif par motif, qui prennent en compte les particularités du contexte des transactions dans chaque marché.

Malgré la richesse, la variété et le volume de ces résultats, il importe de redire que les enseignements d'un test de discrimination demeurent partiels, ponctuels et localisés. Nous avons testé uniquement la partie active de chaque marché au moment de la collecte des données, de façon partielle et dans un périmètre géographique défini. Il serait pertinent de reproduire ce type d'opération plus tard et ailleurs afin de confirmer chacun de ces enseignements.

## BIBLIOGRAPHIE

- Acolin A., Bostic R., Painter G., 2016, « A field study of rental market discrimination across origins in France », *Journal of Urban Economics*, vol. 95, p. 49-63.
- Adida C. L., Laitin D. D., Valfort M.-A., 2010, « Identifying barriers to Muslim integration in France », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, n° 52, vol. 107, p. 384-390.
- Ahmed A. M., Andersson L., Hammarstedt M., 2009, « Ethnic discrimination in the market place of small business transfers », *Economics Bulletin*, n° 4, vol. 29, p. 3050-3058.
- Arrow K. J., 1973, « The theory of discrimination », in Ashenfelter O., Rees A. (dir.), *Discrimination in Labor Markets*, Princeton University Press, Princeton (États-Unis), p. 3-33.
- Ayres I., Siegelman P., 1995, « Race and gender discrimination in bargaining for a new car », *The American Economic Review*, n° 3, vol. 85, p. 304-321.
- Berson C., 2011, « Concurrence imparfaite et discrimination sur le marché du travail », *Revue économique*, n° 3, vol. 62, p. 409-417.
- Bonnet F., Lalé E., Safi M., Wasmer E., 2016, « Better residential than ethnic discrimination! Reconciling audit and interview findings in the Parisian housing market », *Urban Studies*, n° 13, vol. 53, p. 2815-2833.
- Bunel M., L'Horty Y., Goronouha S., Petit P., Ris C., 2017a, « Ethnic discrimination in the rental housing market. An Experiment in New Caledonia », *International Regional Science Review* [en ligne].
- Bunel M., L'Horty Y., Mbaye S., du Parquet L., Petit P., 2017b, « Vous ne dormirez pas chez moi ! Tester la discrimination dans l'hébergement touristique », *Rapport de recherche TEPP*, n° 17-10.
- Bunel M., L'Horty Y., Petit P., 2016, « Discrimination based on place of residence and access to employment », *Urban Studies*, n° 2, vol. 53, p. 267-286.
- Challe L., Fremigacci F., Langot F., L'Horty Y., du Parquet L., Petit P., 2016, « Accès à l'emploi selon l'âge et le genre : les résultats d'une expérience contrôlée », *Rapport de recherche TEPP*, n° 16-02.
- Duguet E., Leandri N., L'Horty Y., Petit P., 2010, « Are young French jobseekers of ethnic immigrant origin discriminated against? A controlled experiment in the Paris area », *Annals of Economics and Statistics*, n° 99-100, p. 187-215.

Duguet E., Petit P., 2005, « Hiring discrimination in the French financial sector. An econometric analysis on field experiment data », *Annals of Economics and Statistics*, n° 78, p. 79-102.

Du Parquet L., Bunel M., L'Horty Y., Mbaye S., Petit P., 2017, « Peut-on parler de discriminations dans l'accès à la formation professionnelle ? Une réponse par *testing* », *Rapport de recherche TEPP*, n° 17-06.

Heckman J. J., 1998, « Detecting discrimination », *The Journal of Economic Perspectives*, n° 2, vol. 12, p. 101-116.

L'Horty Y., Bunel M., Mbaye S., du Parquet L., Petit P., 2017, « Discriminations dans l'accès à la banque et à l'assurance : les enseignements de trois *testings* », *Rapport de recherche TEPP*, n° 17-08.

L'Horty Y., Duguet E., du Parquet L., Petit P., Sari F., 2011, « Les effets du lieu de résidence sur l'accès à l'emploi. Un test de discrimination auprès de jeunes qualifiés », *Économie et statistique*, n° 447, p. 71-95.

Mbaye S., 2017, « Reprendre une entreprise : une alternative pour contourner les discriminations sur le marché du travail ? », *Rapport de recherche TEPP*, n° 17-09.

Mbaye S., Bunel M., L'Horty Y., du Parquet L., Petit P., 2017, « Discriminations dans l'accès à un moyen de transport individuel. Un *testing* sur le marché des voitures d'occasion », *Rapport de recherche TEPP*, n° 17-07.

Pager D., Shepherd H., 2008, « The sociology of discrimination. Racial discrimination in employment, housing, credit, and consumer market », *Annual Review of Sociology*, n° 34, p. 181-209.

Petit P., 2007, « The effects of age and family constraints on gender hiring discrimination. A field experiment in the French financial sector », *Labour Economics*, n° 3, vol. 14, p. 371-391.

Petit P., Duguet E., L'Horty Y., du Parquet L., Sari F., 2014, « Discriminations à l'embauche : les effets du genre et de l'origine se cumulent-ils systématiquement ? », *Économie et statistique*, n° 464, p. 141-153.

Phelps E. S., 1972, « The statistical theory of racism and sexism », *The American Economic Review*, n° 4, vol. 62, p. 659-661.

Piorné G., 2013, « Hiring discrimination based on national origin and religious closeness: results from a field experiment in the Paris area », *IZA Journal of Labor Economics*, n° 4, vol. 2.

Schulman K. A., Berlin J. A., Harless W., Kerner J. F., Sistrunk S., Gersh B. J. *et al.*, 1999, « The effect of race and sex on physicians' recommendations for cardiac catheterization », *The New England Journal of Medicine*, vol. 340, p. 618-626.

Turner M. A., Skidmore F. (dir.), 1999, *Mortgage Lending Discrimination. A Review of Existing Evidence*, The Urban Institute, Washington (États-Unis).

Wissoker D. A., Zimmerman W., Galster G., 1998, *Testing for Discrimination in Home Insurance*, The Urban Institute, Washington (États-Unis).

# La discrimination au travail : une prophétie autoréalisatrice ?

## Expérience dans une grande entreprise de distribution

*Dylan Glover, chercheur postdoctorant en économie, INSEAD*  
*Amanda Pallais, professeure d'économie, Harvard University*  
*William Parienté, professeur d'économie, université catholique  
de Louvain, IRES*

### **Introduction**

Un grand nombre de travaux liés à la discrimination au travail s'intéressent aux obstacles auxquels font face les travailleurs d'origine minoritaire<sup>17</sup> dans le processus de recrutement. Les méthodes de *testing* (qui visent à envoyer des CV fictifs, en changeant aléatoirement l'origine des candidats, à des offres d'emploi réelles) montrent en général des taux de rappels significativement plus faibles des candidats minoritaires par rapport aux candidats majoritaires (Bertrand, Mullainathan, 2004 ; Cediéy, Foroni, 2007 ; Pager *et al.*, 2009 ; Duguet *et al.*, 2010).

Les recherches en économie suggèrent que la discrimination peut provenir de deux processus différents. Elle peut émaner d'un sentiment d'antipathie à l'égard des minorités ou être « fondée sur les goûts » (*taste-based discrimination*). Dans ce modèle, le groupe qui est discriminé doit être plus productif que la moyenne afin de compenser le fait d'être moins apprécié pour pouvoir être embauché (Becker, 1971). Mais la discrimination peut aussi découler des préjugés que les gens ont sur la productivité moyenne des minorités. Dans ce type de discrimination « statistique » (Phelps, 1972 ; Arrow, 1973 ; Aigner, Cain, 1977), les préjugés négatifs

---

17. Dans cet article, nous définirons l'origine minoritaire comme une origine non européenne supposée et l'origine majoritaire comme une origine européenne supposée.

sur la productivité du groupe considéré prédisent un effet négatif sur la probabilité d'être embauché.

Dans ces deux cas, l'impact de la discrimination sur la productivité au travail, lorsque les individus minoritaires sont effectivement embauchés, n'est cependant pas encore bien évalué. Certains travaux académiques, principalement menés aux États-Unis, montrent que les personnes appartenant à la minorité doivent faire plus d'efforts que la moyenne pour prouver qu'ils sont capables (List, 2004). D'autres travaux montrent que, malgré les mesures de discrimination positive qui peuvent augmenter la probabilité d'emploi des personnes d'origine afro-américaine, celles-ci ont aussi une probabilité plus élevée d'être reléguées à des tâches subalternes avec une chance plus faible d'être promues (Lehmann, 2011). Cela peut être dû au fait que la discrimination positive, même si elle est importante pour l'image de l'entreprise, envoie aux managers un signal négatif sur la capacité moyenne du groupe concerné (car le recrutement de ces employés ne serait pas uniquement déterminé par leur niveau de qualification).

Une autre source de discrimination, appelée « discrimination implicite<sup>18</sup> » (compatible avec les modèles de discrimination par les goûts ou statistique), peut également avoir un effet sur la performance (Bertrand *et al.*, 2005). Cette forme de discrimination repose sur des biais ou préjugés négatifs à l'égard de certaines populations, qui sont inconscients du point de vue des personnes discriminantes. De nombreux travaux en psychologie ont cherché à mesurer ces biais avec notamment un outil spécifique, le test d'association implicite (TAI) [voir encadré méthodologique 1]. Dan-Olof Rooth, en Suède, utilise un TAI pour mesurer des biais implicites vis-à-vis de candidats de sexe masculin dont la consonance du nom évoque une origine maghrébine par rapport à ceux dont le nom évoque une origine suédoise (Rooth, 2010). L'étude montre qu'une augmentation d'un écart type de la préférence pour les noms dont la consonance évoque une origine suédoise (mesurée par le TAI) fait baisser de cinq points de pourcentage la probabilité d'être sélectionné pour un entretien d'embauche pour les candidats dont le nom évoque une origine maghrébine.

---

18. La littérature en psychologie distingue les discriminations implicite et explicite. Alors que la discrimination explicite est corrélée à des actions explicites (une dépréciation verbale par exemple), la discrimination implicite implique des comportements eux-mêmes implicites (non verbaux) tels que l'évitement, l'amabilité ou la passivité par rapport aux personnes discriminées (McConnell, Leibold, 2001 ; Dovidio *et al.*, 2002).

Il existe cependant encore très peu de travaux de recherche s'attachant à comprendre les mécanismes de la discrimination une fois que les personnes ont été recrutées, et ses effets sur la performance. Notre travail<sup>19</sup>, résumé dans cet article, constitue une première dans le domaine. Nous cherchons précisément à mesurer, au sein de magasins d'une entreprise de distribution, l'existence de biais négatifs potentiels de la part de managers à l'égard d'employés d'origine minoritaire et, s'ils existent, à mesurer leurs impacts sur la performance de ces employés ainsi que leur perception de la discrimination qu'ils subissent.

Nous décrirons dans une première partie le contexte de cette étude, puis présenterons les principaux résultats. Enfin, nous donnerons quelques pistes d'interprétation sur les mécanismes potentiels liés notamment au degré d'interaction entre les managers et les employés d'origine minoritaire (dénommés « employés minoritaires » dans la suite de ce texte).

### ***Étude auprès des employés et des managers d'une grande entreprise de distribution***

L'objectif de notre étude est de mesurer, dans une grande entreprise de distribution, l'impact des biais discriminants (mesurés avec le TAI) des managers sur la performance au travail des hôtes et hôtesse de caisse (nous les dénommerons « employés de caisse » dans la suite du document) en contrat de professionnalisation. Dans cette entreprise, un ou plusieurs managers supervisent en même temps un grand nombre d'employés. Les horaires des employés et des managers changent quotidiennement. Notre analyse consiste à comparer la performance des employés minoritaires les jours où ceux-ci travaillent avec des managers biaisés (que nous identifions avec le TAI) par rapport à leur performance les jours où ils travaillent avec des managers moins biaisés. Cette comparaison est possible car la présence des employés de caisse et des managers (et donc leur degré d'interaction potentielle) varie quotidiennement en fonction de l'assignation des horaires de travail. Cependant, il est possible que les managers biaisés aient des caractéristiques spécifiques (par exemple ils pourraient être moins compétents) et que ce soient ces caractéristiques qui affectent la performance des employés minoritaires.

---

19. L'article original s'intitule « Discrimination as a self-fulfilling prophecy. Evidence from French grocery stores » (Glover *et al.*, 2017).

## ENCADRÉ MÉTHODOLOGIQUE 1. MESURE DES BIAIS IMPLICITES

Nous mesurons les biais ou préjugés des managers à l'aide d'un test d'association implicite (TAI), un outil informatique permettant de mesurer les biais inconscients des individus envers certains types de personnes selon une méthodologie développée par des chercheurs en psychologie (Greenwald *et al.*, 1998). Cette méthode est de plus en plus utilisée dans la mesure des discriminations en sciences politiques et en sciences économiques. Environ 400 articles scientifiques ont été écrits au sujet des TAI. Brian A. Nosek *et al.* proposent un bon résumé sur la façon dont les TAI ont été utilisés dans les recherches sur la discrimination (Nosek *et al.*, 2002).

Le principe de base d'un TAI repose sur la durée que mettent les individus testés à associer certains concepts. Quatre catégories sont présentées en haut de l'écran d'ordinateur : deux à gauche et deux à droite. Un à un, des mots liés à une des quatre catégories apparaissent au milieu de l'écran. L'individu testé doit alors indiquer le plus rapidement possible si le mot venant d'apparaître est associé à une des catégories à gauche ou à droite de l'écran. Par exemple, dans le cas d'un TAI sur le genre, les quatre catégories pourraient être les suivantes : homme, femme, carrière, famille. Lorsque le prénom « Jean » apparaît au centre de l'écran, l'individu doit indiquer le côté de l'écran où se situe la catégorie « homme ». Lorsque l'expression « travaille dur » apparaît au centre de l'écran, l'individu doit indiquer le côté de l'écran où se situe la catégorie « carrière ». L'individu testé doit remplir deux blocs. Dans un bloc, les catégories sont organisées selon les stéréotypes (par exemple, avec les catégories « homme » et « carrière » du même côté et « femme » et « famille » de l'autre). Dans l'autre bloc, les catégories sont organisées de manière non stéréotypée (avec « homme » et « famille » du même côté et « femme » et « carrière » de l'autre). Lorsque les individus testés ont des *a priori* implicites en faveur des hommes – dans ce cas, ils associent la réussite professionnelle aux hommes –, il leur est beaucoup plus facile d'associer ces qualificatifs lorsque « homme » et « carrière » sont du même côté de l'écran. L'intensité du biais est mesurée en comparant la durée nécessaire pour associer les mots présentés aux catégories stéréotypées avec la durée nécessaire pour associer les mots présentés à des catégories non stéréotypées, tout en ajustant certains facteurs tels que l'ordre de présentation des différentes catégories. Plus la différence de durée d'association est importante, plus le biais est important. La méthode TAI est beaucoup plus rigoureuse qu'une demande directement adressée aux managers pour connaître leur sentiment par rapport à un groupe particulier. En effet, les individus peuvent cacher leurs préjugés et il peut exister des biais inconscients qu'il serait impossible de détecter par des questions directes.

Notre stratégie pour identifier l'effet de la discrimination (net d'autres caractéristiques) consiste à comparer l'effet des biais sur les performances des employés minoritaires relativement à l'effet des biais sur les employés majoritaires. Enfin, cette analyse est possible pour mesurer l'effet des biais des managers car l'affectation des horaires entre ces managers et les employés de caisse est quasiment aléatoire (déterminée par un algorithme). De ce fait, les employés ne choisissent pas avec qui ils vont travailler, ce qui dans le cas contraire pourrait biaiser les résultats. En effet, si les employés (minoritaires ou majoritaires) peuvent choisir les managers avec qui ils travaillent, leurs conditions de travail avec les managers biaisés et non biaisés ne seraient pas les mêmes et la comparaison ne serait plus valable.

Pour mesurer l'effet de la discrimination des managers sur les employés de caisse, nous disposons d'une mesure de discrimination des managers (avec le TAI) et des horaires auxquels travaillent les managers et les employés de caisse. Nous avons également plusieurs mesures de performance et productivité collectées sur plusieurs mois au début du contrat des employés (voir encadré méthodologique 2, p. 82).

Dans notre échantillon, les employés de caisse sont surtout des femmes (93 %), ont en moyenne 30 ans et moins de la moitié (42 %) a obtenu un diplôme du secondaire ; 28 % peuvent être catégorisés comme minoritaires selon leur origine supposée. Les managers sont également en grande majorité des femmes (90 %) et ont en moyenne 41 ans. Leur niveau de diplôme est similaire à celui des employés de caisse. Seuls 6 % des managers font partie de la catégorie minoritaire.

### ***Effet des biais discriminants sur la performance des employés***

L'analyse des tests d'association implicite montre qu'une grande majorité de managers a une préférence marquée pour les profils dont le nom évoque une origine majoritaire par rapport au groupe dont le nom évoque une origine minoritaire (ce qui suggère qu'une majorité de managers a des biais négatifs à l'égard des personnes minoritaires). Cependant, nous observons également une hétérogénéité importante des biais dans la population des managers (avec des managers non biaisés, faiblement biaisés ou fortement biaisés). Ces résultats sur la distribution des biais sont cohérents avec plusieurs travaux menés en France et dans d'autres pays.

## ENCADRÉ MÉTHODOLOGIQUE 2. DONNÉES ADMINISTRATIVES ET DONNÉES D'ENQUÊTE

La méthode d'analyse utilisée dans l'article repose sur l'accès à plusieurs types de données, recueillies auprès d'un grand nombre de managers et d'employés de caisse.

### **Données administratives**

En plus de la mesure de biais (décrite dans l'encadré méthodologique 1), nous disposons de données administratives sur les horaires des employés et des managers nous permettant de calculer de manière précise le temps travaillé ensemble au quotidien (et donc le degré d'exposition à chaque manager pour un employé) sur une période de 42 jours dans la majorité des cas. Les données administratives contiennent également des mesures de performance, telles que le nombre d'articles scannés par minute, ou nous permettent d'en construire d'autres telles que le nombre d'absences injustifiées. Enfin, nous avons recueilli un certain nombre de caractéristiques des managers et des employés à l'aide de deux enquêtes par questionnaire. Notre échantillon est constitué de 218 employés et de 154 managers provenant de 34 magasins différents.

Un élément central de l'analyse consistant à évaluer l'effet de la discrimination implicite (biais) sur les employés qui sont susceptibles d'être discriminés en fonction de leur origine, il a été nécessaire d'identifier ces individus au sein de l'échantillon. L'approche retenue a consisté à catégoriser les individus selon leur probabilité d'être discriminé en fonction de leur origine supposée. Cette classification a été faite par un organisme qui avait une expertise spécifique dans ce domaine. Les résultats de cette analyse nous permettent de classer les individus en deux catégories, ceux étant potentiellement discriminables et ceux étant potentiellement non discriminables en fonction de leur origine.

### **Données d'enquête**

Un questionnaire téléphonique a été mis en œuvre auprès des employés pour lesquels nous disposons de données administratives afin de mieux comprendre l'intensité et la perception de leurs interactions avec les managers lors de leur travail dans l'entreprise. Pour cela, les employés devaient répondre à une série de questions sur la supervision, le contrôle, l'investissement personnel des managers, la formation, etc. Ces informations avaient pour objectif de révéler les mécanismes sous-jacents à l'impact de la discrimination potentielle sur la performance des employés. Cette enquête a concerné 178 employés qui étaient inclus dans l'analyse principale avec les données administratives.

En effet, les biais sont présents dans plusieurs domaines, allant du logement au marché du travail, et ce dans plusieurs pays (Riach, Rich, 2002). Plusieurs études (Rooth, 2010 ; Nosek *et al.*, 2002 ; McConnell, Leibold, 2001) montrent que l'individu moyen a des préjugés envers les autres individus qui ne sont pas de la même origine ethnique. Les niveaux de biais reportés dans notre étude pour cette entreprise de distribution sont tout à fait du même ordre de grandeur que les études précédentes.

Nous analysons l'effet de la discrimination en exploitant le fait qu'il existe une variation des biais (tels que mesurés avec le TAI) au sein de la population des managers, et donc du degré d'exposition des employés à ces biais (étant donné que les managers changent chaque jour). Nous comparons la performance des employés minoritaires les jours où ceux-ci travaillent avec des managers biaisés avec leur performance les jours où ils travaillent avec des managers non biaisés. Nous effectuons la même analyse pour les employés majoritaires.

**Tableau. Effets des biais des managers sur la performance des employés minoritaires**

	Absence	Nombre de minutes travaillées/jour	Nombre d'articles scannés par minute
Exposition score TAI × employé d'origine minoritaire	0,0098** (0,039)	- 3,295** (1,550)	- 0,276** (0,109)
Exposition score TAI	- 0,0021 (0,0031)	- 0,002 (1,141)	0,14 (0,083)
Nb observations	4 371	4 163	3 601
Moyenne variable dépendante	0,0162	- 0,068	18,53
Effets fixes employés	Oui	Oui	Oui

Source : Glover *et al.*, 2017.

NB : \*\*\*, \*\* et \* indiquent que les coefficients sont significativement différents de zéro (c'est-à-dire que la probabilité que l'effet que nous trouvons soit dû à la chance est faible).

Lecture : une augmentation d'un écart-type du score TAI conduit un employé à scanner en moyenne 0,276 article en moins par minute.

Le tableau ci-dessus montre les effets des biais sur trois mesures de performance importantes du point de vue de l'entreprise : le taux d'absence (journée de travail non prestée), le temps de travail par jour (en minutes par jour) et le nombre d'articles scannés par minute (moyenne par jour). Le coefficient associé à la variable « exposition score TAI × employé d'origine minoritaire » donne le résultat de l'effet d'une augmentation d'un écart-type

du biais discriminant des managers sur les mesures de performance des employés d'origine minoritaire. Une augmentation d'un écart-type du score correspond au passage d'une exposition à un manager sans biais (score TAI étant égal à zéro) à une exposition à un manager modérément biaisé (score TAI étant égal à 0,36). Le coefficient associé à la variable « exposition score TAI » donne l'effet du biais discriminant des managers sur les mesures de performance des employés d'origine majoritaire. Nous constatons que lorsque les travailleurs d'origine minoritaire sont censés travailler avec des managers biaisés à leur égard, ils sont beaucoup plus susceptibles de s'absenter. La première colonne du tableau 1 montre en effet qu'une augmentation d'un écart-type de l'exposition des employés d'origine minoritaire aux biais discriminants fait passer la probabilité d'être absent de 1,6 % (moyenne du taux d'absence dans l'échantillon) à environ 2,6 % (coefficient proche de 1 associé à l'interaction score TAI × employé minoritaire), correspondant à une augmentation de 70 %. L'exposition au biais diminue également le temps passé au travail (deuxième colonne) : les employés d'origine minoritaire restent moins de temps au magasin, avec une diminution de plus de 3 minutes par jour en moyenne, lorsque le biais des managers augmente d'un écart-type. Ensuite, nous nous intéressons à une mesure de productivité importante pour ce type d'emploi : le nombre d'articles scannés par minute (colonne 3). Nous constatons que les employés d'origine minoritaire scannent les articles plus lentement, avec une baisse de près de 0,3 article par minute en moyenne pour une augmentation d'un écart-type du biais des managers. Lorsque nous reproduisons la même analyse sur les employés non minoritaires (coefficient associé à la variable « exposition score TAI » dans le tableau, p. 83), nous ne trouvons aucun effet du biais sur la performance.

Afin d'avoir une estimation de l'effet global sur la productivité, nous avons agrégé l'ensemble des indicateurs de performance. Nous trouvons qu'en moyenne les employés minoritaires et non minoritaires ont un niveau de performance équivalent sur l'ensemble de la période étudiée (incluant donc l'ensemble des jours de travail avec les managers biaisés et non biaisés). Cela s'explique par le fait que les jours où ils travaillent avec des managers non biaisés, les employés minoritaires sont plus productifs en moyenne que les employés majoritaires. Lorsque les employés minoritaires travaillent avec des managers biaisés, leur performance est presque équivalente à celle des employés majoritaires. Ces résultats suggèrent donc que la discrimination est bien un phénomène auto-réalisateur. Les managers ont, au départ, des biais négatifs à l'égard des

employés minoritaires, ces biais réduisent significativement la productivité de ces employés, ce qui renforce les biais de départ des managers. Étant donné que la productivité moyenne est globalement la même entre employés minoritaires et majoritaires en présence de biais, cela suggère que l'entreprise embauche les employés minoritaires qui ont au départ un niveau de productivité supérieur à l'employé moyen. Ce mécanisme renforcerait donc la discrimination statistique dans la politique de recrutement de l'entreprise. En effet, pour compenser des préjugés négatifs sur la productivité des employés minoritaires, l'entreprise pourrait donc recruter des employés minoritaires plus performants en moyenne. Ce mécanisme a pour corollaire qu'à niveau égal de performance observée les employés minoritaires ont moins de chance d'être embauchés que les employés majoritaires. Ces résultats sont en phase avec la littérature sur la discrimination statistique (Aigner, Cain, 1977 ; List, 2004).

### ***Mécanismes potentiels de la discrimination***

Ces résultats montrent que la discrimination (telle que nous la mesurons) a un effet important sur la productivité des employés minoritaires. En cherchant à comprendre ces effets, nous avons constaté qu'il existe plusieurs interprétations possibles faisant appel à des mécanismes différents. En effet, cette réduction significative de la performance peut venir d'un comportement spécifique des managers qui pourraient superviser de manière différente les employés pour lesquels ils ont des préjugés. Ils pourraient par exemple les superviser plus étroitement (pour améliorer leur performance jugée plus faible au départ) ou au contraire moins s'investir dans leur supervision (car l'investissement ne serait pas jugé utile). Il est aussi possible que les managers, sans changer leur manière de travailler, mais en se comportant de manière différente à leur égard, envoient un signal négatif à ces employés (qui pourraient percevoir les biais implicites négatifs à leur encontre), pouvant ce qui pourrait affecter leur niveau de confiance en eux et leur motivation au travail. Les managers pourraient aussi manifester une certaine animosité à l'égard des employés minoritaires et les assigner à des tâches subalternes ou pénibles.

Afin d'identifier ces mécanismes potentiels, nous avons effectué une enquête auprès des employés pour lesquels nous disposons de données administratives afin de mieux comprendre l'intensité et la perception de leurs interactions avec les managers lors de leur travail dans l'entreprise (voir encadré méthodologique 2). Les résultats de notre enquête montrent

que les managers biaisés ne semblent pas avoir un comportement négatif explicite à l'égard des employés d'origine minoritaire. En effet, ces employés n'affirment pas ressentir que les managers biaisés n'aiment pas travailler avec eux ou qu'ils n'aiment pas travailler avec les managers biaisés. Ils affirment même que les managers biaisés les assignent à des tâches moins déplaisantes et leur demandent moins de rester tard en fin de journée. Les enquêtes montrent cependant qu'il y a moins d'interactions entre les managers biaisés et les employés d'origine minoritaire, expliquant probablement leur plus faible investissement au travail. Cette différence d'intensité de supervision des managers biaisés à l'égard des deux types d'employés est susceptible d'expliquer l'écart de performance constaté. Ce résultat est cohérent avec plusieurs travaux sur les biais implicites (McConnell, Leibold, 2001 ; Dovidio *et al.*, 2002) qui suggèrent que les individus biaisés parlent moins, sont plus hésitants et se sentent moins à l'aise avec les personnes minoritaires, et évitent également les interactions de peur d'apparaître discriminants. Étant donné que notre mesure de la discrimination repose sur les biais implicites, il est possible que les managers biaisés n'aient pas conscience qu'ils supervisent ces employés de manière différente.

### ***Importance de la discrimination « implicite »***

L'analyse présentée dans ce chapitre montre que les biais discriminants à l'égard des employés minoritaires dans une grande entreprise peuvent avoir des effets négatifs importants sur leur performance. Nous constatons en effet que lorsque les employés minoritaires sont censés travailler avec des managers biaisés à leur égard, ils sont beaucoup plus susceptibles de s'absenter et de passer moins de temps au travail ; leur productivité diminue également. Ce résultat vient essentiellement d'une moindre interaction entre les managers biaisés et les employés minoritaires. Dans ce contexte, la discrimination est un phénomène autoréalisateur étant donné que c'est le biais des managers qui réduit la performance des employés minoritaires.

Il est important de souligner que nous sommes en mesure d'évaluer dans cette étude l'impact de la discrimination à court terme (en comparant la performance quotidienne des employés minoritaires en fonction du degré d'exposition aux biais). Il est possible que les effets aillent au-delà de la présence et de la productivité au travail, et affectent aussi les trajectoires d'emploi des employés minoritaires. D'autre part, il est probable que ces

résultats soient généralisables à d'autres types d'emploi où les interactions entre employés et managers sont plus fortes (avec plus de formations, de supervision, etc.). Dans ces contextes, les effets de la discrimination pourraient être encore plus importants.

Ces résultats interrogent sur le type d'intervention qui pourrait être mis en œuvre pour limiter l'impact des biais sur les employés minoritaires. Une piste possible serait de mieux former les managers aux tâches de supervision et de les encourager à interagir de la même manière avec l'ensemble des employés, quelles que soient leurs origines. Mesurer l'effet de ce type d'intervention serait très intéressant dans le cadre de nouvelles recherches sur la discrimination.

## BIBLIOGRAPHIE

Aigner D. J., Cain G. G., 1977, « Statistical theories of discrimination in labor markets », *Industrial and Labor Relations Review*, n° 2, vol. 30, p. 175-187.

Arrow K. J., 1973, « The theory of discrimination », in Ashenfelter O., Rees A. (dir.), *Discrimination in Labor Markets*, Princeton University Press, Princeton (États-Unis), p. 3-33.

Becker G. S., 1971, *The Economics of Discrimination*, University of Chicago Press, Chicago (États-Unis).

Bertrand M., Chugh D., Mullainathan S., 2005, « Implicit discrimination », *American Economic Review*, n° 2, vol. 95, p. 94-98.

Bertrand M., Mullainathan S., 2004, « Are Emily and Greg more employable than Lakisha and Jamal? A field experiment on labor market discrimination », *American Economic Review*, n° 4, vol. 94, p. 991-1013.

Cedey E., Foroni F., 2007, *Les discriminations à raison de « l'origine » dans les embauches en France. Une enquête nationale par tests de discrimination selon la méthode du BIT*, Bureau international du travail, Genève (Suisse).

Dovidio J. F., Kawakami K., Gaertner S. L., 2002, « Implicit and explicit prejudice and interracial interaction », *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 1, vol. 82, p. 62-68.

Duguet E., Leandri N., L'Horty Y., Petit P., 2010, « Are young French jobseekers of ethnic immigrant origin discriminated against? A controlled experiment in the Paris area », *Annals of Economics and Statistics*, n° 99-100, p. 187-215.

Glover D., Pallais A., Pariente W., 2017, « Discrimination as a self-fulfilling prophecy. Evidence from French grocery stores », *Quarterly Journal of Economics*, n° 3, vol. 132, p. 1219-1260.

Greenwald A. G., McGhee D. E., Schwartz J. L., 1998, « Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test », *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 6, vol. 74, p. 1464-1480.

Lehmann J. Y., 2011, « Job assignment and promotion under statistical discrimination. Evidence from the early careers of lawyers », *MPRA Paper*, n° 33466.

- List J. A., 2004, « The nature and extent of discrimination in the marketplace. Evidence from the field », *The Quarterly Journal of Economics*, n° 1, vol. 119, p. 49-89.
- McConnell A. R., Leibold J. M., 2001, « Relations among the implicit association test, discriminatory behavior, and explicit measures of racial attitudes », *Journal of Experimental Social Psychology*, n° 5, vol. 37, p. 435-442.
- Nosek B. A., Banaji M., Greenwald A. G., 2002, « Harvesting implicit group attitudes and beliefs from a demonstration web site », *Group Dynamics. Theory, Research and Practice*, n° 1, vol. 6, p. 101-115.
- Pager D., Western B., Bonikowski B., 2009, « Discrimination in a low-wage labor market. A field experiment », *American Sociological Review*, n° 5, vol. 74, p. 777-799.
- Phelps E. S., 1972, « The statistical theory of racism and sexism », *The American Economic Review*, n° 4, vol. 62, p. 659-661.
- Riach P. A., Rich J., 2002, « Field experiments of discrimination in the market place », *The Economic Journal*, n° 483, vol. 112, p. F480-F518.
- Rooth D.-O., 2010, « Automatic associations and discrimination in hiring. Real world evidence », *Labour Economics*, n° 3, vol. 17, p. 523-534.

# Prise de conscience et développement du pouvoir d'agir face aux discriminations

L'exemple d'une expérience sensible  
de mise en situation par le théâtre  
de jeunes guadeloupéens

*François Fierro, maître de conférences associé en sociologie,  
université Toulouse-Jean-Jaurès, directeur de l'association PRISM  
Stéphanie Goirand, docteure en sociologie, chercheuse associée,  
CERTOP, responsables des études de l'association PRISM*

## **Contexte de l'expérimentation sociale et enjeux de l'évaluation**

### **TRADITION MIGRATOIRE ET DISCRIMINATIONS IMPENSÉES : CONTEXTE D'ÉMERGENCE ET DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION**

L'histoire des territoires ultramarins français, plus précisément de la région caribéenne, est marquée par l'organisation de vastes mouvements migratoires plus ou moins contraints vers la métropole. Dans les années 1960-1980, les flux répondaient à des besoins de main-d'œuvre et à une volonté de renforcer les liens entre ces territoires et la métropole tout en limitant la pression démographique et le chômage dans les départements d'outre-mer (Martinique et Guadeloupe). À partir des années 1990, les processus migratoires concernaient davantage des étudiant-e-s pour qui le départ en métropole était avant tout motivé par la poursuite d'études ou les opportunités d'emplois, tout du moins pour les Domien-ne-s les plus favorisé-e-s, dans une perspective d'ascension sociale. De manière concomitante avec l'évolution des logiques migratoires, l'État français a mis en place des structures chargées d'accompagner ces migrations de populations. Ainsi, le Bureau pour le développement des migrations

dans les départements d'outre-mer (BUMIDOM), créé en 1961, a été remplacé en 1982 par l'Agence nationale pour l'insertion et la promotion des travailleurs d'outre-mer (ANT), agence qui change de nom et devient en 2010 l'Agence de l'outre-mer pour la mobilité (LADOM<sup>20</sup>).

Malgré la tradition migratoire institutionnalisée de ces Français d'outre-mer, les natifs des DOM sont confrontés lors de leur arrivée et durant leur vie en métropole à des situations de discrimination toujours prégnantes. Qu'il s'agisse par exemple de l'accès au logement ou au marché de l'emploi, ils subissent en particulier une discrimination ethnoraciale, qui regroupe les motifs d'origine et de couleur de peau. La discrimination étant ici liée au fait d'appartenir à une minorité visible, les nombreux domiens présents en métropole, comme les immigrés et descendants d'Afrique subsaharienne, en font régulièrement l'expérience (Brinbaum *et al.*, 2015). Les domiens sont ainsi souvent considérés comme des étrangers dans leur propre nation. Leur sentiment d'appartenance au peuple français rend alors plus complexe l'anticipation des discriminations à leur rencontre et peu d'entre eux en ont conscience avant leur arrivée en métropole. Malgré le développement des lois antidiscriminations<sup>21</sup> et un renforcement de l'action politique dans ce domaine ces dernières décennies (Simon, 2009), les discriminations, en tant qu'expériences vécues, sont encore très présentes. Il est donc nécessaire de développer des actions de prévention afin de faire évoluer les représentations et les pratiques.

C'est dans ce contexte que la structure Initiative Eco<sup>22</sup> a développé en Guadeloupe un projet expérimental intitulé « Jeunes domiens : luttons

---

20. LADOM en outre-mer propose en outre des aides à la mobilité pour les étudiants telles que le « passeport mobilité étude » ou le « passeport mobilité et formation professionnelle ». Ces aides couvrent les frais de voyage et une partie des frais d'installation ou d'hébergement. La constitution du dossier implique une confirmation de l'inscription de l'organisme de formation choisi.

21. La loi du 1<sup>er</sup> juillet 1972 relative à la lutte contre le racisme initiait un mouvement qui va prendre de l'ampleur dans les années 2000 avec l'ajout ou la modification d'articles du Code pénal (définition des discriminations, peines encourues, reconnaissance du *testing*, etc.) par les lois n° 2001-1066 du 16 novembre 2001 relative à la lutte contre les discriminations, n° 2002-303 du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé et n° 2006-340 du 23 mars 2006 relative à l'égalité salariale entre les femmes et les hommes.

22. Initiative Eco est une association créée en 1997 qui œuvre en Guadeloupe (Basse-Terre) dans la promotion de l'égalité, la lutte contre les violences sexistes et familiales, le soutien à la création d'entreprises, etc. Elle anime également une cellule d'écoute pour les personnes victimes de violences.

contre les discriminations ! » Face aux discriminations pouvant être vécues par les jeunes domiens en métropole et à l'absence pour nombre d'entre eux d'une préparation à leur séjour en France métropolitaine, Initiative Eco a ainsi conçu un programme qui consiste à « mener des actions de sensibilisation aux discriminations en direction des jeunes, discriminations auxquelles ils peuvent être confrontés mais aussi qu'ils peuvent éventuellement faire subir. Les jeunes sont informés sur le cadre juridique, les recours et les conduites à adopter en cas de discriminations » (projet Initiative Eco, 2013). Ce programme s'appuie sur la mise en expérience par le théâtre de jeunes guadeloupéens qui envisagent de partir en métropole.

Le projet s'est déroulé en 2013 et 2014 en Guadeloupe, plus précisément à Basse-Terre. Les objectifs de l'action étaient de contribuer à la sensibilisation des jeunes domiens sur toutes les formes de discriminations, de les amener à se questionner sur le sujet, mais également de les informer sur leurs droits, le cadre juridique existant et les bonnes pratiques en cas de discrimination. Pour atteindre ces objectifs, le porteur a mis en place une expérimentation utilisant le théâtre comme outil de mise en pratique d'une expérience sensible, animée par des comédiens professionnels et avec l'intervention d'une juriste et d'une psychologue.

Concrètement, des stages de théâtre d'une durée de cinq jours ont été organisés. Le premier jour était consacré à une séance d'information et de débats sur les discriminations, ainsi que sur le déroulement du stage. Durant les trois jours suivants, les jeunes, encadrés par des comédiens professionnels, devaient réfléchir sur le thème des discriminations et construire des scénarios qui seraient ensuite mis en scène. Puis le dernier jour avait lieu la représentation des saynètes élaborées durant le stage par les jeunes devant les autres élèves de l'établissement et leurs enseignants afin de diffuser ce travail et de sensibiliser un plus large groupe aux questions des discriminations. Durant l'expérimentation, cinq stages ont été organisés et mis en œuvre dans trois lycées (un général, un professionnel et un agricole) et l'École régionale de la deuxième chance (ER2C) auprès de 110 jeunes entre 16 et 25 ans et 250 spectateurs.

Ce projet expérimental se démarque des techniques traditionnelles de prévention qui consistent à sensibiliser de manière passive les jeunes à des thématiques sensibles ou à des conduites à risque. En effet, il s'appuie sur une approche d'activation des jeunes. Par le biais de la pratique théâtrale, ceux-ci sont amenés à être auteurs et acteurs de situations, certes

fictives, mais adossées à des réalités sociales sensibles, sur le thème des discriminations. L'objectif est de renforcer la capacité d'action des jeunes face aux discriminations.

### UNE EXPÉRIENCE SENSIBLE DE MISE EN SITUATION PAR LE THÉÂTRE ÉVALUÉE AU PRISME DE SES EFFETS SUR LES REPRÉSENTATIONS ET LES CAPACITÉS D'ACTION DES JEUNES PARTICIPANTS

Ainsi, cette expérimentation, par sa dimension participative, vise à l'activation des publics en mettant en œuvre une démarche d'*empowerment*, qui prévaut actuellement dans l'intervention sociale. Le terme d'*empowerment* peut se traduire en français par la notion de « pouvoir d'agir » (Bacqué, Biewener, 2013), ou encore, au regard de son histoire (Marzocca, 2009), par l'idée d'« émancipation », impliquant « la volonté d'ouvrir la voie aux individus usagers de l'intervention sociale vers la prise de pouvoir sur leur destinée collective et individuelle » (Astier, 2010, p. 93).

Ainsi, l'intervention sociale aujourd'hui tend à articuler « participation, compétences, estime de soi et conscience critique » (Astier, 2010, p. 94). Les pratiques observées visent alors la capacitation des usagers à se prendre en charge eux-mêmes (Ehrenberg, 2010, p. 323-327). Au-delà de la modification des comportements individuels, l'intervention sociale vise la transformation des individualités, des capacités des individus à se prendre en charge eux-mêmes, à assumer et à surmonter leurs difficultés. Pour certains, cela traduirait le passage d'un « État qui protège » à un « État qui rend capable » (Donzelot, 2007). C'est alors le contrôle des capacités et des subjectivités individuelles qui est en jeu.

Nous partons de l'hypothèse que l'expérimentation étudiée ici s'inscrit dans cette modalité d'intervention, dans le sens où il s'agit d'informer les jeunes sur leurs droits et le système de protection (notamment légal) existant, tout en leur faisant expérimenter, à travers des mises en situation, des manières de faire face et de réagir à des formes de discriminations. L'enjeu est alors bien de développer les capacités des individus à jouir de leurs droits et de leurs libertés (De Munck, 2008). Le terme de « capacitation » vient illustrer ce processus de mise en capacité des individus. Lors de ce stage, les jeunes deviennent acteurs, et pas seulement des réceptacles passifs de messages préventifs. Ils sont invités à réfléchir à l'élaboration de saynètes questionnant de fait leurs connaissances, leurs représentations et leurs capacités d'action face aux discriminations. L'objectif de cette

expérimentation est de permettre par l'*empowerment* à des jeunes de développer leur pouvoir et leur capacité d'agir face aux discriminations.

La présente contribution s'appuie sur le travail d'évaluation de cette expérimentation. Partant de l'hypothèse selon laquelle les jeunes guadeloupéens participant à cette action expérimentale n'ont qu'une faible conscience et connaissance des discriminations qu'ils pourraient être amenés à subir en métropole, l'évaluation a cherché à mesurer l'effet de la mise en place de cette action sensibilisatrice d'expérience théâtrale sur leurs connaissances, leurs représentations et leurs capacités d'action. Afin de confirmer l'hypothèse de la faible conscience des discriminations chez les jeunes domiens, une comparaison entre les participants au dispositif et des jeunes guadeloupéens vivant en métropole a été faite sur leurs représentations et leurs connaissances des discriminations avant qu'ils y soient confrontés, pour les premiers par la mise en situation lors du stage de théâtre et pour les seconds lors de situations vécues au cours de leur vie en métropole. D'une manière générale, l'enjeu du travail d'évaluation était de voir en quoi l'expérience de la mise en situation par le théâtre, favorisant la posture d'acteur de ces jeunes (et pas seulement passive), permet de modifier leur subjectivité individuelle et par conséquent leur manière d'appréhender, de repérer et de réagir lors de situations de discriminations.

Les jeunes domiens n'envisagent pas les discriminations dont ils pourraient être victimes en métropole. Ainsi, nous verrons comment ceux y résidant déjà ont pris conscience de leur existence réelle par les situations vécues lors d'interactions sociales en métropole, alors que les jeunes participant au stage de théâtre ont pu enclencher ce processus à travers cette expérience de mise en situation. Puis nous montrerons alors en quoi cette expérimentation s'inscrit dans une démarche d'*empowerment*, de capacitation, visant le développement du pouvoir d'agir de ces jeunes face aux discriminations.

## ENCADRÉ MÉTHODOLOGIQUE

L'évaluation a été menée par des sociologues de l'association Pour la recherche et l'information sociale et médicale (PRISM) de 2013 à 2015\*. Elle s'est centrée sur une analyse qualitative à partir des observations et des entretiens réalisés.

### *Méthodologie d'enquête et données recueillies*

- Observation (immersion) : 18 séances d'observation ont eu lieu durant les différents stages de « théâtre-forum ». Des observations ont également été menées lors des représentations publiques à la fin du stage (3 observations).
- Entretiens semi-directifs auprès de jeunes : une soixantaine d'entretiens ont été réalisés avec les jeunes, 16 dans le groupe de jeunes domiens vivant en métropole (groupe comparatif), 44 dans le groupe d'« acteur-trice-s » ciblé-e-s par le programme et 5 parmi les « spectateurs ». Les entretiens avec les jeunes « acteur-trice-s » ont été réalisés au fil des séances de stage (avant, pendant et après) ou des représentations.

### *Caractéristiques des enquêtés*

- La population des jeunes du « groupe acteurs ». Les origines sociales des 44 jeunes acteur-trice-s rencontré-e-s (27 hommes et 17 femmes) au cours de cette évaluation sont plutôt proches des classes moyennes (la majorité des parents étant employés, artisans ou commerçants) et quelques-un-e-s ont des parents sans emploi ou vivant des minimas sociaux. Les jeunes acteur-trice-s interrogé-e-s ont entre 15 et 25 ans.

La population des jeunes domiens vivant en métropole (perspective comparative). Les 16 jeunes du groupe témoin ont entre 19 à 25 ans (autant d'hommes que de femmes), sont natifs de Guadeloupe et séjournent en métropole depuis quelques années ; ils ou elles ont quitté la Guadeloupe vers 18 ans. Les 16 jeunes enquêtés vivent en métropole depuis 3 ans en moyenne (entre 8 mois et 9 ans). Plus précisément parmi cette population enquêtée : 4 sont en métropole depuis moins d'un an ; 6 entre 1 et 3 ans ; et 6 depuis 4 ans ou plus. Ils ou elles ont été recruté-e-s par la méthode dite « boule de neige » à Toulouse, à partir d'affichettes d'appel à participer à cette enquête, déposées dans des lieux considérés comme stratégiques.

\* Nous remercions Françoise Guillemaut et Nora Hocianat pour leur participation au recueil des données.

## ***Les jeunes domiens résidant en métropole : des discriminations impensées au départ qui se révèlent au cours des situations vécues***

Si, comme nous l'avons vu, le processus de migration des domiens vers la métropole ne repose plus exactement sur les mêmes ressorts que dans les années 1960-1970, l'attractivité socioéconomique de la France métropolitaine perçue par les jeunes guadeloupéens reste la principale raison avancée dans le projet de partir, souvent encouragé, voire fortement incité, par la famille.

Le départ pour la métropole est présenté comme la suite logique d'un parcours individuel, après l'obtention d'un diplôme par exemple, à la fin d'un cursus scolaire ou pour avoir des chances de trouver un emploi (Temporal *et al.*, 2011). La plupart des jeunes adhèrent à une sorte de culture commune qui considère l'étape d'un séjour en métropole comme nécessaire dans un parcours de vie, ou pour certain-e-s comme la seule issue sociale, ainsi qu'en attestent les réflexions des jeunes « acteur-trice-s » :

*« Moi, je ne peux pas rester ici, il n'y a rien à faire, je passe mon diplôme d'auxiliaire de vie et je vais travailler en métropole. »* (Alice, 17 ans.)

*« Si tu n'ès pas parti, tu n'ès rien ici, partir c'est se donner plus de chances. »* (Jean, 16 ans.)

*« Il n'y a rien à faire ici, pas de travail, pas de projet alors on est obligés de partir si on veut faire quelque chose de notre vie. »* (Sandra, 16 ans.)

*« Mes parents, mes oncles et mes tantes, tout le monde me dit de partir. »* (Alexandre, 22 ans.)

Les témoignages de ceux résidant déjà en métropole (groupe comparatif) vont dans le même sens :

*« En fait de base, en Guadeloupe, quand on a fini les études, le mieux, c'est de partir en métropole, puisque dans tous les cas, après la L3, c'est saturé ou il y a des filières qui sont inexistantes, je me suis dit que je préférerais partir au départ pour faire ma licence. »* (Maria, étudiante.)

*« De toute façon, cette ascension sociale, elle n'existe qu'en France. En Guadeloupe ce n'est pas... il n'y a pas cette ascension sociale, sur un concours de circonstances ou sur un piston. »* (Jérémy, cadre supérieur.)

*« Il n'y avait pas ce que je voulais et il n'y a pas de travail, et franchement il y a trop d'insécurité en Guadeloupe, surtout dans mon quartier, je viens de Capesterre (Basse-Terre). C'est ça qui m'a motivé à partir. »* (Frédéric, étudiant.)

Lorsque l'on aborde la question des discriminations, la majorité des enquêté-e-s, après l'installation en métropole, exprime s'être trouvée confrontée à des autochtones qui, à travers leurs questions concernant la Guadeloupe, les ont placé-e-s dans la position de « l'étranger » c'est-à-dire celui qui ne peut lui ressembler dans ses pratiques. Les discours sur la Guadeloupe sont fantasmés de la part de ceux qui ne la connaissent pas ; c'est tout un imaginaire qui tourne autour de l'archipel guadeloupéen, un imaginaire où les conditions et pratiques de vie seraient « précaires », « archaïques », en comparaison avec une métropole « plus développée » :

*« Parce c'est vrai que quand tu viens d'arriver en France, les gens s'interrogent, comme s'il y avait la fracture Nord-Sud, on me demandait aussi : "Et vous allez à l'école? Vous travaillez sur les plages?" "Oh mais vous n'avez pas l'électricité." Tu vois, ce genre de question... Au final on ne te comprend pas, il demande si on vit dans les cases, bah non! »* (Céline, étudiante.)

*« Moi, j'ai eu affaire à certaines réflexions du style : "Vous avez du pain en Guadeloupe?" "Ça se passe comment au niveau des magasins? Vous avez des centres commerciaux, des voitures?" Je dis : "Non, on vit au stade primaire, on est en savane et on n'a pas de chaussures, on ne va pas à l'école non plus." »* (Levy, salarié dans une plateforme téléphonique.)

Les Antillais sont considérés comme étrangers dans la société qui est la leur (Giraud, 2002 ; Giraud *et al.*, 2009 ; Ndiaye, 2008 ; Ndiaye, 2009). De fait, pour reprendre la formule d' Aimé Césaire, les domiens découvrent souvent, à leur arrivée en métropole, qu'ils sont des « Français entièrement à part ».

*« On a juste l'identité, enfin la nationalité, mais en fait on n'a pas grand-chose qui nous rattache à la métropole [...] mais nous sommes les Nègres perdus. »* (Céline, étudiante.)

*« Quand tu viens en France, tu es antillais, tu es français de papier, après rien n'est pareil, il y a toujours quelque chose qui te fait penser que ce n'est pas pareil que chez toi. »* (Sonia, étudiante.)

Les discriminations subies par les jeunes guadeloupéens lors de leur séjour en métropole sont nombreuses. Le recensement de ces difficultés montre qu'elles concernent le logement et l'accès à l'emploi dans un contexte socio-économique qui se durcit (Condom, 1994 ; Giraud, 2002). On estime le taux de chômage des jeunes domiens en France à 26,6 % contre 16 % pour les jeunes métropolitains (Ndiaye, 2009). L'une des sources de cette discrimination réside dans la couleur de la peau (le phénotype), les jeunes domiens étant fréquemment pris pour des Africains et considérés de ce fait comme des étrangers.

Même si certains mentionnent l'évocation de la question du racisme par l'entourage avant leur départ, la plupart ont pris progressivement conscience de cette réalité à laquelle ils n'étaient pas vraiment préparés.

*« Si tu veux, j'ai des cousins, des grands frères sur Paris, ils me disaient qu'il y avait toujours du racisme, que c'était présent. »* (Ronan, étudiante.)

*« Tu n'en as pas conscience, tu te dis qu'il doit exagérer, comme les gens exagèrent de nature, mais quand tu arrives en France, c'est là que tu commences à prendre conscience de ça. [...] Avant je ne m'en rendais pas compte, quand tu commences à entendre certaines blagues et tout, tu commences à ressentir cette... animosité. »* (Joël, étudiant.)

*« C'est en venant ici que tu te rends compte qu'il y a une certaine réalité. Mais tu n'as pas conscience de la réalité en fait, au départ, tu n'as pas ces échos-là... »* (Céline, étudiante.)

L'enquête conduite en métropole fait apparaître que les jeunes interviewé-e-s font état de leur prise de conscience entre une métropole rêvée, idéalisée avant le départ et l'immersion dans un univers inconnu. L'arrivée en métropole contraint les jeunes enquêté-e-s à une acculturation brutale et inattendue tant sur le plan des repères familiaux que sur celui des normes socioculturelles.

Parmi les jeunes acteur-trice-s ayant participé à l'action expérimentale, nous observons également une faible conscience des discriminations, voire un désintérêt au départ pour ce thème. Le stage de mise en expérience par le théâtre va alors leur permettre de faire évoluer petit à petit leurs représentations de ce qu'est et recouvre la question de la discrimination.

### ***Une posture d'acteur qui permet de prendre conscience des discriminations et de faire évoluer les représentations sociales des jeunes***

Pour la majorité des jeunes stagiaires, l'adhésion au dispositif n'a pas été spontanée, parce que, la plupart du temps, ils et elles n'avaient pas compris pourquoi on les réunissait pour un « stage », ou bien ils et elles avaient retenu que c'était un stage sur les discriminations, sans précisions. Quelques-un-e-s, qui rêvaient de « faire du théâtre », ont saisi cette opportunité pour se confronter à la pratique; sans même avoir réellement compris que le stage portait sur les discriminations. Ce thème, *a priori*, ne leur évoquait rien de particulier au premier jour du regroupement. Lors de la première séance d'information et d'échanges avec les jeunes

sur le thème des discriminations, peu réagissent au début, et l'intervenant doit multiplier les exemples pour rendre compréhensibles les différentes formes de discriminations reconnues. Au fil des débats, les jeunes parviennent à parler de situations dans lesquelles ils peuvent reconnaître un caractère discriminatoire.

Les intervenants ont gagné l'adhésion des jeunes stagiaires, la majorité d'entre eux ayant manifesté un intérêt croissant dans la démarche au fil des jours. Ainsi, à l'issue de l'expérience, tous et toutes ont manifesté un grand engouement vis-à-vis du stage.

*« Au début je ne voulais pas le faire, mais l'animateur nous a aidés, encouragés, cela m'a motivée. »* (Marie, 15 ans.)

*« J'ai joué plusieurs rôles, cela m'a donné des responsabilités et je me suis pris au jeu. »* (Didier, 17 ans.)

*« Au début je n'étais pas très motivée, mais c'était plutôt amusant, je suis satisfaite, je sais que j'ai pu parler, vaincre ma timidité. »* (Sandra, 16 ans.)

*« C'était super top, et je voudrais le refaire, il faudrait que ça dure plus longtemps. »* (Simon, 19 ans.)

L'intérêt croissant pour le thème des discriminations est concomitant à la mise en expérience par la pratique du théâtre. Ainsi, c'est par le travail autour de scénarios et le jeu d'acteur que les jeunes développent un intérêt pour ce thème. La posture participative et active sous-tendue par l'outil du théâtre participe largement à faire croître l'intérêt des jeunes pour les discriminations existantes et la conscience qu'ils en ont.

Avant le stage, les jeunes ne sont pas particulièrement intéressés par le sujet des discriminations ; ils disent connaître ce thème et n'en font pas un objet de réflexion potentiel. L'enquête menée auprès de jeunes guadeloupéens vivant en métropole montre bien que s'ils avaient connaissance de situations de racisme, ils n'en ont pas perçu la portée avant d'avoir assisté ou d'être eux-mêmes confrontés à ce type de situation. Ils n'ont aucune connaissance des cadres légaux de lutte contre les discriminations et, si certain-e-s ont entendu parler du « défenseur des droits », ils ne savent pas à quoi il sert.

Ainsi, tous les jeunes ne sont pas conscients des discriminations et de leurs effets en amont de leur participation à l'action. De la même manière, peu de jeunes domiens ont identifié les risques de discrimination en métropole avant un éventuel départ. Mais à l'issue du stage, tous peuvent identifier les discriminations et leurs effets.

*« Les informations données nous permettent de connaître les problèmes que l'on peut rencontrer si l'on part. » (Thomas, 18 ans.)*

*« Le thème est intéressant et ça m'a permis de connaître plus de choses et d'avancer sur un truc que je ne connaissais pas. » (Marie, 15 ans.)*

*« C'était bien, c'est un moyen de sensibiliser aux discriminations. » (Alexandre, 22 ans.)*

*« Ça a été une découverte brutale, on ne s'attendait pas à ça, mais c'était amusant et j'ai fait des choses différentes de d'habitude et on a appris des choses sur les discriminations et sur comment faire quand on rencontre des situations. » (Jean, 16 ans.)*

On observe alors une prise de conscience des formes de discriminations en métropole, mais aussi un travail sur les préjugés des jeunes « acteurs » résidant en Guadeloupe dans leur propre environnement. Comme le mentionne le comédien professionnel en charge de l'animation de ce stage :

*« Ça a permis de conscientiser les jeunes à ce qu'ils peuvent vivre en métropole, mais aussi ici. Ils ont pris conscience de ça, qu'ils sont victimes et peut-être auteurs de discriminations. » (Comédien intervenant.)*

Cette action a ainsi permis de faire évoluer les subjectivités individuelles de ces jeunes en les inscrivant dans une démarche réflexive sur la question des discriminations, ne serait-ce que par le fait de rendre ce thème visible et lisible en tant que réalité sociale au départ impensée.

Au-delà de la prise de conscience de l'existence et des formes de discriminations en métropole vis-à-vis des domiens, l'outil mobilisé plaçant les jeunes en tant qu'acteurs de la démarche tend aussi à faciliter l'émergence de l'expression, améliore l'acquisition de connaissances par les mises en situation. Les jeunes ont également une meilleure vision des effets des discriminations et envisagent davantage l'intérêt de préparer leur départ potentiel. Lors de l'élaboration des saynètes, ils sont en effet incités non seulement à imaginer des situations de discriminations, et par-là à les reconnaître, mais aussi à réfléchir aux manières d'y faire face et aux ressources possibles pour s'en défendre.

## ***De la prise de conscience à la capacité de « faire face » : vers le développement du pouvoir d'agir des jeunes***

Lors des premières discussions sur le sujet, les jeunes « acteurs » confondent visiblement certaines situations qu'ils ont vécues avec les discriminations. Par exemple, ils identifient une discrimination en parlant de ce qu'ils ont ressenti comme des injustices (le fait d'être puni ou réprimandé pour une conduite inappropriée par exemple) ou de certains différends entre des personnes de leur entourage (dispute avec les voisins ou au sein de groupes de pairs).

Lorsque les différentes formes de discriminations leur sont exposées et que chacune est illustrée d'exemples, les jeunes réagissent et participent activement, en approuvant les définitions des différentes discriminations, notamment celles portant sur le racisme, sur la grossesse, la santé ou les situations familiales, et en les associant à des exemples précis et vécus. Le déroulement des séances permet d'observer la transformation de ces attitudes chez les jeunes. Ils sont un peu méfiants au départ, et se contentent d'énumérer quelques poncifs sur les discriminations qu'ils ont entendus çà et là. Mais la mise en situation par différents exercices techniques (ouverture du corps, rencontre avec l'autre, prise de parole, diction, etc.), la constitution du groupe par l'élaboration de règles communes et le partage des expériences de chacun permet de créer les conditions de travail nécessaires à l'expression et à la réflexion.

*« Lorsqu'on a fait la saynète sur la discrimination sexuelle, c'était une bonne chose, ça m'a aidée à voir autrement. » (Alice, 17 ans.)*

À l'issue du stage, les jeunes disent qu'ils ont beaucoup appris et qu'ils ont changé de perspective sur les discriminations; en particulier ils peuvent faire la différence entre une divergence de point de vue entre deux personnes ou l'application (parfois perçue comme arbitraire) d'un règlement et une situation de discrimination.

Au fil de l'élaboration des scénarios se dessine l'identification des différentes formes, domaines et lieux des discriminations. Il en ressort que les jeunes identifient parfaitement les interactions dans lesquelles les abus de pouvoir sont possibles : relation avec un employeur, un bailleur, la banque, la police, etc. Ils identifient également les interactions quotidiennes où un préjugé peut se transformer en parole ou en acte discriminatoire (sexisme,

racisme, homophobie, santé ou handicap, religion, etc.). Ils parviennent à questionner leurs préjugés sexistes ou homophobes par des mises en situation suivies de discussions avec les animateur·trice·s et entre eux.

Au-delà de la déconstruction d'une partie de leurs représentations et de la prise de conscience de faits discriminatoires, au fil du stage, ils sont capables de mettre en scène des situations de recours contre les discriminations qu'ils « négocient » d'ailleurs souvent « à l'amiable » avec un tiers ami ou proche au cours des saynètes ; par exemple, un·e ami·e à qui l'on demande conseil et qui éventuellement jouera le rôle de tiers dans la résolution de la situation conflictuelle mise en scène. Lorsque les situations se produisent dans le monde du travail, le premier recours identifié est les syndicats ou l'inspecteur du travail, mais pas le Défenseur des droits, par exemple. Ce type d'expérience, visant à faire prendre conscience aux jeunes des différentes formes de discriminations et des moyens de les prévenir, semble tout à fait pertinent parce qu'il mobilise des ressources inhabituelles pour les jeunes qui ne sont plus seulement en position réceptive, mais deviennent acteurs (au sens propre comme au sens générique) de leur réflexion. L'outil de la mise en expérience par le théâtre leur permet de mettre en scène à la fois leurs propres préjugés et des situations relationnelles qu'ils ont parfois eux-mêmes vécues. Ainsi, comme certains jeunes acteurs l'ont mentionné, au-delà de la sensibilisation aux discriminations, la participation à l'élaboration de saynètes comme le fait de jouer, de se mettre en situation, leur a également permis de modifier leurs représentations et d'envisager des manières de réagir face à des situations discriminatoires, que ce soit en termes de recours légal ou d'attitude à tenir. En ce sens, ce stage donne la possibilité aux jeunes participants de développer leurs connaissances et leurs compétences, et par là, leurs capacités et leur pouvoir d'agir en matière de discriminations.

*« C'était une bonne chose de travailler ainsi, car tout le monde ne sait pas se défendre, donc là on a appris aussi comment faire. » (Jean, 16 ans.)*

*« Ça m'a fait apprendre des choses que je ne connaissais pas, ça m'a appris comment je dois faire pour aider ceux qui sont dans cette situation. » (Carole, 15 ans.)*

*« La partie la plus importante, c'est lorsqu'on disait aux animateurs ce que l'on voulait ; cela apporte plus d'assurance et ça permet de savoir comment réagir par rapport à ce genre de chose. » (Thomas, 18 ans.)*

*« Le fait que l'animateur était avec nous pour nous montrer, c'était bien, et les élèves m'ont félicité, ils ne m'ont pas reconnu, car j'avais changé ma manière d'être et de faire. » (Simon, 19 ans.)*

*« On a travaillé à comment vivre socialement en fait, on nous a expliqué comment réagir autrement que par le combat et les insultes, d'employer d'autres vocabulaires. » (Sandra, 16 ans.)*

Ces extraits d'entretiens recueillis à l'issue du stage montrent bien l'évolution tant des subjectivités que des comportements individuels. Selon les participants, ce stage de théâtre leur a permis de modifier leur manière « d'être et de faire » en tant qu'individus, mais également d'une certaine manière en tant que citoyens attentifs à leur environnement, à l'importance du « vivre socialement » ensemble et à leur responsabilité individuelle en termes de cohésion sociale. Ainsi les jeunes participants ont pu mieux appréhender la manière de faire face à des situations de discriminations, que ce soit pour eux ou pour les autres. Certains font ressortir l'intérêt de ce stage dans la manière d'appréhender les rapports sociaux, non seulement pour eux-mêmes, mais également en tant que tiers acteurs dans des interactions impliquant d'autres personnes qui ne « sauraient pas se défendre », pour « aider ceux qui sont dans cette situation ». L'apport de la « formation » est alors intégré comme un moyen d'aider les autres. Nous pouvons considérer que cela participe à développer le pouvoir d'agir de ces jeunes, ne serait-ce que par leur capacité à identifier les situations discriminatoires et à mobiliser une diversité de ressources (savoir-être, vocabulaire, recours légaux...), que ce soit pour soi ou pour les autres. Car plus largement, la mise en mots, en actes, la publicisation de situations de discriminations permet également de dépasser le ressenti personnel pour l'interpréter comme un phénomène collectif.

Globalement, à la fin des stages, les jeunes expriment leur satisfaction vis-à-vis de cette expérience et de la densité émotionnelle des journées partagées. Ils admettent qu'ils ont pu améliorer leurs connaissances et changer leurs propres préjugés. Ce que les jeunes en Guadeloupe n'envisagent pas, ce sont les discriminations insidieuses et qui ne peuvent pas être répertoriées comme des actes discriminatoires ; or ce sont souvent les plus nombreuses comme le décrivent avec précision les jeunes du groupe témoin. De ce point de vue, la mise en expérience par le théâtre n'a pu permettre de développer cette question, le stage s'attendant en premier lieu à l'identification des formes de discriminations et aux ressources possibles pour y faire face.

## **Conclusion**

L'évaluation fait apparaître que les jeunes ont pu comprendre et expérimenter les ressorts des discriminations et les moyens d'y faire face grâce aux mises en situation et à l'élaboration de scénarios pour une représentation finale auprès de leurs camarades. La mise en situation d'une expérience sensible par le théâtre adossée aux dispositifs formels de la lutte contre les discriminations apparaît pertinente. Ce dispositif peut être reproduit, parce que son cadre est clair et précis. Son intérêt majeur est qu'il mobilise des ressources inhabituelles pour les jeunes qui ne sont plus seulement en position réceptive, mais deviennent acteurs de leur réflexion. L'outil théâtral leur permet de mettre en scène à la fois leurs propres préjugés et des situations relationnelles qu'ils ont parfois eux-mêmes vécues. En ce sens, il a une portée générale dans la lutte contre les discriminations. En effet, le projet étudié ici tend à créer les conditions d'une éducation critique des jeunes et à favoriser plus largement la cohésion sociale. Comme nous l'avons vu, les effets de ce projet expérimental ne concernent pas seulement le rapport à soi. Ce stage tend aussi à faire intérioriser l'importance de lutter contre les discriminations pour favoriser le vivre ensemble.

Par la prise de conscience des discriminations existantes et par la confrontation à des situations, certes fictives, mais relatant la réalité sociale vécue par les jeunes domiens en métropole, l'enjeu est aussi de changer les rapports de force en les mettant en évidence, en les rendant visibles et lisibles par tous. Cette action, comme bien d'autres dans le champ de l'éducation à la citoyenneté, interroge les rapports sociaux entre les individus, entre les groupes. Mais parce qu'elle met les jeunes en position d'acteurs, elle leur permet de développer leur pouvoir d'agir. De la mise en exergue des discriminations bousculant les émotions et les affects, ainsi que les représentations sociales, à la mise en situation appelant à une mise en expression et une mise en actes, ce type d'action vient articuler prise de conscience et capacitation dans une perspective émancipatrice. Dit autrement, on se situe ici dans une forme d'intervention qui tend à modifier à la fois les subjectivités et les pratiques individuelles, et à développer les compétences réflexives des individus. En effet, en amenant la personne, par un autoquestionnement, à initier une introspection à partir de ses ressources individuelles, il est possible, *in fine*, que celle-ci modifie les pratiques et les comportements face aux discriminations

(en tant que victime ou auteur). C'est alors un travail sur soi et sur son rapport aux autres qui est entrepris dans le cadre des rapports de force et de domination qui peuvent exister au sein de notre société démocratique.

## BIBLIOGRAPHIE

- Astier I., 2010, *Sociologie du social et de l'intervention sociale*, Armand Colin, Paris.
- Bacqué M.-H., Biewener C., 2013, *L'empowerment, une pratique émancipatrice*, La Découverte, Paris.
- Brinbaum Y., Safi M., Simon P., 2015, « Les discriminations en France : entre perception et expérience », in Beauchemin C., Hamel C., Simon P. (dir.), *Trajectoire et origines : enquête sur la diversité des populations en France*, INED, Paris, p. 413-442.
- Condon S., 1994, « L'accès au logement : le cas des Antillais en France et en Grande-Bretagne », *Population*, n° 2, vol. 49, p. 522-530.
- De Munck J., 2008, « Ou'est-ce qu'une capacité ? », in De Munck J., Zimmermann B. (dir.), *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme*, Éditions de l'EHESS, Paris, p. 21-49.
- Donzelot J., 2007, « Un État qui rend capable », in Paugam S. (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*, Presses universitaires de France, Paris, p. 87-109.
- Ehrenberg A., 2010, *La société du malaise*, Odile Jacob, Paris.
- Giraud M., 2002, « Racisme colonial, réaction identitaire et égalité citoyenne : les leçons des expériences migratoires antillaises et guyanaises », *Hommes et migrations*, n° 1237, p. 40-53.
- Giraud M., Dubost I., Calmont A., Daniel J., Destouches D., Milia Marie-Luce M., 2009, « La Guadeloupe et la Martinique dans l'histoire française des migrations en régions de 1848 à nos jours », *Hommes et migrations*, n° 1278, p. 174-197.
- Marzocca O. (dir.), 2009, *Lexique de biopolitique. Les pouvoirs sur la vie*, Érès, Toulouse.
- Ndiaye P., 2008, *La condition noire. Essai sur une minorité française*, Calmann-Lévy, Paris.
- Ndiaye P., 2009, « Les Noirs et leur perception de la discrimination raciale dans le monde du travail en France depuis les années 1960 », in Fassin E., Halpérin J.-L. (dir.), *Discriminations : pratiques, savoirs, politiques*, La Documentation française, Paris.
- Simon P., 2009, « Les discriminations et l'émergence des minorités ethniques en France », *Cahiers français*, n° 352, p. 83-87.
- Temporal F., Marie C.-V., Bernard S., 2011, « Insertion professionnelle des jeunes ultramarins : DOM ou métropole ? », *Population*, n° 3, vol. 66, p. 555-599.

## Deuxième partie

LUTTER CONTRE  
LES INÉGALITÉS :  
MESURER L'IMPACT,  
ÉVALUER LES EFFETS

# Introduction

*Aude Kerivel, sociologue, responsable du pôle évaluation et capitalisation, mission expérimentation et évaluation des politiques publiques (MEEPP), INJEP*

*Samuel James, sociologue, chargé d'études et d'évaluation, pôle évaluation et capitalisation, mission expérimentation et évaluation des politiques publiques (MEEPP), INJEP*

Permettre à des enfants d'étudier à l'école élémentaire leur langue maternelle favorise-t-il leur apprentissage en français? Mettre en place un parrainage scientifique entre étudiants des grandes écoles et lycéens de réseaux d'éducation prioritaire (REP) augmente-t-il les performances de ces derniers? Former les jeunes peu ou pas diplômés à la création d'activités les aide-t-il à s'insérer professionnellement? Quels types d'hébergement et d'accompagnement proposer à des jeunes en errance pour leur permettre de s'insérer ou de se réinsérer socialement et de sortir de la rue?

Ces différentes interrogations fondent les questionnements évaluatifs à l'origine des dispositifs visant à lutter contre des formes d'inégalités sociales présentés dans cette partie. Les quatre questions, fermées pour les trois premières, et ouverte pour la quatrième, illustrent les différents objectifs du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ), à savoir expérimenter et mesurer l'efficacité de programmes, mais aussi dégager des enseignements d'expériences en train de se faire et évaluer les différents effets, prévus ou non de celles-ci (Kerivel, 2018, p. 6). Cette seconde partie, contrairement à la première, ne consiste pas à faire état de connaissances produites sur un phénomène, puisque celles-ci existent déjà amplement, mais de rendre compte des résultats de quatre évaluations.

L'ancienneté des politiques de lutte contre les inégalités et pour l'égalité des chances dans le cadre scolaire ou dans celui de l'insertion professionnelle explique qu'elles ont déjà la maturité de l'expérimentation. En témoignent les trois questions fermées visant à introduire trois expérimentations aléatoires ou quasi aléatoires portées par des institutions (telles que l'éducation nationale) ou des organismes d'insertion sociale et professionnelle (tels que le réseau des missions locales). La quatrième question posée au début de cette introduction illustre quant à elle, par son ouverture, le chemin qui reste à parcourir sur certains sujets ou

populations, ici l'insertion sociale des jeunes errants. Si dans chacun de ces cas, les évaluations produisent des enseignements dont peuvent s'emparer les décideurs qui tentent de lutter contre certaines inégalités, à différentes échelles, les dispositifs ne sont pas tous généralisables à l'ensemble du pays et de la même manière. Mais avant d'évoquer ces résultats, il convient de définir le concept d'inégalité et de s'interroger sur ce qu'est la lutte contre les inégalités.

### ***Inégalité, de quoi parle-t-on ?***

L'inégalité se définit d'abord comme la « distribution inégale, au sens mathématique de l'expression, entre les membres d'une société, des ressources de cette dernière » (Bihl, Pfefferkorn, 2008, p. 8).

Malgré des divergences épistémologiques, les disciplines scientifiques qui s'y intéressent et s'influencent les unes et les autres (Piriou, 2015) convergent vers une explication des inégalités associée à la comparaison de catégories de population, au regard de certains types de ressources.

Ainsi, l'économie considère l'inégalité comme un rapport relatif dans un champ donné et soutient la nécessité de se référer à une échelle commune et à une hiérarchisation. La sociologie, qui traditionnellement analyse les inégalités à travers les castes, les ordres, les classes, les groupes sociaux et les stratifications sociales (Galland, Lemel, 2018), s'attache à étudier le caractère systémique et reproductible des différentes inégalités. Transversale à la majorité des disciplines, la philosophie pose la question morale des inégalités acceptables et de celles qui demeurent injustes dans notre système démocratique. En parallèle, le débat sur l'existence, ou non, de classes sociales qui renverraient à des dynamiques sociales reproductrices et productrices de normes conduit certains sociologues à se demander ce qui est du fait des inégalités, du choix individuel ou de situations discriminatoires (Brinbaum *et al.*, 2015 ; Barrère, 2014 ; Kergoat *et al.*, 2017).

Aux définitions succèdent les mesures des inégalités. Celles-ci impliquent de déterminer l'échelle de comparaison et le domaine en question. Calcule-t-on les inégalités (par le coefficient de Gini<sup>1</sup>) entre pays ou au sein d'un même pays ? L'unité de calcul est-elle l'individu ou un groupe

---

1. Voir note 6 de l'introduction générale p. 21.

social (âge, sexe, territoire, etc.) (Piketty, 1997 ; Chauvel, 2016) ? De plus, regarde-t-on les inégalités économiques (revenus, biens, etc.) ou s'intéresse-t-on aux inégalités face à la santé, à l'emploi, au logement, à l'école, à la culture légitime (Bourdieu, 1979), ou encore aux inégalités face aux usages sociaux du temps, au sein des rapports de production (Bihl, Pfefferkorn, 2008) ?

En ce qui concerne la jeunesse et pour établir un lien avec les missions du FEJ, les travaux de recherche associant inégalité et jeunesse regardent les inégalités intergénérationnelles et les inégalités intragénérationnelles (Chauvel, 2016 ; Labadie, 2012). Certaines inégalités entre jeunes et moins jeunes sont considérées comme plus justes : par exemple l'inégalité salariale peut se justifier par les différences en termes d'années d'expérience, et les inégalités face au logement peuvent apparaître comme temporaires au moment de l'entrée dans la vie active. À l'inverse, les inégalités entre jeunes apparaissent particulièrement injustes, puisqu'elles font obstacle à l'égalité des chances inhérente au droit français, et méritent donc d'être combattues (Rosanvallon, 2014, p. 57, Borgetto, 2000, p. 131).

### ***Questionnement inhérent à la lutte contre les inégalités***

Les politiques de lutte contre les inégalités posent d'emblée un certain nombre de questions : faut-il viser la baisse de la pauvreté ou la réduction des inégalités (Atkinson, 2016, p. 53) ? Faut-il proposer des programmes universalistes ou cibler une population particulière et mener une politique de compensation (Rosanvallon, 2014, p. 54) ou de discrimination positive ? Parmi les multiples inégalités, quelles sont celles sur lesquelles il est prioritaire d'agir, parce qu'elles permettraient, de par la puissance de leur corrélation avec d'autres, d'avoir le plus d'effets dans la réduction globale des inégalités ? L'État doit-il se charger de compenser certaines inégalités de manière directe ou déléguer cette fonction au monde associatif et aux solidarités familiales (Déchaux, Herpin, 2006, p. 167) ? Ces différentes questions se posent lorsqu'il s'agit de construire des politiques publiques.

Si la recherche sur l'état des inégalités de revenus et de patrimoine dans le monde constate leur augmentation, elle rend également compte du rôle déterminant des institutions et des politiques publiques nationales dans leur évolution (Alvaredo *et al.*, 2018). En effet, les corrections des inégalités, dans une perspective microsociologique, peuvent paraître d'une

« extrême modicité » (Bihr, Pfefferkorn, 2008, p. 21), mais à l'échelle des nations, les politiques d'éducation par exemple, combinées aux politiques en matière d'impôt (Alvaredo *et al.*, 2018) permettent effectivement de réduire les inégalités.

L'approfondissement du sujet implique de regarder non seulement la volonté politique de lutter contre des formes d'inégalités, le moyen proposé et le cadre idéologique dans lequel il s'inscrit (lutter contre les inégalités ou réduire la pauvreté par exemple), mais aussi les dispositifs effectivement mis en place, et les résultats de leurs évaluations. Ainsi, il apparaît d'une part que, comme le note le *World Inequality Report* (2018), si certaines politiques n'ont pas d'effets, c'est bien souvent qu'elles n'ont pas dépassé l'étape de la déclaration d'intention (Alvaredo *et al.*, 2018, p. 268) et, d'autre part, que des mesures mises en place ne font pas l'objet d'une évaluation rigoureuse.

Le postulat du FEJ est qu'il est possible d'agir sur le système des inégalités, mais qu'avant d'attester que tel ou tel type de politique ou d'action permet effectivement de lutter contre les inégalités, il faut mesurer l'impact de celles-ci. Pour proposer de nouvelles mesures de droit commun égalitaires, équitables ou « d'égalité équitable des chances » (Rawls, 1987), il faut être certain que celles-ci atteignent effectivement leur objectif et avoir évalué préalablement, à petite échelle, leurs conditions de mise en œuvre afin de les généraliser (Kerivel, James, 2018).

### ***Inégalité scolaire et accès aux ressources inégal***

Instrument central de la lutte contre les inégalités sociales (Barrère, 2014, p. 153) et ce de manière affirmée suite à la loi d'orientation sur l'éducation (loi n° 89-486 du 10 juillet 1989), l'école fait l'objet de nombreuses attentes et provoque de multiples débats autour des « inégalités de performance », des « inégalités de niveau éducatif », mais aussi des inégalités dans « les aspirations des élèves et de leur famille, dans les processus d'orientation, de diplomation et dans les poursuites d'études engagées » (CNESCO, 2016, p. 10). Alors que le Conseil national d'évaluation du système scolaire observe que l'offre éducative « donne plus aux élèves qui ont déjà plus » (CNESCO, 2016, p. 17), l'Observatoire des inégalités note que l'école française n'amplifie pas les inégalités (Brunner, Maurin, 2017, p. 9).

Quoi qu'il en soit, qu'elles augmentent ou non (l'antagonisme des résultats provient des différents types de mesures utilisées), les inégalités scolaires ne sont pas acceptables dans une démocratie qui se doit de garantir l'égalité des chances de tous ses citoyens.

En effet, la mise en lumière de l'école reproductrice (Bourdieu, Passeron, 1964), après la parenthèse des Trente Glorieuses, a entraîné la résurgence du débat sur l'égalité équitable des chances et la valorisation du mérite, héritage de la Déclaration des droits de l'homme. En d'autres termes, il s'agit de garantir que le sort des élèves les plus défavorisés à toutes les étapes de leur scolarité ne dépende plus de leur position sociale initiale (Rawls, 1987).

Le premier objectif de l'école est la transmission des compétences de base (lecture, écriture, calcul). Dans les territoires ultramarins plus qu'ailleurs, l'illettrisme est un problème majeur. En effet, les taux d'illettrisme y sont trois à six fois plus élevés que le taux le plus faible en métropole et augmentent sur certains territoires (James *et al.*, 2018). Parmi les possibles causes énoncées : le fait que la langue parlée à l'extérieur de l'école ne soit pas le français, ainsi que les difficultés des enseignants à travailler avec les parents, ou « à faire entrer à l'école » les parents, notamment de milieu populaire, qui ne s'y sentent pas légitimes ou qui n'ont pas les codes attendus par l'école (Thin, 1998, p. 174). Ces deux constats ont conduit à la problématisation suivante : donner une place à la langue maternelle/locale dans un dispositif pédagogique bilingue permet-il d'améliorer les compétences en lecture et en écriture des élèves ? Ce questionnement s'est traduit par une expérimentation (chapitre 1) visant à l'enseignement d'une langue locale (*reo mā'ohi*) dans une vingtaine d'écoles élémentaires en Polynésie française (renforcement des compétences à l'oral et maîtrise de l'écrit). Ainsi, à court terme, non seulement les élèves bénéficiaires du dispositif deviennent bien meilleurs en tahitien et sont tout aussi performants en français, mais l'apprentissage de la lecture dans ces deux langues permet également des transferts entre elles positifs pour le développement cognitif en général. L'expérimentation a aussi permis de créer un lien entre l'école et les parents grâce à la valorisation de la culture familiale présente à travers la langue.

Le second objectif de l'école est de permettre à chacun de se former au métier de son choix. Or, les recherches, dans la lignée de celles ayant mis en lumière la reproduction sociale, font état de « la relation totale entre origine et destinée comme étant la résultante de la composition de

deux effets origine-éducation et éducation-destinée » (Lagrange, 2006, p. 87). Pour les générations récentes comme pour les plus anciennes, « la moitié environ des fils de cadres finissent cadres, contre 10 % des fils d'ouvriers ; inversement, aujourd'hui comme hier, la moitié environ des fils d'ouvriers finissent ouvriers contre moins de 10 % des fils de cadres » (Maurin, 2002, p. 52). Les études de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) rendent notamment compte de la progression des écarts sociaux dans les performances en mathématiques entre la sixième et la troisième (Ben Ali, Vourc'h, 2015, p. 4) qui aboutissent à la sous-représentation des enfants de non-bacheliers en filières scientifiques. Ainsi, assurer aux élèves les ressources nécessaires au choix et à la réalisation de leur parcours scolaire nécessite de leur permettre l'acquisition et la maîtrise des disciplines scolaires ainsi que la possibilité de construire un « rapport au savoir identitaire<sup>2</sup> » (Charlot, 1999, p. 122), c'est-à-dire un rapport à l'action d'apprendre inscrit dans un rapport au monde, aux autres et à soi, permis notamment par un processus d'identification.

Ces deux axes, déterminants lorsqu'il s'agit d'élargir le champ des possibles des jeunes, sont le point de départ de l'expérimentation Tremplin au lycée, qui consiste en l'organisation de tutorats pour des lycéens scientifiques d'origine défavorisée par des étudiants de grandes écoles scientifiques. Il ne s'agit pas d'une transmission des mêmes savoirs scientifiques que ceux inclus dans les programmes scolaires, mais d'une initiation à la recherche. L'évaluation a montré que si les élèves ne se projettent pas davantage dans des filières scientifiques, ils progressent de manière significative en mathématiques. En ciblant des axes des parcours scolaires, ces expérimentations tentent de combler les manques, conséquences des inégalités familiales et territoriales, mais aussi de prévenir des inégalités dans l'insertion sociale et professionnelle, des inégalités économiques et d'autres conséquences.

---

2. Le rapport au savoir identitaire « s'enracine dans l'identité même de l'individu : il met en jeu ses modèles, ses attentes face à la vie, à l'avenir, au métier futur, son image de soi et ses relations aux figures parentales » (Charlot, 1999, p. 122).

## ***Inégalités dans l'insertion sociale et professionnelle et questions de vulnérabilité***

C'est peut-être au moment de la transition vers l'âge adulte que les inégalités sont les plus déterminantes (Labadie, 2012, p. 22). En effet, les jeunes sortis du système éducatif sans diplôme et qui sont majoritairement issus de milieux populaires rencontrent de fortes difficultés dans leur insertion professionnelle. C'est au moment de la recherche d'emploi que le cumul des inégalités économiques, culturelles et sociales se fait particulièrement sentir, conjugué aux inégalités structurelles et à la hausse du chômage et de la précarité. Les jeunes, dans une situation de vulnérabilité sociale depuis leur naissance, sont alors pris dans un processus proche du point de bascule, dans une « zone de désaffiliation sociale » (Castel, 1995), au sens où ils se retrouvent écartés du travail, des institutions et des organisations sociales.

Plus en études, ni en formation, pas encore en emploi, ou sur des périodes trop courtes pour être considérées comme intégrant, peu qualifiés et pauvres, ces jeunes en dehors des catégories font même l'objet d'une nouvelle désignation. Introduit dans les textes de la Commission européenne en 2010, le terme NEET<sup>3</sup>, apparu au Royaume-Uni et rapidement diffusé dans la statistique et les politiques publiques (Longo *et al.*, 2016), illustre les ratés de l'école, de l'orientation et des structures d'insertion. En France, 25 % des jeunes seraient concernés, le plus souvent sans aucun diplôme (CEREQ, 2013). Mais cette catégorie témoigne aussi de politiques publiques en faveur de ces jeunes, de trop « faible envergure, qui contribuent à renforcer les inégalités sociales » et les disparités territoriales (Ansellem-Mainguy, Loncle-Moriceau, 2015, p. 58). Les NEET, qui semblent avoir pour seule perspective de remplir les rangs des surnuméraires précaires s'opposent aux jeunes diplômés « start-upers » détenteurs de capitaux sociaux, mobiles, et considérés comme « ressources » (Loncle, 2002).

Quel type de soutien apporter à ces jeunes afin qu'ils puissent s'insérer durablement sur le marché du travail ? Cette question, enjeu principal de toutes les missions locales, a entraîné la construction du réseau des Groupements de créateurs, un programme de formation à la création d'activité. Il s'agit de permettre « à toute personne de développer sa propre activité (association, entreprise, emploi), en lui apportant un

---

3. *Neither in Employment nor in Education or Training* : ni étudiant, ni employé, ni stagiaire.

soutien et un accompagnement individualisé à partir de son “désir”, tout en l’inscrivant dans un parcours formatif tendant vers une reconnaissance diplômante, validé par un diplôme de l’université». Les résultats de cette expérimentation (chapitre 3) sont particulièrement intéressants puisqu’ils rendent compte d’une baisse de l’activité indépendante, mais d’une hausse importante du taux d’emploi salarié parmi les bénéficiaires. Cette expérimentation montre un résultat plus positif que celui attendu, si l’on considère que l’emploi salarié peut être plus stable et plus rémunérateur que la création d’activité. De plus, un autre enseignement à retenir souligne la valorisation par les jeunes et par les employeurs de ce type de formation, qui, par son intitulé et son attachement à l’université, est socialement plus valorisé que les formations à l’insertion proposées habituellement aux populations éloignées de l’emploi.

Parmi ces NEET, une sous-catégorie est représentée par une autre figure, plus ancienne, tout aussi hétérogène et encore plus à l’extrémité de la verticale des inégalités (Chauvel, 2016) : les «jeunes errants», souvent qualifiés d’inatteignables par les politiques publiques. Marginaux, exclus, ces jeunes sortent pour beaucoup de l’aide sociale à l’enfance après une prise en charge qui se termine à leur majorité (Kerivel, 2015). Tous ont eu des expériences négatives avec des institutions (école, lieu de placement, etc.), parfois des addictions, des troubles psychiatriques et une expérience de la rue qui a nécessairement laissé des traces. Comment les atteindre ? C’est une question plus ouverte, à l’image de l’avancée des politiques publiques sur ce sujet et du chemin encore à parcourir en matière de proposition d’accompagnement. Ainsi, ce n’est pas une hypothèse, mais plusieurs qui sont faites par le programme Pro Domo qui consiste à proposer un logement suffisamment accueillant pour que des jeunes errants, éloignés des dispositifs qui leur sont destinés, y viennent. Parmi les différents aspects de l’accompagnement qui se fait en réponse et en s’adaptant aux jeunes, quels sont ceux qui sont fondamentaux ? Quel type d’action proposer aux jeunes les plus désaffiliés en tenant compte des différents problèmes qu’ils peuvent avoir ? Telles sont les questions évaluatives du dernier dispositif mené à l’échelle d’une ville. Ce dispositif a permis d’approcher et de connaître un public souvent perçu comme inatteignable et presque toujours représenté de manière homogène et stéréotypée, en répondant au cas par cas aux différents besoins : dormir à des horaires appropriés et se doucher pour retrouver un travail, régulariser des problèmes administratifs et judiciaires et mettre au jour les addictions ou les troubles de santé mentale rarement soignés et souvent bloquants (chapitre 4).

Pourquoi avoir choisi de mettre en lumière une expérimentation qui n'atteint pas les objectifs escomptés et une autre trop restreinte pour en mesurer l'efficacité? Parce que la pluralité des méthodes utilisées par le FEJ vise justement à mesurer l'impact de dispositifs, mais aussi à mesurer des effets non prévus. Parce que les dix ans d'expérimentations du FEJ sont représentatifs d'une réalité qui se vérifie plus globalement au niveau des politiques publiques en ce qu'ils rendent compte du fait que les dispositifs en direction des jeunes les plus vulnérables n'atteignent que rarement leur cible. Ce sont le plus souvent les moins en difficulté qui « prennent leur place » (Kerivel *et al.*, 2019). Par conséquent, il existe un réel intérêt à mettre en lumière des dispositifs bénéficiant véritablement à des NEET ou à des « jeunes errants ».

### ***Mesure d'impact et évaluation des effets***

Il existe de nombreuses inégalités dans l'acquisition des savoirs scolaires, dans l'orientation, dans l'insertion professionnelle, dans l'accès au logement et dans l'insertion sociale. Les quatre programmes présentés dans les quatre chapitres qui suivent couvrent différents types d'inégalités : certaines sont la conséquence de discriminations, d'autres sont la conséquence d'inégalités familiales dont l'héritage peut s'amplifier à l'école, en particulier lorsque les liens parents-école font défaut. D'autres, enfin, sont la conséquence d'inégalités scolaires et sociales qui impactent l'accès au logement et à un emploi. Parce que le système des inégalités est complexe et « formé par l'organisation des interrelations entre une multiplicité d'éléments, qui lui confère à la fois des propriétés spécifiques (relativement à ceux de ses éléments composants), une certaine cohésion sinon cohérence et une capacité homéostatique » (Bihl, Pfefferkorn, 2008, p. 29), agir sur un des éléments peut avoir des effets sur les autres.

Certaines expérimentations portent sur des sujets qui font débat : c'est le cas du bilinguisme par exemple (chapitre 1). D'autres sont des actions connues et reconnues comme bénéfiques sans pour autant avoir toujours fait l'objet d'évaluation : c'est le cas du dispositif de parrainage (chapitre 2). D'autres encore sont plus inédites : c'est le cas de la formation à la création d'activité (chapitre 3). Enfin, quelques-uns sont en phase de construction s'adressant à une population et testant plusieurs hypothèses au fur et à mesure pour répondre aux besoins des jeunes errants (chapitre 4). La mesure d'impact nécessite un contrefactuel par le biais de méthodes aléatoires ou quasi aléatoires. Or, ce procédé requiert le choix

d'une action claire et délimitée. En pratique, cette configuration n'est pas si évidente, notamment dans le cas d'actions inédites émergentes provenant de structures qui proposent des accompagnements multiples et pluriels. L'évaluation du dispositif Pro Domo par exemple effectue une photographie de l'action menée sur le terrain et des effets de ce travail « sur-mesure » pour, dans l'idéal, proposer de futurs dispositifs pour ces populations. C'est tout l'intérêt d'une évaluation des effets qui permet aussi de rendre compte d'effets non prévus tout aussi intéressants, et de repérer les conditions de mise en œuvre, indispensables à la diffusion ou à la généralisation du dispositif en question.

En définitive, si l'objectif est loin d'être évident, il semble possible d'œuvrer contre les inégalités. Dans le parcours scolaire, l'apprentissage du tahitien en Polynésie favorise l'émergence d'un transfert de langue vers le français et permet de créer un lien entre les parents et l'école autour du projet scolaire de l'enfant. Le tutorat par des étudiants de grandes écoles scientifiques de lycéens en filière scientifique permet à ces derniers d'augmenter leurs performances en mathématiques et leur motivation au travail. Pour ce qui est de l'insertion professionnelle des NEET, si le dispositif de création d'activité n'entraîne pas à court terme une hausse de la création d'entreprise, il permet à des jeunes, même peu diplômés, de retrouver un emploi par le biais de l'inscription dans une dynamique de formation valorisante à la création d'entreprise. Enfin, pour ce qui est des « jeunes errants », ceux-ci ne sont pas inatteignables et il apparaît que la plupart des dispositifs existants ne tiennent pas compte de l'importance pour un jeune d'être hébergé en couple ou avec son animal domestique, du besoin d'aide à la régularisation administrative, du temps de l'orientation pour un suivi de santé approprié. L'évaluation est riche d'enseignements pour penser des dispositifs en direction de ces jeunes en particulier.

À chaque étape de la trajectoire des jeunes, il semble possible et nécessaire d'agir. Parce que « les investissements que nous faisons aujourd'hui en direction des jeunes enfants défavorisés stimulent la mobilité sociale, ouvrent des possibilités et préparent une société et une économie dynamiques, saines et inclusives » (Atkinson, 2016, p. 284), la lutte contre les inégalités qui touchent les jeunes est un impératif de nos sociétés démocratiques.

## BIBLIOGRAPHIE

- Alvaredo F., Chancel L., Piketty T., Saez E., Zucman G. (dir.), 2018, *World Inequality Report*, Word Inequality Lab, Paris.
- Ansellem-Mainguy Y., Loncle-Moriceau P., 2015, « Inégalités et entrée dans l'âge adulte : éclairage sur la situation des jeunes vivant en France », *Regards*, n° 48, p. 57-68.
- Atkinson A. B., 2016, *Inégalités*, Le Seuil, Paris.
- Barrère A., 2014, « Quand la critique est aphone. L'école et les inégalités de formation du caractère », in Dubet F. (dir.), *Inégalités et justice sociale*, La Découverte, Paris.
- Ben Ali L., Vourc'h R., 2015, « Acquis des élèves au collège : les écarts se renforcent entre la sixième et la troisième en fonction de l'origine sociale et culturelle », *Note d'information DEPP*, n° 25.
- Bihl A., Pfefferkorn R., 2008, *Le système des inégalités*, La Découverte, Paris.
- Borgetto M., 2000, « Équité, égalité des chances et politique de lutte contre les exclusions », in Koubi G., Guglielmi G. J. (dir.), *L'égalité des chances, Analyses, évolutions, perspectives*, La Découverte, Paris.
- Bourdieu P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1964, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Minuit, Paris.
- Brinbaum Y., Safi M., Simon P., 2015, « Les discriminations en France : entre perception et expérience », in Beauchemin C., Hamel C., Simon P. (dir.), *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, INED, Paris, p. 413-442.
- Brunner A., Maurin L. (dir.), 2017, *Rapport sur les inégalités en France. Édition 2017*, Observatoire des inégalités, Tours.
- Castel R., 1995, *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, Paris.
- Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), 2013, *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la génération 2010. Enquête 2013*, CEREQ, Marseille.
- Charlot B., 1999, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Anthropos, Paris.
- Chauvel L., 2016, *La spirale du déclassement. Essai sur la société des illusions*, Le Seuil, Paris.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), 2016, *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, Rapport scientifique (en ligne).
- Déchaux J.-H., Herpin N., 2006, « L'entraide familiale n'accroît pas la cohésion sociale », in Lagrange H. (dir.), *L'épreuve des inégalités*, Presses universitaires de France, Paris.
- Galland O., Lemel Y., 2018, *Sociologie des inégalités*, Armand Colin, Paris.
- James S., Kerivel A., Abderemane Cheik A.-S., 2018, « Coéducation et confiance en soi : des leviers pour lutter contre l'illettrisme des jeunes ultramarins », *INJEP Analyses et synthèses*, n° 14.
- Kergoat P., Capdevielle-Mougribas V., Courtinat-Camps A., Jarty J., Saccomanno B., 2017, « Filles et garçons de lycée professionnel. Diversité et complexité des expériences de vie et de formation », *Education et formation*, n° 93, p. 7-24.
- Kerivel A., 2015, « Être adulte en sortant de structures d'Aide sociale à l'enfance, le capital social au cœur de la définition de l'autonomie », *Vie sociale*, n° 12, p. 107-127.

- Kerivel A., 2018, *Guide méthodologique relatif aux évaluations du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ)*, INJEP, Paris.
- Kerivel A., James S., 2018, « L'expérimentation sociale : étapes et méthodes d'évaluation », INJEP/Fiches repères.
- Labadie F. (dir.), 2012, *Inégalités entre jeunes sur fond de crise. Rapport de l'Observatoire de la jeunesse*, La Documentation française, Paris.
- Lagrange H., 2006, « Les promesses non tenues de la modernité », in Lagrange H. (dir.), *L'épreuve des inégalités*, Presses universitaires de France, Paris.
- Loncle P., 2002, « Jeunesse et action publique : du secteur à la catégorie », in Fontaine J., Hassenteufel P. (dir.), *To change or not to change ? Les changements de l'action publique à l'épreuve du terrain*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, p. 53-70.
- Longo M. E., Gallant N., 2016, « Les jeunes ni en emploi, ni aux études, ni en formation (NEEF). Questions d'une catégorie de politiques publiques », *Bulletin d'information de l'Observatoire Jeunes et société*, n° 2, vol. 13, p. 1-2.
- Maurin E., 2002, *L'égalité des possibles. La nouvelle société française*, Le Seuil, Paris.
- Piketty T., 1997, *L'économie des inégalités*, La Découverte, Paris.
- Piriou O., 2015, « Vers une transformation des sciences humaines et sociales », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 210, p. 82-107.
- Rawls J., 1987, *Théorie de la justice*, Le Seuil, Paris.
- Rosanvallon P., 2014, « De l'égalité des chances à la société des égaux », in Dubet F. (dir.), *Inégalités et justice sociale*. La Découverte, Paris, p. 48-64.
- Thin D., 1998, *Quartier populaires. L'école et les familles*, Presses universitaires de Lyon, Lyon.

# L'enseignement renforcé du *reo mā'ohi* à l'école élémentaire pour prévenir l'illettrisme en Polynésie française

*Isabelle Nocus, maîtresse de conférences – HDR,  
université de Nantes, CREN*

*Marie Salaün, professeure d'anthropologie,  
université Paris-Descartes, CANTHEL*

## **Introduction**

Depuis 1984 (loi n° 84-820 du 6 septembre 1984), la Polynésie française est compétente pour définir sa stratégie éducative et la mettre en œuvre par l'organisation des enseignements et la répartition des moyens enseignants mis à sa disposition par l'État, qui finance 91 % de la dépense d'éducation. Les objectifs de la stratégie choisie doivent prendre en compte le contexte local, tout en respectant les directives fixées par le Code de l'éducation. De fait, pour l'essentiel, les programmes appliqués localement sont ceux ayant cours en métropole. Deux différences sont toutefois notables : une adaptation des programmes d'histoire-géographie et l'enseignement, obligatoire dans le primaire, des langues et cultures polynésiennes (LCP, 2 heures 30 par semaine). Cette adaptation des programmes nationaux est doublement justifiée aujourd'hui, de par la situation sociolinguistique d'une part, et de par les mauvaises performances du système éducatif d'autre part. Après le français, le tahitien (*reo mā'ohi*) est la langue la plus représentée, avec plus de 100 000 locuteurs, à côté de six autres vernaculaires. Mais l'étiollement de la pratique de la langue d'origine au fil des générations est patent : à Tahiti et Moorea, 42 % des personnes âgées de 70 à 79 ans, 23 % des 40-49 ans et 11 % des 15-19 ans déclarent une langue polynésienne comme étant « la plus couramment parlée en famille » (Salaün *et al.*, 2016). L'Inspection générale de l'éducation nationale évoquait à l'issue d'une récente mission « des résultats inquiétants » pour décrire la performance du système éducatif local : le

taux de décrochage précoce est quatre fois plus élevé qu'en métropole, et environ 40 % des élèves quittent le système scolaire sans diplôme (Loarer, Schmidt, 2016, p. 4).

C'est dans ce double contexte de nécessité d'une revitalisation des langues d'origine et d'urgence d'une politique de lutte contre la difficulté scolaire qu'a été réalisée l'évaluation d'un dispositif intitulé « L'enseignement renforcé du *reo mā'ohi* au cycle 3<sup>4</sup> comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française » (ReoC3). Cette évaluation a été financée dans le cadre du second appel à expérimentations sur les territoires ultramarins lancé par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) – pour une présentation détaillée, voir Nocus *et al.*, 2014a.

### ***Les premiers dispositifs expérimentaux pour accompagner la réforme (2005-2011)***

De 2005 à 2011, deux dispositifs expérimentaux de valorisation des LCP ont été mis en œuvre par les autorités pédagogiques locales. Un premier dispositif, « Enseignement des langues et de la culture polynésiennes à l'école primaire de la Polynésie française », visait à renforcer, exclusivement à l'oral, la place des langues polynésiennes aux cycles 1 et 2 à raison de cinq heures hebdomadaires. Environ 1 500 élèves d'une vingtaine d'écoles ont participé à ce dispositif piloté par une cellule LCP créée au sein de la direction de l'enseignement primaire (DEP). Cette dernière a par la suite mis en place pour deux ans (2009-2011) un dispositif expérimental, ECOLPOM (pour « École plurilingue outre-mer »), au CP et au CE1, qui visait le renforcement des compétences à l'oral et la maîtrise de l'écrit en tahitien. Sept classes de Tahiti et de Moorea ont été impliquées, avec le même volume horaire. Leurs enseignants titulaires ont reçu une formation de six semaines en didactique des langues océaniques, développement plurilingue, activités centrées sur la préparation à l'entrée dans l'écrit dans les deux langues (développement des capacités métalinguistiques).

La DEP a accompagné ces expérimentations de dispositifs d'évaluation, afin de s'assurer que les réformes engagées produisent des effets positifs en termes de lutte contre l'échec scolaire et l'illettrisme. Les évaluations que nous avons menées en 2006-2008 et dans le cadre d'une recherche plus large incluant une comparaison avec la Nouvelle-Calédonie et la

---

4. Le cycle 3 comprenait alors les classes de CE2, CM1 et CM2.

Guyane (ANR ECOLPOM, 2009-2011) se sont focalisées sur les élèves de maternelle et de CP-CE1 (Nocus *et al.*, 2011 ; Nocus *et al.*, 2012 ; Nocus *et al.*, 2014b ; Salaün, 2014).

Au terme de ces études, il est apparu que les élèves ayant bénéficié d'un dispositif qui valorise leur langue d'origine sont aussi performants à l'oral en français et bien meilleurs en tahitien que les élèves qui n'ont pas bénéficié de ce dispositif (groupe témoin). Ces résultats confirment ceux de la recherche internationale en faveur d'un effet positif des programmes d'enseignement bilingue sur la langue introduite, sans effet négatif sur l'autre langue (Bialystok, 2001 ; Lecocq *et al.*, 2007). Ces évaluations ont été l'occasion de tester l'existence de transferts interlangues du tahitien vers le français. Le principal ancrage théorique est l'« hypothèse de l'interdépendance développementale et du double seuil de compétence bilingue » de Jim Cummins (2000 ; 2016) et la théorie de la « sensibilité structurale » de Li-Jen Kuo et Richard C. Anderson (2010). Selon l'hypothèse proposée par Jim Cummins, les compétences en langue seconde (L2) sont partiellement déterminées par les compétences déjà atteintes en langue première (L1) au moment de l'exposition à la L2. Un premier seuil de compétence doit être dépassé en L1 pour éviter que l'exposition intensive à la L2 ne conduise au bilinguisme soustractif. De plus, si un deuxième seuil de compétence langagière est dépassé à la fois en L1 et en L2, le bilinguisme a des effets notables sur les compétences cognitives supérieures et sur la réussite scolaire. Ainsi, lorsque la langue d'origine n'est pas suffisamment pratiquée, les élèves ne peuvent pas atteindre le premier seuil de compétence, seuil leur permettant d'exécuter des tâches exigeantes sur le plan cognitif (tâches scolaires). Le second seuil exigerait donc que les deux langues soient pratiquées aussi intensivement l'une que l'autre. Par ailleurs, l'acquisition de deux langues entraînerait chez le bilingue des effets de transferts interlangues (*cross-language transfer*) ayant un impact sur le développement cognitif en général selon la théorie de Li-Jen Kuo *et al.* (2016). Ces effets interlangues émergent à la condition que les enfants développent, dans les deux langues, des capacités langagières de nature métalinguistique, conditionnées elles-mêmes à l'acquisition de la lecture dans les deux langues. Les capacités métalinguistiques, définies comme la capacité de mettre en œuvre un contrôle délibéré et réfléchi sur les activités langagières accomplies par le sujet (Gombert, 1990), pourraient être plus développées chez le bilingue que chez le monolingue. En effet, le passage d'une langue à l'autre oblige le bilingue à différencier très tôt les aspects formels et sémantiques du

code, à percevoir précocement la relation arbitraire entre les mots et leur signification. Cette plus grande flexibilité des capacités cognitives lui permettrait de résoudre plus tôt et plus facilement des tâches de type métalinguistique qui demandent justement ce degré de contrôle. Aussi, la mise en place de tels dispositifs donnerait la possibilité de mener des activités pédagogiques qui développeraient ces capacités métalinguistiques permettant de transférer les connaissances acquises dans une langue A (langue d'origine ou locale) à une langue B (langue d'enseignement).

Par ailleurs, la présence d'un enseignement renforcé du tahitien à l'école favorise le développement d'une conscientisation face aux usages des langues en présence à la maison, avec un changement d'attitude de la part d'enfants devenus plus curieux face à leur langue d'origine et de parents plus attentifs à leurs propres usages. Bien que le programme ait reçu un accueil extrêmement bienveillant de la part des familles, témoignant d'une réelle attente, l'enquête a dévoilé que leur implication est insuffisante dans les dispositifs bilingues, faute d'une explicitation précise du rôle qu'elles avaient à jouer en complémentarité avec l'école. Enfin, les enseignants impliqués dans les dispositifs LCP ont été beaucoup plus réflexifs dans leurs pratiques qu'ils ne disent l'avoir été les années précédentes. De leur point de vue, l'entrée dans l'écrit simultanément dans les deux langues n'a nui à aucun enfant, et a probablement profité à beaucoup, notamment à ceux repérés comme étant en difficulté d'adaptation scolaire.

Bien qu'encourageantes, ces premières conclusions devaient nécessairement être validées par des données longitudinales. Comme le souligne la littérature scientifique, un certain nombre d'années (environ six ans selon Colin Baker) serait nécessaire pour voir apparaître des avantages du développement bilingue sur les apprentissages scolaires (Baker, 2011). Or, il ne nous avait pas encore été possible de suivre un dispositif sur une durée aussi longue, puisque nous n'avions pu montrer l'émergence de transferts interlangues positifs entre la maîtrise du tahitien à l'oral et la lecture-identification des mots écrits en français qu'à partir de fin CE1, et après deux ans d'exposition à un enseignement renforcé du tahitien. Par ailleurs, nous indiquions que l'interprétation des résultats nécessitait de mieux connaître les conditions de mise en œuvre du dispositif pédagogique lui-même. Par exemple, nous n'avions jamais réellement pu évaluer avec quelle intensité les enseignants des sites expérimentaux mettaient en œuvre le programme, quels étaient les champs disciplinaires abordés, dans quelle proportion horaire, etc. Enfin, la communication

avec les familles restait le point faible des dispositifs précédents, d'où la nécessité de travailler à la production d'outils sur la complémentarité de leur rôle avec celui de l'école.

### ***Le second dispositif (2011-2014)***

Pour faire suite à ces premiers résultats, et afin de poursuivre l'investigation sur les conditions d'une mise en œuvre optimale de l'enseignement du *reo mā'ohi*, un nouveau dispositif piloté par la DEP et mis en œuvre par la cellule LCP a été mis en place de 2011 à 2014. Les objectifs étaient similaires à ceux d'ECOLPOM, mais adaptés au niveau scolaire des élèves, désormais au cycle 3, avec le même volume horaire. Il s'agissait d'explicitier les conditions de la mise en œuvre du dispositif (modes d'organisation, de concertation, de pilotage, d'encadrement et d'accompagnement des enseignants, etc.) pour identifier les paramètres de son optimisation et tirer les enseignements qui permettraient d'envisager son transfert et son adaptation à d'autres contextes. Il était important de sensibiliser et d'informer les familles sur leur rôle dans la construction des compétences langagières des élèves dans un environnement familial et social pluri-lingue : la DEP devait s'attacher à réfléchir aux outils de communication à mettre en œuvre avec les familles pour favoriser une double valorisation des langues d'origine et du français et l'essor de stratégies familiales.

Des enseignants du cycle 3 ont été sélectionnés pour leurs compétences pédagogiques et linguistiques. Ils ont reçu une formation continue lors de six regroupements d'un total de deux cents heures sur quatre ans. Titulaires de leur classe, ils ont été accompagnés sur le terrain par un conseiller pédagogique spécialisé en langues et cultures polynésiennes et supervisés par un inspecteur de l'éducation nationale, tous locuteurs du tahitien. Ensemble, ils ont conçu des contenus *ad hoc* et des supports d'enseignement du tahitien, à l'oral et à l'écrit, au cycle 3 ainsi que des activités dédiées au développement des compétences métalinguistiques à travers la comparaison interlangue français/tahitien.

### ***L'évaluation du dispositif : mesurer les effets du côté des élèves et de leur famille***

La problématique de nos recherches ne peut être traitée sous un seul angle ou par une seule discipline. C'est pourquoi nos programmes de recherche (en particulier ECOLPOM, ReoC3) ont pour originalité d'avoir

toujours été élaborés en équipe pluridisciplinaire (sciences de l'éducation, anthropologie, linguistique générale et océanienne, psychologie et sociolinguistique) réunissant des experts des langues et des pays concernés. Les cadres théoriques et les méthodologies propres à chacune de nos recherches (approche psychométrique, entretien, questionnaire, analyse de corpus, statistiques, etc.) ont permis un travail en complémentarité. La complémentarité des approches « quantitative » et « qualitative » dans le domaine de l'évaluation, telle que nous l'avons proposée, est en soi assez inédite.

## ENQUÊTE QUANTITATIVE ET PSYCHOLINGUISTIQUE

Conformément à l'hypothèse de l'interdépendance des langues de Jim Cummins (2000 ; 2016) et à la théorie de la sensibilité structurale de Li-Jen Kuo et Richard C. Anderson (2010), nous supposons que le fait d'entraîner certaines compétences orales des enfants (phonologie, lexique, morphosyntaxe par exemple) en tahitien (objectif des dispositifs successifs) améliorerait leurs performances dans ces mêmes compétences en français, et inversement. Par ailleurs, le tahitien ayant la particularité d'avoir un système d'écriture alphabétique transparent, nous avons testé l'hypothèse, en accord avec les travaux de Virginia Mann et Heinz Wimmer (2002) et de Johannes C. Ziegler et *al.* (2010), que le fait d'apprendre à lire dans cette langue faciliterait l'apprentissage de la lecture en français, qui a un système d'écriture plus opaque, en permettant un entraînement de la procédure d'assemblage.

Cinquante-neuf élèves issus de sept écoles primaires de Tahiti et de Moorea ont été suivis depuis le début du CP jusqu'à la fin du CM2 (groupe expérimental) et comparés à 69 élèves issus d'écoles qui n'ont pas participé à ces programmes (groupe contrôle). Les deux groupes étaient appariés sur l'âge, le sexe, le niveau cognitif non verbal, les variables socioéconomiques et sur les pratiques linguistiques familiales (présence du tahitien, mais avec le français comme langue dominante). En début d'étude, les deux groupes étaient comparables dans la maîtrise orale du français et du tahitien. Nous disposons des performances de CP (début et fin d'année), de CE1, CE2, CM1 et CM2 (fin d'année) de ces élèves dans deux épreuves langagières orales en français et en tahitien (lexique en production et production d'énoncés), dans une épreuve de lecture-identification de mots et dans une épreuve de raisonnement logique (niveau cognitif non verbal) de début CP. À partir du CE2, des

épreuves de conscience morphologique (épreuves métalinguistiques), de lecture-compréhension et d'orthographe en français et en tahitien ont été introduites dans le protocole d'évaluation. Les consignes et des exemples de ces épreuves sont présentés dans le tableau, p. 125. De leur côté, six enseignants des classes expérimentales ont renseigné un carnet de bord entre treize et trente semaines du CE2 au CM2. Ce carnet de bord les a interrogés sur onze champs disciplinaires<sup>5</sup> susceptibles d'être travaillés durant les cinq heures en tahitien, sur le volume horaire dédié à chacun de ces champs, leur mode de fonctionnement et l'appréciation générale des enseignants sur l'application du dispositif.

## ENQUÊTE QUALITATIVE ET SOCIOLINGUISTIQUE

Soixante-six familles des deux groupes (expérimental et contrôle) sur neuf sites ont participé à des entretiens semi-directifs renseignant : leur profil linguistique, l'évolution des langues utilisées dans les échanges avec l'enfant depuis le CP, leur perception des compétences de l'enfant en tahitien et de leur évolution, leurs relations avec l'école, leur implication dans le suivi scolaire de l'enfant, leur connaissance des résultats du programme ECOLPOM et des objectifs du programme ReoC3, leur connaissance des recommandations institutionnelles concernant les langues à la maison et leur degré de mise en application.

Une autre partie de l'enquête visait à mesurer l'impact d'un film pilote projeté aux familles des sites expérimentaux lors de réunions collectives organisées par la DEP en mars-avril 2013. Ce film, élaboré par la cellule LCP, d'une durée de quatre minutes, mettait en scène quatre types d'interaction mère/enfant lors d'une activité de lecture d'un album en tahitien à la maison. La projection était suivie d'une discussion collective avec les parents, les invitant à partager leurs propres pratiques d'aide aux devoirs et permettant une réflexion sur la nature du soutien qu'ils pouvaient apporter dans l'étayage des compétences langagières plurilingues. Des enregistrements filmés de cette rencontre ont été analysés selon différents paramètres : organisation de la réunion ; formes d'interaction ; types de savoir mobilisés ; relations entre les participants. L'analyse des vidéos a été suivie d'entretiens avec des familles qui avaient assisté, ou non, à ces réunions.

---

5. Langue orale et poésie, lecture, production d'écrits, éducation musicale et arts, mathématiques, éducation physique et sportive, observation raisonnée du tahitien, enseignement du *'orero*, vivre ensemble, sciences et technologie, histoire-géographie.

Tableau. Listes des épreuves utilisées (consignes et exemples)

Tâches	Consignes	Exemples	
		Français	Tahitien
Lexique en production	Dénommer oralement des images correspondant à des objets ou des animaux ou à des actions.	«Qu'est-ce que c'est ?», réponse attendue : <b>une casquette</b> . «Qu'est-ce qu'il fait ?», réponse attendue : <b>il dort</b> .	«E aha teie ?», réponse attendue : <b>tari'a/oreille</b> . «Tē aha ra 'ōna ?», réponse attendue : <b>Tē 'au ra l'ōna/il nage</b> .
Production d'énoncés	Compléter oralement des phrases proposées par l'évaluateur.	«Ici, c'est le chapeau de la dame ; là, c'est le chapeau...», réponse attendue : <b>du monsieur</b> .	«I 'ō nei, hō ē ana 'e manu. I 'ō, e...» réponse attendue : <b>piti manu</b> . / «Ici, il y a un seul oiseau. Là, il y a...» deux oiseaux.
Lecture-identification de mots	1. Trouver le mot écrit correspondant à une image parmi une liste de 5 propositions, dont 4 distracteurs. 2. Trouver un mot écrit relié sur le plan sémantique à un mot cible parmi 4 distracteurs.	Sous l'image d'une <b>moufle</b> , trouver le mot moufle parmi 4 distracteurs (« <b>moufle</b> ; <b>moufe</b> ; <b>moule</b> ; <b>monfle</b> »). Dans la liste de mots écrits « <b>patte</b> , <b>pâte</b> , <b>pate</b> , <b>potte</b> et <b>pâtre</b> », trouver le mot associé au mot « <b>membre</b> ».	Pour l'image d'un chien (en tahitien : <b>uri</b> ), trouver le mot ( <b>uri</b> ) parmi 4 distracteurs (« <b>ouri</b> , <b>ūni</b> , <b>uri</b> , <b>uri</b> »).
Lecture-compréhension	Après la lecture silencieuse d'une phrase où il manque un mot, trouver le mot manquant, parmi une liste de 5 propositions.	«Prends le panier et va me chercher des... (armoires, oranges, ordures, ombres, ordres).»	«E mea au nā 'u te meri, e mea... (mohimohi, tuhituhi, 'ava'ava, monamona, 'uo'uo').»
Orthographe	1. Écrire un mot qui correspond à une image. 2. Compléter à l'écrit une phrase correspondant à une image.	Écrire le mot <b>bol</b> sous l'image d'un bol.  Compléter à l'écrit la deuxième phrase : «D'abord un ours dort. Ensuite, deux ours d...»	Écrire le mot <b>honu</b> sous l'image d'une tortue. Compléter la deuxième phrase : «I 'ō nei, nā te pere 'o uira e tūra i i te pere 'o 'o uta tauiha 'a. I 'ō, nā...» / «Là, la voiture passe le camion. Ici le camion...»
Détection de l'intrus	Trouver le mot ressemblant à un mot complexe, mais n'étant pas réellement dérivé.	Dans la série « <b>grandeur</b> , <b>fraîcheur</b> et <b>humeur</b> », trouver <b>humeur</b> .	Dans la série « <b>tārifa</b> , <b>tāniuniu</b> , <b>tāmaru</b> », trouver <b>tārifa</b> car <b>tārifa</b> n'est pas un dérivé de *rifa, par préfixation avec tā.
Extraction de la base de mots dérivés	Extraire la base d'un mot présenté sous une forme dérivée.	«Si je te dis " <b>maisonnette</b> ", quel petit mot de la même famille tu entends à l'intérieur ?»	Dans « <b>fa'ainu</b> », on entend « <b>inu</b> ». « <b>Fa'ainu</b> » signifie «faire boire quelqu'un» et « <b>inu</b> » veut dire boire.
Production de mots dérivés	Produire une forme dérivée à partir d'une base.	«Comment tu appellerais le monsieur qui <b>danse</b> ? c'est un...», réponse attendue : <b>danseur</b>	«'la fa'ariro 'ei mea 'ino, e...» réponse attendue : <b>fa'a'ino</b> .

Source : Nocus, 2018.

## **Synthèse des résultats**

### ENQUÊTE PSYCHOLINGUISTIQUE<sup>6</sup>

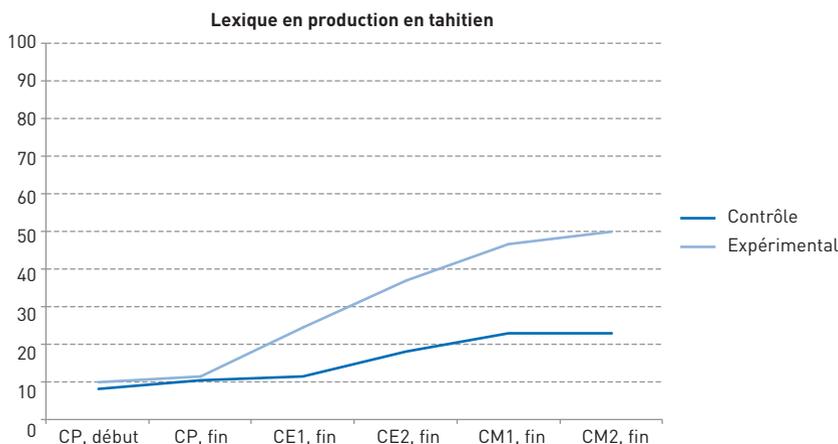
Au terme de cette étude, il apparaît de manière nette a) que le dispositif ReoC3 a permis aux élèves qui en ont bénéficié d'améliorer leurs compétences en tahitien et de poursuivre normalement leurs acquisitions en français ; b) qu'apprendre à lire en tahitien facilite l'apprentissage de l'écrit en français ; c) qu'il existe une variabilité des pratiques pédagogiques des enseignants impliqués dans le programme et du temps hebdomadaire qu'ils y consacrent ; d) que cette variabilité limite probablement les effets du dispositif, notamment pour les transferts interlangues, plus longs à mettre en place. Globalement, l'étude montre un avantage en tahitien pour le groupe expérimental (voir figure 1 pour un exemple à l'épreuve de lexique en production en tahitien, p. 127), y compris dans les tâches métalinguistiques. Ainsi, en rencontrant les mots à l'écrit en tahitien, le groupe expérimental renforce ses connaissances sur l'arbitraire de la langue et par là même ses compétences métalinguistiques dans cette langue, dont on sait l'importance pour la réussite dans les tâches scolaires. En français, les élèves des deux groupes progressent durant les six sessions d'évaluation, sans se différencier en fin d'étude, dans tous les indicateurs de l'oral et de l'écrit (voir figure 2 pour un exemple à l'épreuve de lexique en production en français, p. 127). Ainsi, les cinq heures hebdomadaires consacrées au dispositif ReoC3 apportent un bénéfice important sur les compétences orales et écrites en tahitien, et ce à moyen terme, et n'entravent pas les acquisitions en français à l'oral et à l'écrit.

De plus, aux trois niveaux scolaires évalués (c'est-à-dire du CE2 au CM2), la conscience morphologique en français et la conscience morphologique en tahitien sont intercorrélées, alors que, à des niveaux plus épilinguistiques (lexique en production et production d'énoncés), l'acquisition d'une langue ne conditionne pas l'acquisition de l'autre langue. Le niveau de conscience morphologique dans une langue est corrélé avec le niveau de maîtrise de l'écrit de l'autre langue (lecture et orthographe). Enfin, les liens interlangues existent entre les indicateurs de lecture et d'orthographe, mais avec des liens plus forts concernant les épreuves de lecture-identification de mots.

---

6. Pour une présentation détaillée, voir Nocus *et al.*, 2018.

**Figure 1. Évolution du début du CP à la fin du CM2 des performances en lexique en production en tahitien selon le groupe (contrôle versus expérimental)**

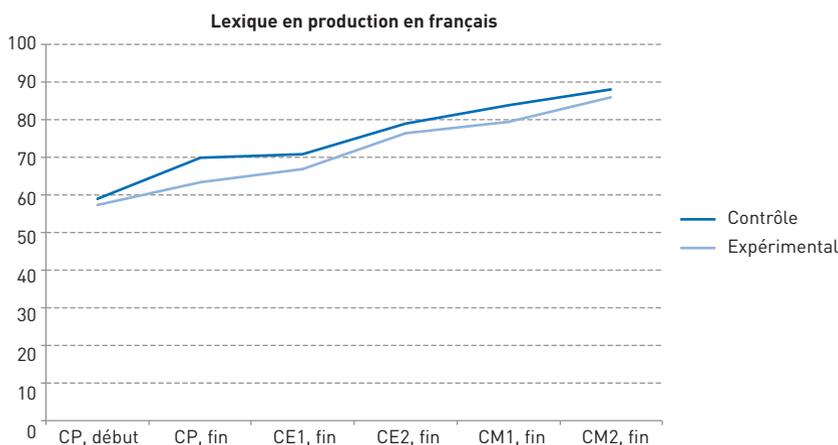


Source : Nocus, 2018.

**Champ :** 59 élèves ont bénéficié du dispositif ReoC3 du CP au CM2 et ont été comparés à 69 élèves qui n'en ont pas bénéficié de 2009 à 2014.

**Note de lecture :** « toutes choses égales par ailleurs », le fait d'avoir bénéficié du dispositif ReoC3 fait progresser significativement les élèves en lexique en production en tahitien, à partir de la fin du CE1.

**Figure 2. Évolution du début du CP à la fin du CM2 des performances en lexique en production en français selon le groupe (contrôle versus expérimental)**



Source : Nocus, 2018.

**Champ :** 59 élèves ont bénéficié du dispositif ReoC3 du CP au CM2 et ont été comparés à 69 élèves qui n'en ont pas bénéficié de 2009 à 2014.

**Note de lecture :** « toutes choses égales par ailleurs », les élèves des deux groupes progressent durant les six sessions d'évaluation en lexique en production en français, sans se différencier en fin d'étude.

Après contrôle des variables sociodémographiques, de l'appartenance au dispositif ReoC3, du niveau cognitif non verbal et du français à l'oral, le niveau d'identification de mots écrits en tahitien contribue significativement aux trois indicateurs de maîtrise de l'écrit en français en CE2, CM1 et CM2. Ces résultats attestent, d'une part, que les liens interlangues apparaissent lorsqu'il s'agit d'activités langagières de type métalinguistique et, d'autre part, qu'il existe des effets de transferts interlangues via l'identification du mot écrit en tahitien. Ainsi, si les élèves apprennent à lire dans les deux langues, le niveau de maîtrise de l'écrit de l'une conditionne le niveau de maîtrise à l'écrit de l'autre. Ces deux langues ont la particularité d'avoir un système d'écriture alphabétique – transparent pour le tahitien (stricte correspondance grapho-phonémique) et plus opaque pour le français – et de partager un certain nombre de phonèmes et de graphèmes. Par conséquent, l'apprentissage de la lecture en tahitien facilite l'apprentissage de la lecture en français.

Par ailleurs, le carnet de bord a fait apparaître des différences importantes entre les pratiques enseignantes, différences inhérentes à tout dispositif pédagogique sur le volume horaire consacré au ReoC3 (variant de trois heures trente à dix heures au lieu des cinq heures prévues par semaine) ; le nombre moyen de champs abordés par semaine (quatre à cinq champs sur le potentiel de onze) ; le choix des contenus (certains enseignants abordant pratiquement tous les champs, d'autres proposant un enseignement centré sur les enseignements fondamentaux « oral-lecture-écriture »). Le carnet de bord a aussi mis en évidence des lacunes : manque d'articulation des enseignements du tahitien à ceux du français (les deux restant très cloisonnés) et manque d'individualisation des séances (le mode collectif étant privilégié).

## ENQUÊTE SOCIOLINGUISTIQUE : MESURER LES EFFETS DANS LA COMMUNAUTÉ

L'enquête sociolinguistique vise à renseigner les effets de l'expérimentation hors du contexte scolaire proprement dit, car une politique de promotion des langues à l'école n'a de chance d'être efficace qu'à condition de recevoir l'aval des locuteurs, dans un contexte marqué par de nombreuses décennies d'exclusion des langues locales de l'école (Salaün, 2016). Elle a confirmé que les enfants vivent quasiment tous dans des environnements plurilingues, avec une place majoritaire du français et un usage prédominant du « mélange » français/tahitien.

Dans le groupe expérimental, l'usage du tahitien avec l'enfant est plus souvent présenté comme une stratégie pour le faire progresser, alors qu'il est affiché comme un choix « par défaut », faute de maîtriser le français, dans le groupe de contrôle. On observe que l'absence d'une politique de transmission consciente et explicite se rencontre plus souvent dans ce groupe et dans les milieux moins favorisés socialement, où le recours au français semble s'imposer d'autant plus que s'exprimer en tahitien avec l'enfant demanderait un « effort », que les parents disent ne pas pouvoir fournir.

L'implication dans les dispositifs (ECOLPOM puis ReoC3) semble permettre aux parents du groupe expérimental d'accéder à une meilleure « conscience langagière », c'est-à-dire à une meilleure faculté de discrimination des usages, de leur fréquence, de leur répartition, etc., dans la famille. Les parents sont plus sensibles aux progrès en tahitien, ils savent mieux les décrire et identifient davantage les différentes compétences à l'œuvre (en réception et en production, à l'oral et à l'écrit).

Le constat d'une supériorité de la conscience langagière des parents du groupe expérimental est fortement discriminé socialement. Les témoignages d'insécurité linguistique sont plus fréquents chez les mères d'origine populaire et ce, dans les deux groupes (Grinevald, Bert, 2010). La participation au dispositif, si elle favorise un regard plus bienveillant sur les pratiques réelles qui sont des pratiques de « mélange » dans une très grande majorité de familles (opposées à l'idéal d'une personne = une langue), n'est pas nécessairement source de capacitation, entendue ici comme pouvoir de l'individu pour agir sur une situation de domination linguistique qu'il subit. Elle ne peut l'être qu'à partir du moment où les parents ont surmonté leur propre insécurité linguistique. Cela met en relief la nécessité d'une réflexion approfondie du porteur sur la nature des messages adressés par l'institution aux parents, qui, s'ils sont trop normatifs et trop prescriptifs, peuvent être source d'inhibition.

En règle générale, les parents se déclarent satisfaits du travail fait à l'école en tahitien. Mais ils s'estiment insuffisamment informés. L'analyse des vidéos et les entretiens témoignent du fait que le suivi du travail scolaire est une véritable épreuve pour de nombreux parents, qui se plaignent de leur isolement et invoquent de nombreuses difficultés économiques, sociales, mais aussi linguistiques et affectives.

Les parents sont réceptifs à l'activité qui leur est proposée, ils reconnaissent facilement les types mis en scène et s'y identifient. La réunion ouvre la possibilité pour les parents qui veulent s'en saisir d'évoquer les difficultés qu'ils rencontrent dans le suivi scolaire à la maison, et constitue potentiellement un espace d'échange et de dialogue qui, selon eux, leur fait défaut par ailleurs. Le support filmique et les choix opérés pour les séquences sont *a priori* des moyens plus efficaces que les moyens habituellement mis en œuvre lors des réunions de parents, car la rétention des messages adressés est bien meilleure. Le défaut principal de ce dispositif est qu'il n'a pas permis d'atteindre les familles en retrait (seuls 25 % ont répondu à l'invitation), faute d'avoir pu les mobiliser. La faiblesse de son impact est le produit d'un défaut de conception initial puisqu'une démarche participative, faisant intervenir les acteurs les plus proches des familles (soit les enseignants, les directions d'école et les enseignants animateurs en langues vivantes régionales), n'a pas été mise en œuvre. Le volet « famille » n'a pas bénéficié des moyens humains que justifiait le caractère innovant de la démarche.

### ***Vers une meilleure connaissance des conditions d'un bilinguisme scolaire efficace***

L'objectif principal de l'évaluation psycholinguistique était de démontrer qu'apprendre à parler et à lire dans une langue dite « minoritaire » facilite l'acquisition d'une autre langue dite « majoritaire ». Des effets interlangues émergent, à la condition que les enfants développent, dans les deux langues, des capacités langagières de type métalinguistique, conditionnées elles-mêmes à l'acquisition de la lecture dans les deux langues. Ainsi, conformément aux hypothèses de Jim Cummins (2000; 2016) et de Li-Jen Kuo et Richard C. Anderson (2010), pour que le bilinguisme apporte des bénéfices d'un point de vue cognitif, autrement dit que le bilinguisme soit additif, il est nécessaire que les enfants 1) soient exercés à des tâches de type métalinguistique et 2) apprennent à lire (et à écrire) dans les deux langues.

Pour autant, il reste encore à s'interroger sur les effets à long terme de tels dispositifs dans les pays concernés et sur les conditions optimales de leur généralisation dans le cadre habituel des activités réalisées en classe. Les conditions d'encadrement des enseignants, leur motivation, la spécificité de leur profil, par exemple, sont largement impliquées dans la réussite. Dans tout dispositif expérimental, il est difficile de contrôler

les effets propres à l'expérimentation même. Aussi, nos évaluations ont révélé un certain nombre de points de vigilance qui ont abouti à des recommandations destinées à nos commanditaires, visant à améliorer le dispositif et à penser son extension à l'intérieur du pays ou du territoire, mais également à d'autres pays ayant des caractéristiques sociodémographiques et linguistiques proches de celles de la Polynésie française :

- veiller à ce que les cinq heures hebdomadaires préconisées soient réellement effectuées dans les classes ;
- engager une réflexion didactique sur les champs disciplinaires à aborder en priorité puisqu'il est impossible de les aborder tous en cinq heures ;
- renforcer l'articulation français-tahitien, en proposant des activités de mise en correspondance et de différenciation entre les deux langues, afin de développer les capacités métalinguistiques en français et en tahitien ;
- augmenter les séances individuelles et en petits ateliers.

L'action envers les familles répond à l'attente forte de certains parents d'être davantage impliqués dans la scolarité de leurs enfants et d'être davantage informés sur la nature du soutien qu'ils peuvent apporter pour leur part. Au-delà du message et du médium, les modalités de l'implication du plus grand nombre des parents restent à penser, ce qui implique une révision profonde de la définition des responsabilités et de la répartition du travail entre tous les acteurs concernés du côté de l'institution scolaire. Cette tâche comporte deux prérequis : qu'on en sache davantage sur la nature de la relation éducative dans les familles et que les professionnels de l'éducation soient formés à la question des relations famille/école. L'effet massif de la promotion des langues polynésiennes à l'école sur l'évolution de représentations parentales, désormais acquises à leur présence à l'école à côté du français, montre qu'une telle politique peut avoir des résultats probants. On peut raisonnablement faire l'hypothèse que le même volontarisme concernant la relation famille/école produirait des effets comparables. Au titre des recommandations, on retiendra la nécessité de chercher des méthodes de travail qui permettent d'associer les acteurs de terrain, et celle de proposer une formation initiale et continue sur le thème des relations entre les familles et l'école, formation qui fait pour l'instant défaut.

Pour finir, cette étude répond à une très forte demande au sein des collectivités françaises d'outre-mer où l'école cherche à « concilier la nécessaire maîtrise du français avec la non moins nécessaire valorisation des langues

régionales<sup>7</sup> ». Les résultats produits à l'issue de l'évaluation fournissent aux autorités politiques et pédagogiques locales et nationales des éléments d'appréciation afin d'optimiser le développement des compétences langagières et scolaires des élèves en contexte plurilingue et pluriculturel.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Baker C., 2011, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 5<sup>e</sup> édition, Multilingual Matters, Bristol (Royaume-Uni).

Bialystok E., 2001, *Bilingualism in Development : Language, Literacy and Cognition*, Cambridge University Press, Cambridge (Royaume-Uni).

Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Bristol (Royaume-Uni).

Cummins J., 2016, « L'éducation bilingue : perspectives internationales sur la recherche et les politiques éducatives », in Hélot C, Erfurt J. (dir.), *L'Éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert-Lucas, Limoges, p. 529-544.

Gombert J.-E., 1990, *Le développement métalinguistique*, Presses universitaires de France, Paris.

Grinevald C., Bert M., 2010, « Proposition de typologie des locuteurs de LED », in Grinevald C., Bert M. (dir.), *Linguistique de terrain sur langues en danger. Locuteurs et linguistes*, Ophrys, coll. « Faits de langues », Paris, p. 117-132.

Loarer C., Schmidt H., 2016, *Évaluation de la convention État – Polynésie française sur l'éducation*, ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (IGEN-IGAENR), Rapport n° 2016-018.

Kuo L.-J., Anderson R. C., 2010, « Beyond cross-language transfer. Reconceptualizing the impact of early bilingualism on phonological awareness », *Scientific Studies of Reading*, n° 4, vol. 14, p. 365-385.

Kuo L.-J., Uchikoshi Y., Kim T.-J., Yang X., 2016, « Bilingualism and phonological awareness: re-examining theories of cross-language transfer and structural sensitivity », *Contemporary Educational Psychology*, n° 46, p. 1-9.

Lecocq K., Mousty P., Kolinsky R., Goetry V., Morais J., Alégria J., 2007, « Évaluation de programmes d'immersion en communauté française : étude longitudinale du développement des habiletés écrites en L1 et L2 », in Puren L., Babault S. (dir.), *L'éducation au-delà des frontières. Apprentissage précoce du néerlandais, apprentissage précoce en néerlandais dans la zone frontalière franco-belge*, L'Harmattan, Paris, p. 259-293.

Mann V., Wimmer H., 2002, « Phoneme awareness and pathways into literacy. A comparison of German and American children », *Reading and Writing*, n°s 7-8, vol. 15, p. 653-682.

Nocus, I., 2018, *Bilinguisme et bilinguisme des enfants dans différents contextes diglossique*, Document de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches en psychologie, université de Nantes, Centre de recherche en éducation.

---

7. Note d'intention des états généraux du multilinguisme dans les outre-mer, organisés en décembre 2011 en Guyane, dans le cadre de l'année des outre-mer.

Nocus I., Guimard P., Florin A., 2018, « Maîtrise de l'oral et de l'écrit en français et en tahitien : une étude longitudinale du CP au CM2 en Polynésie française », *Psychologie française* n° 63, p. 357-377.

Nocus I., Guimard P., Vernaudo J., Paia M., Cosnefroy O., Florin A., 2012, « Effectiveness of a heritage educational program for the acquisition of oral and written French and Tahitian in French Polynesia », *Teaching and Teacher Education*, n° 1, vol. 28, p. 21-31.

Nocus I., Salaün M., Florin A., Guimard P., 2014a, *L'enseignement renforcé du reo mā'ohi au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française*, rapport d'évaluation FEJ.

Nocus I., Vernaudo J., Guimard P., Paia M., Florin A., 2011, « Effets de dispositifs pédagogiques bilingues sur le développement langagier et la réussite scolaire à l'école primaire en collectivités françaises d'outre-mer », *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, n° 115, p. 494-501.

Nocus I., Vernaudo J., Guimard P., Paia M., Florin A., 2014b, « Impact du dispositif d'enseignement des langues et des cultures polynésiennes sur le développement des compétences des élèves de CP suivis au CE1 », in Nocus I., Vernaudo J., Paia M. (dir.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Presses universitaires de Rennes.

Salaün M., 2014, « L'expérimentation ECOLPOM en Polynésie française : aspects socio-linguistiques », in Nocus I., Vernaudo J., Paia M. (dir.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Presses universitaires de Rennes, p. 155-172.

Salaün M., 2016, « Les langues de l'école au temps des Établissements français de l'Océanie : ce que nous dit la législation coloniale, et ce qu'elle ne nous dit pas », *Bulletin de la Société des études océaniques*, n° 336, p. 25-53.

Salaün M., Paia M., Vernaudo J., 2016, « "Le tahitien, c'est pour dire bonjour et au revoir" : paroles d'enfants sur une langue autochtone en sursis », *Enfances, familles, générations*, n° 25.

Ziegler J. C., Bertrand D., Tóth D., Csépe V., Reis A., Faisca L., Saine N., Lyytinen H., Vaessen A., Blomert L., 2010, « Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading. A cross-language investigation », *Psychological Science*, n° 4, vol. 21, p. 551-559.

# Améliorer la performance en mathématiques des lycéens de milieu populaire : les effets de tutorats d'élèves de grandes écoles

Jean-François Mignot, chargé de recherche CNRS, GEMASS (Sorbonne Université)

Louis-André Vallet, directeur de recherche CNRS, Observatoire sociologique du changement (Sciences Po)

## Introduction

La France est l'un des pays développés dans lesquels l'inégalité des chances scolaires entre élèves de milieux favorisés et défavorisés est la plus forte (CNESCO, 2016, p. 41). Elle est particulièrement élevée dans les filières les plus sélectives de l'enseignement supérieur (Euriat, Thélot, 1995 ; Albouy, Wanecq, 2003). C'est pourquoi les pouvoirs publics et certaines grandes écoles mettent en œuvre des dispositifs d'égalité des chances, comme les « cordées de la réussite »,<sup>8</sup> destinés à réduire le désavantage subi par les élèves des milieux populaires dans l'accès aux études supérieures.

Dans ce contexte, l'association Tremplin agit en faveur de l'égalité des chances dans l'accès des lycéens aux études supérieures *scientifiques*. En outre, par contraste avec le dispositif des « conventions d'éducation prioritaire » de Sciences-Po, qui prépare des élèves à une voie de recrutement *spécifique* au sein de cette *seule* école, l'association Tremplin prépare des élèves à candidater aux voies de recrutement *générales* d'un *grand nombre* d'écoles du supérieur scientifique.

---

8. Les « cordées de la réussite » sont des dispositifs rassemblant plusieurs ministères (éducation nationale, enseignement supérieur et recherche, ville et associations) et qui visent à favoriser l'accès de jeunes de milieu socio-culturel défavorisé à l'enseignement supérieur, notamment aux filières d'excellence ([www.cordeesdelareussite.fr/](http://www.cordeesdelareussite.fr/)).

Mais les tutorats scientifiques de l'association Tremplin sont-ils efficaces ? Améliorent-ils effectivement la performance en mathématiques, la motivation au travail, la confiance en soi des élèves ou encore le degré d'ambition de leurs choix d'orientation post-bac ? L'évaluation de cette action consiste principalement à mettre en place un dispositif d'enquête avant-après, qui permet de mesurer l'impact des tutorats proposés par l'association.

### ***Les tutorats scientifiques de l'association Tremplin***

Depuis sa création en l'an 2000 par d'anciens élèves de l'École polytechnique, l'association Tremplin<sup>9</sup> est une association loi 1901 qui agit en Île-de-France en faveur de l'égalité des chances dans l'accès des lycéens aux études supérieures scientifiques, notamment aux classes préparatoires aux grandes écoles, aux études de médecine et aux écoles d'ingénieurs. Pour cela, Tremplin propose à des lycéens de première S et de terminale S de lycées de quartiers défavorisés d'Île-de-France des tutorats d'approfondissement scientifique. À ce jour, plus de 2 000 lycéens de zones défavorisées d'Île-de-France ont bénéficié des tutorats Tremplin.

#### **QUI SONT LES TUTEURS ?**

Chaque année, sur la dizaine de tuteurs de l'association, environ un tiers sont des étudiants polytechniciens stagiaires, qui ont préféré réaliser un service civil plutôt que militaire, et ce au sein de l'association plutôt que dans une autre institution (hôpital, autre association, etc.). Les autres tuteurs sont des bénévoles de l'association issus d'autres grandes écoles scientifiques comme l'École normale supérieure ou l'École nationale de la statistique et de l'administration économique.

#### **DANS QUELS LYCÉES SE DÉROULENT LES TUTORATS ?**

Pendant l'année scolaire 2011-2012 – celle de l'évaluation –, les tutorats sont proposés dans quinze lycées publics d'enseignement général et technologique (ou polyvalents) relevant du ministère de l'éducation nationale dans les académies de Créteil et Versailles. Ces lycées sont objectivement défavorisés en ce sens que, selon les indicateurs de résultats des lycées fournis par le ministère, leur taux de réussite au baccalauréat,

---

9. Pour en savoir plus, voir : [www.association-tremplin.org](http://www.association-tremplin.org).

notamment au baccalauréat scientifique, est sensiblement inférieur à la moyenne nationale. Toutefois, seuls cinq de ces quinze lycées bénéficient du statut d'éducation prioritaire. Et les classes de première ou terminale S de ces lycées ne bénéficient d'aucun programme d'égalité des chances ou d'accompagnement vers le supérieur autre que le dispositif Tremplin. Ces lycées sont eux-mêmes situés dans des communes défavorisées au regard de plusieurs critères : niveau de diplôme et catégorie socioprofessionnelle des adultes ; conditions d'emploi et notamment taux de chômage des jeunes ; conditions de logement. Enfin, ces lycées se caractérisent par le fait qu'ils ont accepté la proposition d'intervention de Tremplin auprès de leurs élèves de premières et terminales scientifiques.

### QUI SONT LES ÉLÈVES ?

Au sein des premières et terminales scientifiques de ces lycées, les participants ne sont *pas* sélectionnés : l'association propose à *tous* les élèves de *chaque* classe de première et terminale scientifique de venir assister à deux premières séances de tutorat, à l'issue desquelles ils peuvent choisir de s'engager à suivre ces tutorats durant toute l'année scolaire restante, pour une cotisation symbolique de 5 euros. Par conséquent, les élèves aussi bien que les tuteurs Tremplin sont des volontaires, et il s'agit là d'une caractéristique majeure du dispositif. Pendant l'année scolaire 2011-2012, Tremplin a offert des tutorats à 223 élèves. Le fait que les tutorats sont proposés à *tous* les élèves des classes scientifiques du lycée et ne sont refusés à *aucun* élève a aussi pour conséquence que, du point de vue de l'évaluation de l'action de Tremplin, il n'était pas envisageable de procéder à une expérimentation randomisée, qui aurait nécessité de ne pas proposer les tutorats Tremplin à certaines classes ou à certains élèves choisis au hasard.

### COMMENT SE DÉROULENT LES TUTORATS ?

D'octobre 2011 à mai 2012, chaque semaine de l'année scolaire (pour les élèves de tuteurs polytechniciens stagiaires) ou toutes les deux semaines (pour les élèves de tuteurs bénévoles), les tuteurs se rendent dans les lycées pour y donner, en dehors des vacances scolaires et des horaires de cours obligatoires, deux heures de cours de mathématique ou de physique hors programme, sans examen ni notes. Ces tutorats d'approfondissement scientifique ne reprennent pas le contenu des cours des enseignants et cherchent à ouvrir les élèves à de nouveaux concepts et à de nouveaux sujets afin de stimuler leur curiosité scientifique.

## ***Un protocole d'enquête pour étudier l'efficacité des tutorats***

L'association Tremplin, soucieuse de connaître son degré d'efficacité, a demandé que son action de tutorat scientifique soit évaluée<sup>10</sup>. Cette évaluation a été financée par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse dans le cadre de l'appel à projets n° 2 lancé en octobre 2009 par le ministère chargé de la jeunesse. Dans ce contexte, nous avons cherché à savoir si le fait de bénéficier des tutorats Tremplin accroît les performances scolaires en mathématiques, la motivation, la confiance en soi des élèves ou encore le degré d'ambition de leurs choix d'études post-bac. Précisément, le but est de mesurer l'effet du suivi des tutorats Tremplin sur le rythme de progression des élèves *par rapport au rythme de progression d'élèves initialement semblables mais qui n'ont pas suivi ces tutorats*.

Pour cela, nous avons mis en place un protocole d'enquête susceptible de révéler si les bénéficiaires de l'action de l'association (groupe bénéficiaire) réussissent mieux et/ou font finalement preuve de plus de motivation, de confiance en eux ou d'ambition que des élèves initialement semblables mais qui n'ont pas été aidés (groupe témoin). Nous avons fait passer aux élèves des classes auxquelles l'association a proposé son aide des questionnaires de deux heures chacun, l'un en début d'année scolaire et l'autre en fin d'année scolaire 2011-2012. Ces questionnaires approfondis comprennent entre 150 et 190 items, sur divers sujets : le profil et les caractéristiques sociodémographiques de l'élève (son sexe, son milieu d'origine, les caractéristiques sociales et démographiques de sa famille, etc.<sup>11</sup>); la scolarité de l'élève (son rythme scolaire, ses motivations de choix de la filière scientifique, s'il a choisi ou non de suivre un dispositif d'égalité des chances type Tremplin, etc.); les projets futurs de l'élève, qu'ils soient d'ordre scolaire ou professionnel; le goût et la motivation de l'élève à étudier les mathématiques (items conatifs); et enfin des questions ou problèmes de mathématiques (items cognitifs) conçus pour l'occasion afin d'estimer le niveau de l'élève dans cette discipline. Si ces batteries de questions ont pour avantage d'être spécifiquement calibrées pour mesurer les diverses caractéristiques des élèves qui sont pertinentes pour l'évaluation, on ne peut exclure que le caractère anonyme des questionnaires

---

10. Pour plus de précisions, voir Mignot, Vallet, 2013.

11. Ce sont ces variables qui ont permis, pour chaque élève, d'apparier le questionnaire rempli en fin d'année avec celui de début d'année.

– donc l’absence de notation individualisée – ait démotivé certains élèves à répondre consciencieusement aux questionnaires, notamment à leur partie mathématique.

Ces questionnaires auto-administrés ont été soumis par l’évaluateur dans les lycées avec l’accord des proviseurs, pendant une séance de deux heures, tout en évitant que les élèves ne relient le questionnaire qui leur était soumis à l’association Tremplin elle-même, ce qui aurait pu conduire certains d’entre eux à considérer que les questionnaires n’étaient destinés qu’à ceux qui allaient suivre les tutorats ou les suivaient déjà. Même si l’accueil dans les lycées et la discipline pendant la passation ont été globalement bons, et que la quasi-totalité des lycéens étaient présents lors de la passation du questionnaire de début d’année, 36 % d’entre eux étaient absents lors de la passation du questionnaire de fin d’année : parce qu’ils étaient absents du lycée le jour de la passation ou que l’information selon laquelle la passation avait lieu tel jour à telle heure ne leur est pas correctement parvenue, ou encore – et c’est sans doute le cas le plus fréquent – parce qu’ils sont parvenus à se soustraire à la passation. Or, comme les élèves qui n’ont pas rempli le questionnaire de fin d’année tendaient à être, dès le début d’année, relativement peu confiants en eux et relativement peu désireux de poursuivre leurs études post-bac, notre évaluation a consisté en fait à comparer l’évolution, au fil de l’année scolaire, de 206 bénéficiaires des tutorats Tremplin par rapport à l’évolution de 803 non-bénéficiaires *parmi ceux qui étaient initialement le plus confiants en eux, motivés et performants*. En conséquence, nos estimations des éventuels effets (positifs) des tutorats Tremplin peuvent être considérées comme des estimations conservatrices, qui tendraient plutôt à sous-estimer qu’à surestimer l’ampleur de ces effets.

À partir de ces questionnaires nous avons construit divers indicateurs de performance, de motivation et de confiance en soi des élèves. Du point de vue des performances des élèves en mathématiques, on a construit pour chaque élève un score synthétique de performance à l’aide de la théorie de réponse à l’item, qui tient compte non seulement des aptitudes de l’élève, mais aussi du degré de difficulté de chaque item (modélisation de type Rasch). On construit aussi d’autres indicateurs : motivation intrinsèque au travail (fondée sur l’intérêt intellectuel pour les études en elles-mêmes, le plaisir d’apprendre), motivation instrumentale (fondée sur l’utilité des études pour obtenir un emploi), confiance en soi, notamment en mathématiques, coût perçu des études, connaissance des formations, etc.

## ENCADRÉ. MÉTHODOLOGIE ET OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION

Dans le cadre de l'évaluation présentée dans ce chapitre, nous comparons les progrès au fil de l'année de deux groupes de lycéens de première et terminale S : un **groupe bénéficiaire**, à savoir les lycéens qui ont bénéficié des tutorats Tremplin ; et un **groupe témoin**, à savoir les lycéens des mêmes classes qui n'ont pas bénéficié des tutorats Tremplin. Mais le groupe bénéficiaire diffère du groupe témoin en ce que les membres du premier groupe ont *choisi de bénéficier* des tutorats Tremplin alors que les membres du second groupe ont *choisi de ne pas en bénéficier*. De fait, les élèves du groupe bénéficiaire diffèrent des élèves du groupe témoin *dès le début de l'année*, donc avant que les tutorats aient pu les influencer. Les tutorats Tremplin tendent à sur-recruter des élèves qui, dès le début d'année, sont relativement performants, motivés et confiants en eux-mêmes en mathématiques ; ces élèves comptent des proportions relativement élevées de filles, d'immigrés et d'enfants d'immigrés, et d'enfants de parents relativement diplômés et familiers de la culture savante. Or, les caractéristiques initiales des élèves pourraient expliquer *à la fois* pourquoi certains d'entre eux choisissent en début d'année de bénéficier des tutorats Tremplin et pourquoi ils progressent plus vite au fil de l'année, sans que les tutorats n'aient d'impact causal sur leur rythme de progression au fil de l'année.

Pour répondre à ce défi majeur de toute évaluation non randomisée, nous proposons la démarche suivante. D'abord, nous mesurons les performances en mathématiques, motivation et confiance en soi des élèves en début et en fin d'année scolaire, afin de mesurer les différences de rythme de progression des élèves au fil de l'année. Ensuite, nous utilisons une procédure économétrique qui permet d'estimer si, *à mêmes caractéristiques en début d'année*, les élèves qui ont choisi de bénéficier des tutorats Tremplin connaissent ou non un rythme de progression supérieur à celui que connaissent les élèves qui ont choisi de ne pas bénéficier de ces tutorats. Dans ce cadre, l'estimateur en « différence de différence » (DID) traduit l'effet de la participation aux tutorats Tremplin.

### ***Des tutorats qui améliorent la performance des élèves en mathématiques***

Quel est l'impact des tutorats Tremplin sur les élèves bénéficiaires ? Les analyses que nous avons menées montrent que les tutorats scientifiques de l'association Tremplin ont deux effets positifs relativement puissants. D'une part, et toutes choses égales par ailleurs, le fait de participer aux tutorats Tremplin (plutôt que de ne pas y participer) accroît la performance

en mathématiques des élèves de plus de 20 % de l'écart-type de la distribution des scores de performance en mathématiques. D'autre part, le fait de participer aux tutorats Tremplin accroît la motivation générale au travail de 45 % de l'écart-type de la distribution des scores de motivation générale.

Les tutorats scientifiques de l'association Tremplin ont aussi d'autres effets, de moindre ampleur : ils améliorent la confiance en soi en mathématiques et la satisfaction de s'être orienté en filière scientifique. En revanche on n'observe pas d'effet des tutorats sur la confiance en soi générale des élèves, leur motivation intrinsèque ou instrumentale, leur motivation en mathématiques ou leur connaissance des formations, ni même – toutes choses égales par ailleurs – sur leur désir de poursuivre des études post-bac. En outre, si l'impact des tutorats Tremplin sur la motivation des élèves au travail est le même quel que soit le type de tuteur, l'effet des tutorats sur la performance en mathématiques n'est significatif que lorsque les tutorats sont hebdomadaires (plutôt que bimensuels) et/ou donnés par des tuteurs qui donnent beaucoup de cours et sont donc plus expérimentés.

#### D'IMPORTANTES EFFETS SUR LES PERFORMANCES EN MATHÉMATIQUES ET LA MOTIVATION GÉNÉRALE AU TRAVAIL

Si l'on prend en compte la différence entre les scores initiaux des élèves Tremplin et non Tremplin, il apparaît que la participation à Tremplin améliore le score en mathématiques entre le début et la fin d'année. On met en valeur un effet significatif des tutorats Tremplin sur les performances des élèves en mathématiques – mais sans variables de contrôle. Ajoutons maintenant des variables de contrôle en différence première (essentiellement les indicateurs conatifs) pour résoudre un éventuel problème de variables omises. Nous obtenons ainsi un modèle plus rigoureux, qui permet de déterminer l'impact net des tutorats Tremplin sur le score en mathématiques, et non une simple corrélation (voir tableau, p. 141).

Concernant les élèves de première S, les déterminants du modèle sont la variable Tremplin, mais aussi l'indicateur de confiance en soi en mathématiques, tous deux significatifs. Une hausse de la confiance en soi en mathématiques accroît le rythme de progression dans cette matière, ce qui est en accord avec le sens commun. Si l'on s'intéresse maintenant à l'effet toutes choses égales par ailleurs des tutorats Tremplin, la participation aux tutorats se solde par une augmentation du score en mathématiques de

0,18 point, qui correspond à plus de 20 % de l'écart-type de la distribution du score de performance dans cette discipline aussi bien en début qu'en fin d'année. Autrement dit, le fait de participer aux tutorats Tremplin (plutôt que de ne pas y participer) accroît le score en mathématiques de plus d'un cinquième de l'écart moyen à la moyenne du score.

**Tableau.** Principaux résultats des modélisations de l'impact des tutorats Tremplin sur le rythme de progression des élèves en mathématiques, après ajout des variables de contrôle

	Première S	Terminale S
	N = 586	N = 423
Δ confiance_maths	0,18*	Ns
Δ motiv_extrinsèque_maths	ns	0,18**
Δ connaissance_formations	ns	0,11*
Δ motiv_instrumentale	ns	0,18*
Tremplin	<b>0,18*</b>	<b>0,19*</b>
Constante	0,07	-0,03

Source : Mignot, Vallet, 2013.

Champ : 1 009 lycéens de filière S auxquels il a été proposé de bénéficier de tutorats Tremplin en 2011-2012.

Lecture : toutes choses égales par ailleurs, le fait d'avoir bénéficié des tutorats Tremplin (plutôt que de ne pas en avoir bénéficié) améliore de 0,19 point le score des élèves de terminale S en mathématiques en fin d'année (ce score est centré-réduit avec une étendue de - 2,5 à 2,5).

\* p <.05; \*\* p <.01; ns : non significatif.

Les résultats pour les élèves de terminale sont similaires, avec un effet final des tutorats Tremplin de 0,19 point qui correspond là encore à plus de 20 % de l'écart-type de la distribution du score de performance en mathématiques. Le modèle retenu fait ici intervenir d'autres variables explicatives, les motivations instrumentales et la connaissance des formations, qui ont elles aussi pour effet d'améliorer le rythme du progrès des élèves en mathématiques.

Ces résultats conduisent à penser que la participation aux tutorats Tremplin influence substantiellement la performance en mathématiques, même si les élèves qui participent à ces tutorats tendent à être initialement plus performants. On peut envisager que lorsqu'ils sont confrontés à des exercices de mathématiques hors programme et relativement difficiles, et lorsqu'ils sont aidés dans leurs raisonnements par des tuteurs qui ont à la fois les capacités et le temps de les guider, des élèves motivés comme ceux des tutorats Tremplin sont amenés à progresser en mathématiques.

Par ailleurs, la participation aux tutorats Tremplin améliore significativement – et très substantiellement – le degré de motivation des élèves au travail, capté par des questions comme : « Il est nécessaire que quelqu'un vous dise qu'il faut vous mettre au travail », « Une fois au travail vous êtes bien concentré », ou encore : « Vous travaillez le week-end ». Toutes choses égales par ailleurs, participer aux tutorats Tremplin améliore la motivation générale au travail de 0,20 point (sur un score qui s'étend de 0 à 4), ce qui correspond à un effet de l'ordre de 45 % de l'écart-type de la distribution du score de motivation générale au travail. On peut envisager que les tutorats Tremplin motivent les élèves à travailler en fournissant aux élèves des méthodes de travail, en cultivant leur goût de l'apprentissage et en crédibilisant leurs espoirs de poursuite d'études scientifiques – les tuteurs n'ont-ils pas eux aussi, après tout, réussi des concours difficiles ?

Nous avons réalisé en 2011 et 2012 plusieurs observations de séances de tutorat ainsi qu'une dizaine d'entretiens avec des tuteurs de l'association et des anciens élèves aidés par l'association. De ces entretiens il ressort notamment que, d'après les tuteurs, le tutorat pourrait avoir l'effet suivant : en conduisant des élèves à suivre les cours d'un tuteur *jeune* et lui-même *récemment* issu de classe préparatoire, les tutorats pourraient donner aux élèves le sentiment que ces classes sont accessibles. Un enseignant ou un tuteur plus âgé ou dont l'expérience des classes préparatoires ne serait pas si récente n'aurait peut-être pas le même effet sur les élèves.

#### PAS OU PEU D'EFFET SUR LA CONFIANCE EN SOI DES ÉLÈVES, L'AMBITION DE LEUR CANDIDATURE POST-BAC ET LEURS AUTRES CARACTÉRISTIQUES CONATIVES

La participation aux tutorats Tremplin n'a pas d'effet *significatif* sur la confiance en soi générale des élèves, une fois prise en compte la progression de leur confiance en soi spécifique aux mathématiques. Si la confiance en soi des élèves accroît la probabilité des élèves de terminale de participer aux tutorats Tremplin, mais aussi la probabilité des élèves de première de progresser en mathématiques (voir ci-dessus), le fait de participer aux tutorats Tremplin n'accroît pas la confiance en soi des élèves. Pour expliquer ce résultat, on peut envisager que lorsqu'ils sont confrontés à des exercices de mathématiques hors programme et relativement difficiles, et lorsqu'ils côtoient des élèves de grandes écoles scientifiques, les élèves des tutorats Tremplin progressent, mais réalisent

aussi l'étendue des progrès qu'il leur reste à accomplir pour intégrer les écoles d'ingénieurs ou autres études scientifiques auxquelles ils peuvent aspirer. Dans ce cadre, participer aux tutorats Tremplin n'accroît pas la confiance en soi des élèves.

Pour étudier l'impact du dispositif Tremplin sur l'ambition des élèves quant à leurs études supérieures, nous utilisons un indicateur de désir de poursuivre des études post-bac (dont est toutefois exclu l'item « Mes parents préfèrent que je poursuive mes études après le bac », qui ne relève pas de l'ambition personnelle des élèves ; cet item est en revanche inclus comme variable de contrôle). Il apparaît que l'effet des tutorats Tremplin sur l'ambition post-bac des élèves serait plutôt négatif (de l'ordre de 14 % de l'écart-type de la distribution de la variable), mais n'est pas statistiquement significatif. Suivre les tutorats Tremplin rendrait-il les candidatures de certains élèves plus réalistes, une fois qu'ils ont pu juger de leur niveau relativement à celui des autres élèves du tutorat ? Quoi qu'il en soit, l'ampleur de cet effet – s'il existe – serait relativement faible. Il n'en reste pas moins que les tutorats Tremplin ne semblent pas accroître la motivation des élèves à suivre une formation post-bac, au moins une fois que l'on a tenu compte de l'éventuel impact de Tremplin sur l'ambition que nourrissent les parents pour leurs enfants.

Enfin, la participation aux tutorats Tremplin n'a pas d'effet décelable sur les indicateurs de motivation en mathématiques, ni sur la connaissance des formations, ni sur la motivation intrinsèque ou instrumentale des élèves. Si les tutorats Tremplin sur-recrutent des élèves motivés en mathématiques et motivés de façon plus générale, ils n'accroissent pas de nouveau la motivation de ces élèves, que ce soit en mathématiques ou plus généralement. Toutefois, la participation aux tutorats Tremplin accroît légèrement la confiance en soi des élèves en mathématiques (environ 9 % de l'écart-type de la distribution des scores) et leur satisfaction à s'être orienté vers la filière scientifique (environ 12 % de l'écart-type de la distribution des scores).

## L'IMPACT DIFFÉRENCIÉ DES TUTORATS SELON LE TYPE DE TUTEUR

Rappelons que les tutorats délivrés par les étudiants stagiaires de l'École polytechnique diffèrent des tutorats délivrés par des étudiants bénévoles de grandes écoles en deux sens : d'une part, les premiers ont lieu toutes les semaines et les seconds toutes les deux semaines ; d'autre part, les

premiers sont délivrés par des étudiants qui effectuent beaucoup de tutorats – plus de dix heures par semaine – puisque tout leur service civil est consacré à Tremplin, tandis que les seconds sont délivrés par des étudiants qui délivrent beaucoup moins de tutorats – deux heures toutes les deux semaines environ – puisque c’est une partie de leur temps libre qu’ils consacrent à Tremplin. Les plus grandes durée et fréquence des tutorats d’élèves stagiaires et la plus grande expérience de ces tuteurs bénéficient-elles à leurs élèves ? Autrement dit, l’effet des tutorats Tremplin diffère-t-il selon le type de tuteur ?

Selon nos résultats, il apparaît que l’impact des tutorats Tremplin est plus fréquemment significatif d’un point de vue statistique lorsque les tutorats sont donnés par des tuteurs stagiaires plutôt que par des tuteurs bénévoles. Si l’effet des tutorats sur la motivation des élèves au travail est le même quel que soit le type de tuteur, l’effet sur la performance en mathématiques n’est significatif que pour les tuteurs stagiaires. En revanche les tuteurs stagiaires réduisent légèrement la confiance en soi de leurs élèves ainsi que leur motivation en mathématiques, ce qui n’est pas le cas des tuteurs bénévoles. On peut donc envisager que le plus grand nombre de tutorats dont bénéficient les élèves de tuteurs stagiaires et la plus grande expérience des tuteurs stagiaires améliorent l’efficacité des tutorats Tremplin en termes de performances des élèves en mathématiques. Mais la confrontation à des cours plus fréquents et peut-être de niveau plus avancé peut aussi – même si l’effet est léger – réduire la confiance en soi et la motivation des élèves en mathématiques.

## DES TUTORATS QUI REMPLISSENT LEUR MISSION FONDAMENTALE

Plusieurs conclusions se dégagent de ces analyses. Tout d’abord, les tutorats Tremplin remplissent leur mission fondamentale, qui consiste à améliorer la performance en mathématiques d’élèves de communes et de lycées défavorisés. Notons de surcroît que cet effet est loin d’être négligeable : une hausse moyenne de performance de l’ordre de plus de 20 % de l’écart-type de la performance en mathématiques, toutes choses égales par ailleurs, permet à des élèves de passer avec succès un concours plutôt que d’y échouer. Les tutorats Tremplin améliorent aussi de 45 % de l’écart-type la motivation générale au travail, ce qui là aussi représente un effet d’ampleur substantielle – surtout si l’on se rappelle que les élèves qui suivent les tutorats sont volontaires, donc relativement motivés à

apprendre dès le début d'année. D'autres effets des tutorats, d'ampleur plus modeste, portent sur la confiance en soi en mathématiques et la satisfaction de s'être orienté en filière scientifique.

En revanche, on n'observe pas d'effet significatif des tutorats sur la confiance en soi générale des élèves, leur motivation intrinsèque ou instrumentale, leur motivation en mathématiques ou leur connaissance des formations, ni même – toutes choses égales par ailleurs – sur le désir de poursuivre des études post-bac. En outre, si l'impact des tutorats Tremplin sur la motivation des élèves au travail est le même quel que soit le type de tuteur, l'effet des tutorats sur la performance en mathématiques n'est significatif que lorsque les tutorats sont hebdomadaires et donnés par des tuteurs relativement expérimentés.

### ***Des tutorats qui pourraient être essaimés dans d'autres régions***

On attend d'un dispositif d'égalité des chances qu'il remplisse *avant tout* son rôle d'égalisation des chances de succès dans la transition entre lycée et enseignement supérieur. De ce point de vue, le dispositif Tremplin apparaît comme un succès, qui profite chaque année à plus de 200 élèves. Un dispositif d'égalité des chances peut toutefois être efficace au regard de l'objectif fondamental d'amélioration du niveau scolaire de certains élèves – et même au regard de l'objectif de motivation générale au travail – sans pour autant être aussi efficace du point de vue d'objectifs connexes, tels que la confiance en soi ou certains types de motivation des lycéens, ou encore leur désir de poursuivre des études post-bac. D'autres évaluations de dispositifs à certains égards similaires à Tremplin pourraient nous éclairer plus avant sur les mécanismes impliqués.

#### **UN TEL DISPOSITIF EST-IL TRANSFÉRABLE ?**

Les effets des tutorats Tremplin se reproduiraient-ils ailleurs si le dispositif était répliqué ? Le contexte d'expérimentation des tutorats Tremplin présente en effet plusieurs spécificités importantes : d'une part, les bénéficiaires du dispositif sont des lycéens de premières et terminales scientifiques de communes et de lycées défavorisés d'Île-de-France ; d'autre part, les tuteurs sont des élèves de grandes écoles scientifiques ; enfin, les tutorats sont des cours d'approfondissement scientifique hors programme, délivrés chaque semaine au sein du lycée mais en dehors des horaires de cours obligatoires.

Cela signifie que notre évaluation ne peut pas garantir la transférabilité des effets du dispositif à des bénéficiaires de premières et terminales *autres que scientifiques*<sup>12</sup> ni à des cours de tutorats *autres que scientifiques* (culturels, de « codes sociaux », etc.). De même, on ne peut garantir qu'un dispositif analogue de tutorat puisse obtenir les mêmes effets que Tremplin si les élèves ou les tuteurs ne sont pas tous pleinement *volontaires* pour participer à ces cours d'approfondissement scientifique (les tuteurs stagiaires de l'École polytechnique étant volontaires en ce sens que, s'ils sont obligés de réaliser un stage pour valider leur diplôme, ils ont choisi l'association Tremplin parmi plusieurs alternatives disponibles). On peut en revanche considérer que le dispositif Tremplin serait transférable à des élèves scientifiques de communes et lycées défavorisés hors Île-de-France, notamment dans les villes accueillant de grandes écoles scientifiques comme Marseille, Lyon, Toulouse, Nice, Nantes, Strasbourg, Montpellier, Bordeaux, Lille, Rennes, Grenoble ou Nancy. Peut-être les « cordées de la réussite » pourraient-elles contribuer à essaimer des dispositifs du type de Tremplin.

Même si le type de dispositif Tremplin était généralisé afin d'améliorer les performances en mathématiques et en sciences de lycéens motivés, il n'en reste pas moins qu'il garderait nécessairement une taille modeste. En effet, ni les étudiants volontaires des grandes écoles ni les lycéens volontaires de la filière scientifique ne sont suffisamment nombreux, ni également répartis sur le territoire. En outre, les tuteurs les plus efficaces sont ceux qui enseignent le plus. L'essaimage aurait donc le plus de chances de réussir si les tutorats étaient suffisamment nombreux (hebdomadaires) et/ou délivrés par des tuteurs suffisamment expérimentés (délivrants plusieurs heures de tutorat par semaine).

### ENSEIGNEMENTS À PARTIR D'UN DISPOSITIF D'ÉGALITÉ DES CHANCES DANS L'ACCÈS AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES SCIENTIFIQUES

Les « bonnes pratiques » de l'association Tremplin pourraient inspirer d'autres dispositifs d'égalité des chances. D'abord, il semble qu'il est préférable de recruter des tuteurs non seulement compétents, mais aussi volontaires et donc motivés, et qui consacrent une part importante de leur temps à dispenser ces cours de tutorat. La présente évaluation ne permet

---

12. Il semble même qu'il soit plus difficile d'accélérer les apprentissages en langues qu'en mathématiques (Behaghel *et al.*, 2013).

pas de garantir que les tutorats auraient les mêmes effets sur les performances des élèves s'ils étaient donnés par des tuteurs peu motivés du fait qu'ils seraient obligés de donner ces cours pour valider leur diplôme. Cette évaluation ne permet pas même de garantir que les tutorats auraient les mêmes effets s'ils étaient donnés par des tuteurs qui ne seraient pas élèves de grandes écoles ; peut-être la qualité intrinsèque de ces élèves ou leur forte légitimité aux yeux des lycéens sont-elles des ingrédients essentiels de l'efficacité des tutorats Tremplin. En outre, il semble que plus les tuteurs enseignent et/ou plus leurs élèves bénéficient de tutorats fréquents, plus les tutorats sont efficaces, ce qui plaide en faveur de dispositifs dans lesquels un *petit* nombre de tuteurs *motivés* enseigne *beaucoup*.

Ensuite, il conviendrait de recruter des élèves eux aussi volontaires et donc motivés, en proposant d'organiser les tutorats au sein de leur lycée, mais hors des heures de cours obligatoires. S'il est sans doute nécessaire d'intervenir directement *dans* les lycées pour épargner aux élèves des transports supplémentaires, il est essentiel aussi que les tutorats ne soient pas obligatoires pour sur-recruter les élèves motivés, mais aussi éventuellement pour réduire le nombre d'élèves par tuteur. Un même dispositif d'égalité des chances dans l'accès au supérieur ne peut sans doute pas viser à *la fois* l'amélioration des performances des élèves les plus motivés (comme c'est le cas de Tremplin) et la motivation au travail des élèves initialement les moins motivés.

Des deux premiers points, il ressort qu'il semble peu pertinent de vouloir payer les tuteurs (ou les élèves) : cela ne permettrait plus de garantir de sélectionner des acteurs motivés. En conséquence, ce type de dispositif est à la fois condamné à rester de taille modeste, mais aussi de coût faible. Par exemple, pour assurer ses tutorats et mener diverses autres actions à l'année auprès de près de 300 élèves et étudiants au total, l'association Tremplin compte largement sur ses bénévoles et ne dispose que d'une personne salariée.

Enfin, l'évaluation montre qu'il importe de donner des cours d'approfondissement scientifique en dehors des programmes et axés sur un contenu mathématique ou physique de haut niveau. Cependant, elle ne garantit pas que des enseignements autres que cognitifs puissent améliorer les chances des élèves de lycées défavorisés d'accéder à des études supérieures scientifiques longues. L'association Tremplin met en ligne une partie des cours de tutorat qu'elle dispense, ce qui pourrait permettre à des dispositifs analogues de s'en inspirer.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Albouy V., Wanecq T., 2003, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Économie et statistique*, n° 361, p. 27-52.

Behaghel L., Charpentier A., de Chaisemartin C., Gurgand M., 2013, *Les effets de l'internat d'excellence de Sourdun sur les élèves bénéficiaires : résultats d'une expérience contrôlée*, rapport pour le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse.

Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), 2016, *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, rapport scientifique [en ligne], CNESCO.

Euriat M., Thélot C., 1995, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, n° 3, vol. 36, p. 403-438.

Mignot J.-F., Vallet L.-A., 2013, *Évaluation de l'action de l'association Tremplin au lycée*, rapport d'évaluation FEJ porté par le CNRS-GRECSTA.

# Viser la création d'entreprise et accéder à un emploi : résultats inattendus d'une expérimentation

*Bruno Crépon, administrateur de l'INSEE, CREST*

*Élise Huillery, professeure d'économie, université Paris-Dauphine*

*William Parienté, professeur d'économie, université catholique de Louvain*

*Yann Algan, professeur d'économie, Sciences Po*

*Paul-Armand Veillon, doctorant en économie, université de Californie à Berkeley*

## **Introduction**

En France, le chômage est un phénomène qui touche particulièrement la jeunesse. En 2016, 24,6 %<sup>13</sup> des jeunes actifs étaient au chômage (Bodier, 2017) : cela représente un taux de chômage 2,4 fois supérieur à celui des 15-64 ans (10,1 %). Les conséquences d'un tel phénomène sont nombreuses. Tout d'abord, l'éloignement du marché du travail réduit la richesse potentielle à laquelle un individu peut aspirer à long terme. Cela peut passer par des effets directs ou indirects. Parmi les effets directs, on compte notamment une diminution du revenu personnel et une perte de cotisations sociales. L'absence d'expérience professionnelle à faire valoir auprès des employeurs fait partie des effets indirects. Mais le chômage de long terme n'a pas uniquement des effets sur les revenus et l'emploi, puisqu'il s'accompagne souvent de perte d'estime de soi, de déqualification et de fragilisation des liens sociaux : les individus au chômage se retrouvent exclus de l'un des vecteurs d'intégration sociale les plus importants de notre société.

---

13. Taux de chômage au sens du Bureau international du travail (BIT) calculé pour la France (y compris DOM). Données corrigées des variations saisonnières. Source : Bodier, 2017.

Ce constat est d'autant plus accablant dans les quartiers défavorisés, où le taux de chômage de la population des 15-29 ans a atteint 35,9 %, et 26,4 % pour les 15-64 ans en 2015 selon un rapport de l'Observatoire national de la politique de la ville (ONPV, 2016)<sup>14</sup>. Ces différences illustrent, entre autres, des inégalités face à la formation et aux études. En effet, parmi ces jeunes sans emploi, la proportion de personnes ni scolarisées, ni en formation, ni en emploi (NEET<sup>15</sup>) atteint dans les quartiers prioritaires 35,8 % contre 17,9 % dans les agglomérations englobant ces quartiers. Pour eux, le temps passé au chômage ne s'accompagne donc pas de l'acquisition de compétences et d'expérience permise par la formation ou l'emploi, alors que ce gain en capital humain<sup>16</sup> représenterait une plus-value certaine.

De nombreux programmes d'accompagnement et d'insertion ont été menés et évalués à de multiples reprises dans le monde (Calmfors *et al.*, 2002; Sianesi, 2004; Hujer *et al.*, 2004; Gerfin, Lechner, 2002; Card *et al.*, 2010) pour divers publics et suivant de nombreuses formes différentes. Les résultats des évaluations existantes sont décevants. Il n'y a quasiment aucun impact sur l'insertion professionnelle (salariée comme indépendante) ou bien sur les revenus.

Soucieuse de tester l'impact d'accompagnements innovants permettant d'aider à l'insertion des jeunes parmi les plus touchés par le chômage (peu diplômés, habitant dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville), l'Association nationale des groupements de créateurs (ANGC) a réalisé avec l'aide du laboratoire J-PAL (Poverty Action Lab) une expérimentation aléatoire soutenue par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse entre 2011 et 2015<sup>17</sup>. Il s'agissait de mesurer l'impact d'une formation à la création d'activité lancée par le réseau des Groupements de créateurs, validée par un diplôme universitaire et portée par les missions locales pour leur public habituel, à savoir les jeunes n'ayant pour la plupart pas de diplôme universitaire et éloignés de l'emploi, peinant à s'insérer sur le marché du travail.

---

14. Taux de chômage dans les quartiers prioritaires (anciennement zones urbaines sensibles [ZUS]) en France.

15. *Neither in Employment nor in Education or Training*.

16. D'après l'économiste Gary Becker, le capital humain désigne les aptitudes et les talents qui rendent les individus productifs. Selon sa théorie, la différence de capital humain expliquerait une partie des différences de salaire et d'employabilité (Becker, 1962).

17. Le dispositif a également fait l'objet d'un essaimage, notamment dans les quartiers politiques de la ville dans le cadre du dispositif La France s'engage.

Les formations proposées par les Groupements de créateurs visent à développer « l'esprit d'entrepreneuriat » des jeunes habituellement éloignés du marché de l'emploi. L'idée clé de cet accompagnement est de permettre aux jeunes de se mettre en mouvement, c'est-à-dire d'entreprendre au sens large, en apportant aux personnes accompagnées la confiance en elles et l'autonomie de décision sans porter de jugement sur leur projet, mais en les aiguillant dans son développement et sa mise en œuvre. Après avoir présenté le dispositif, il s'agira d'explicitier la méthode d'évaluation utilisée puis les principaux résultats et enseignements de celle-ci.

## ***Les Groupements de créateurs : un accompagnement qui encourage l'autonomie et l'émancipation***

### **À L'ORIGINE : UNE DÉMARCHE ET UN RÉSEAU**

Fondé en 2000 au sein de la mission locale de Seine-et-Marne, le réseau est composé de quinze Groupements de créateurs répartis sur le territoire national<sup>18</sup>. L'association a pour ambition d'accompagner « l'envie d'entreprendre des personnes éloignées de l'emploi » (Campy, 2014, p. 19) par une pédagogie de projet fondée sur « l'entrepreneuriat ». Il s'agit, comme le décrit la charte du réseau, de permettre à toute personne de développer sa propre activité (association, entreprise, emploi), en lui apportant un soutien et un accompagnement individualisé à partir de son « désir », tout en l'inscrivant dans un parcours formatif et diplômant. Ainsi, le projet présente un certain nombre de caractéristiques peu communes, en ce sens qu'il se propose de répondre à l'injonction socialement valorisée de la création d'entreprise, tout en proposant une formation validée par un diplôme universitaire à des populations parfois peu diplômées, qui pour certaines n'ont pas été à l'université.

### **VISER UN PUBLIC JEUNE ÉLOIGNÉ DE L'EMPLOI**

Le public accompagné par les Groupements de créateurs dans les dix missions locales concernées par l'expérimentation est, en 2016, majoritairement constitué de jeunes âgés de moins de 26 ans (62 %) avec un niveau d'études inférieur ou égal au bac (75 %), issus de quartiers prioritaires ou de zones de revitalisation rurale (30 %). Par ailleurs, dans l'échantillon sur lequel a été réalisée l'expérimentation, 73 % étaient sans emploi.

---

18. [www.groupelement-de-createurs.fr](http://www.groupelement-de-createurs.fr)

## ENCADRÉ 1. EXEMPLE DE DEUX CRÉATEURS DE PROJETS AUX PARCOURS DIFFÉRENTS

Après avoir quitté le système scolaire en seconde, Séverine a décroché un CAP de cadreur puis alterné périodes de chômage, temps plein et temps partiel. Elle a intégré un Groupement de créateurs avec l'idée de se mettre à son compte. Après avoir obtenu le DUCA (diplôme d'université de créateur d'activité) à l'IUT de Marne-la-Vallée, elle reprend avec succès la boutique de son ancien maître d'apprentissage. Selon Séverine, le Groupement de créateurs lui a permis d'accéder à une formation à la création d'entreprise qualifiante, nécessaire pour convaincre ses prêteurs, et à trouver l'assurance indispensable pour lancer son entreprise.

Jennifer a souvent changé de filière avant de passer un CAP esthétique. Au chômage et inscrite dans une mission locale, elle intègre un Groupement de créateurs. Elle souhaite à terme ouvrir un institut, mais la phase d'émergence lui a fait prendre conscience de la difficulté de créer sa propre entreprise. Elle souhaite aujourd'hui trouver un emploi dans un institut après avoir obtenu son DUCA.

De par ses caractéristiques, la population accompagnée éprouve des difficultés d'insertion importantes sur le marché du travail. Ces constats ont permis de penser les questions évaluatives afin de mesurer les effets du dispositif d'accompagnement sur la formation, l'insertion professionnelle et sociale, le revenu et l'autonomie.

### UN PROGRAMME EN DEUX TEMPS : DE LA PHASE D'ÉMERGENCE À LA PHASE DE FORMATION DIPLÔMANTE

Le dispositif comprend deux phases. La première, dite « d'émergence », a pour objectif de permettre aux jeunes d'exprimer leurs idées et de les clarifier lors d'échanges avec les accompagnateurs (entretiens individuels) et les autres jeunes créateurs (ateliers collectifs). Le programme vise ainsi à aider les jeunes à prendre conscience de leurs compétences et à en développer de nouvelles en lien avec la création d'entreprise, par exemple via la rédaction d'un plan d'affaires (*business plan*). Cette phase s'articule autour de quatre axes : « la connaissance de soi-même en tant que porteur de projet », « la clarification du projet de création », « la connaissance de l'environnement économique et sociale », « l'adéquation entre ces trois étapes ». En moyenne, les participants à cette étude passaient cinq mois et demi dans cette phase et bénéficiaient de trois rendez-vous individuels.

Une fois leur projet de création d'entreprise concrétisé, une formation de six mois est proposée aux jeunes. La phase de « formation » a pour objet la maîtrise des compétences techniques clés sur la gestion d'entreprise et aboutit à l'obtention du DUCA. En 2016, les Groupements de créateurs ont ainsi accompagné 1 030 jeunes en phase d'émergence (soit 56 % des jeunes sensibilisés au programme), dont 20 % ont intégré la formation DUCA.

## PARTICULARITÉ ET CARACTÈRE INNOVANT DU PROGRAMME

La particularité du programme Groupements de créateurs réside dans son approche innovante mise en place lors de la phase d'émergence : un accompagnement non directif qui suit des principes pédagogiques visant à favoriser l'autonomie des jeunes. Les jeunes confrontent leur projet à la réalité au cours d'entretiens individuels et d'ateliers collectifs. Ils peuvent ainsi discuter de la viabilité de leurs idées et prendre conscience par eux-mêmes des contraintes et difficultés qu'ils devront surmonter. À aucun moment l'accompagnateur ne décide à la place du jeune ni ne lui donne de directives. En revanche, il lui pose des questions afin d'établir une discussion permettant de clarifier son idée. La tentation de donner des directives pourrait produire des résultats plus tangibles ; toutefois, elle ne laisserait pas aux jeunes l'opportunité de se confronter par eux-mêmes aux éventuels obstacles et d'apprendre de leurs échecs. Finalement, ce n'est qu'à travers la phase d'émergence que les jeunes deviennent plus réceptifs et proactifs pour surmonter les obstacles éventuels ou, le cas échéant, abandonner leurs projets de création afin de donner suite à un nouveau projet d'insertion.

### ***Une évaluation randomisée pour mesurer les effets à moyen terme d'une politique active d'accès à l'emploi***

## DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIENCE

Sur les 902 jeunes volontaires, 469 ont eu la possibilité de participer au programme Groupements de créateurs et les 433 qui n'ont pas suivi le programme ont constitué un groupe « témoin ». Parmi les participants, 33 % habitaient dans les DOM-TOM (Guadeloupe et Réunion), 59 % en Île-de-France et 8 % dans une autre région. La distribution géographique des jeunes retenus pour l'évaluation est similaire à celle de l'ensemble

des participants au programme. Préalablement au tirage aléatoire, les jeunes devaient passer deux entretiens permettant d'une part de vérifier leurs critères d'éligibilité et de présenter le programme, et d'autre part de renseigner leur situation initiale.

## ENCADRÉ 2. MÉTHODE : UNE EXPÉRIMENTATION ALÉATOIRE

La méthode d'évaluation retenue ici est la méthode d'assignation aléatoire. Elle consiste à assigner aléatoirement le traitement aux individus. Dans notre cas, le traitement consiste à proposer aux individus de participer au dispositif de Groupement de créateurs. L'assignation aléatoire sur un nombre suffisamment grand d'observations permet de constituer deux échantillons d'individus comparables ayant, en moyenne, les mêmes caractéristiques. Dès lors, l'impact du dispositif est mesuré par la différence de la variable de résultat (revenus, situation professionnelle) entre le groupe de bénéficiaires et le groupe de contrôle. En effet, les groupes sont parfaitement comparables car ils présentent en moyenne les mêmes caractéristiques observables et inobservables. Si le nombre de participants est suffisamment grand (il s'agit d'une propriété théorique qui découle de la loi des grands nombres), les résultats du groupe des bénéficiaires sont uniquement attribués à leur exposition au traitement. Autrement dit, le fait d'avoir suivi le dispositif de Groupement de créateurs est le seul effet causal permettant d'expliquer la différence entre ces résultats.

L'ensemble des variables et des résultats est mesuré lors de deux enquêtes distinctes ayant lieu respectivement 11 et 21 mois après l'assignation aléatoire. En plus des indicateurs socio-économiques (situation professionnelle, revenus, situation familiale), nous avons inclus l'échelle psychométrique BIS/ BAS, conçue par Charles S. Carver et Teri L. White (1994) afin de déterminer la manière dont le système comportemental de l'individu est affecté. Le système d'inhibition comportementale (BIS, *behavioural inhibition system*) est sensible aux signaux de punition, de non-récompense et de nouveauté. Quant au système d'activation comportementale (BAS, *behavioural approach system*), il est sensible aux récompenses, à la non-punition et à l'échappement à une punition.

Lors d'une troisième enquête, réalisée en 2014 en partenariat avec l'École normale supérieure (ENS), nous avons ajouté une mesure de l'autonomie décisionnelle grâce à l'échelle du sentiment d'auto-efficacité (*generalized self-efficacy scale*), développée par Matthias Jerusalem et Ralf Schwarzer en 1979 et traduite par Michelle Dumont en 2002 (Jerusalem, Schwarzer, 1995). L'auto-efficacité se définit comme la croyance d'une personne dans sa compétence à gérer l'adversité et à accomplir des tâches nouvelles dans divers domaines du fonctionnement humain pouvant représenter un défi.

La sélection aléatoire s'effectuait par l'équipe d'évaluation au niveau national chaque semaine de janvier 2011 à juin 2013. Le taux de participation des jeunes au programme est élevé : parmi les jeunes auxquels on a proposé de participer au dispositif, nombreux sont ceux qui y ont adhéré. En effet, 86 % des jeunes ont participé à au moins une des options proposées par les Groupements de créateurs – à savoir un entretien individuel ou un atelier collectif. Parmi ces jeunes, 83 % ont rencontré un accompagnateur lors d'un entretien individuel. Près de 60 % d'entre eux ont participé à un atelier collectif et 39 % ont assisté à une réunion d'information.

## MESURER LES EFFETS À COURT ET MOYEN TERMES

Deux enquêtes de suivi ont été réalisées 11 et 21 mois après le début de la phase d'émergence. Les indicateurs collectés nous ont permis de suivre l'évolution des aspects sur lesquels l'accompagnement a été susceptible de jouer un rôle déterminant (situation professionnelle, formation, revenus et aspects psychologiques). Dans les deux cas, les enquêtes ont été menées par téléphone.

Une troisième vague d'enquête a été lancée à la fin de l'année 2014 pour approfondir la mesure de certains aspects psychologiques, étroitement liés à l'autonomie décisionnelle (estime de soi, confiance, autonomie et coopération). Elle consiste en une série de questions déclaratives et de jeux comportementaux réalisés par des spécialistes en neurosciences et en psychologie expérimentale, membres du laboratoire de neurosciences cognitives de l'ENS. Cette troisième vague nous a semblé indispensable dans la mesure où le programme vise à renforcer l'autonomie du jeune. Le taux de réponse se situe entre 60 % et 70 % pour les deux premières vagues d'enquête, ce qui est plutôt remarquable pour une enquête portant sur des jeunes en difficulté d'insertion. Le taux de réponse est plus faible pour la troisième vague puisqu'il est d'environ 40 % malgré les incitations financières<sup>19</sup>.

---

19. Les jeunes ont été rémunérés durant cette enquête. La rémunération comprenait une part fixe de 30 euros et une part variable dépendant de leur réponse au jeu « Discounting Task » qui mesure le taux d'escompte en proposant aux répondants divers choix entre une somme d'argent perçue immédiatement et une somme d'argent supérieure perçue un mois plus tard.

L'ensemble des résultats de l'évaluation de l'impact de ce programme sont disponibles dans le rapport Algan, Crépon, Huillery et Parienté (2015). Les principaux résultats sont restitués ci-dessous.

## ***Les jeunes suivis se donnent les moyens de leur réussite en se tournant vers la formation***

### **EFFET LORS DE LA PREMIÈRE VAGUE D'ENQUÊTE**

Le programme a eu des conséquences importantes à court terme : 21 % des jeunes ont suivi une formation dans le groupe de traitement contre seulement 10 % dans le groupe de contrôle. Les formations suivies par ces jeunes sont également plus longues, et les jeunes y ont consacré 90 % de temps supplémentaire. Les jeunes ont en effet été 2,5 fois plus nombreux à suivre des formations professionnalisantes (22 % dans le groupe des participants contre 9 % dans le groupe de contrôle) et 21 fois plus nombreux à suivre une formation d'aide à la création d'entreprise (22 % parmi les participants contre 1 % dans le groupe de contrôle). Cette hausse du nombre de formations passe essentiellement par les dispositifs proposés au sein des missions locales et des Groupements de créateurs. Étant donné que les Groupements de créateurs ne proposent que la formation DUCA, nous pouvons donc considérer que cette formation a été suivie par au moins 22 % des participants.

### **EFFET LORS DE LA SECONDE VAGUE D'ENQUÊTE**

À moyen terme, d'après les données collectées au cours de la deuxième enquête, il semblerait que l'effet s'inverse. La proportion de jeunes inscrits à une formation est 33 % inférieure dans le groupe de participants au programme par rapport au groupe témoin. Dans le groupe des bénéficiaires, le nombre d'inscrits dans une formation dispensée par les missions locales baisse donc mécaniquement. Le programme semble avoir accéléré l'orientation vers une formation à court terme pour une part importante de la population accompagnée, puisque les jeunes sont plus nombreux à suivre une formation au bout de 11 mois et moins nombreux au bout de 21 mois. Enfin, la proportion de jeunes bénéficiant d'un accompagnement personnalisé a augmenté de 78 % dans le groupe bénéficiaire par rapport au groupe témoin. En effet, 14 % l'étaient encore 21 mois après le début de la phase d'émergence contre seulement 1 % des membres du groupe témoin. Ainsi, le programme a motivé les jeunes à se donner les

moyens de réussir, que cela soit via un accompagnement personnalisé ou une formation leur donnant des outils pour améliorer leur insertion sur le marché du travail.

### ***Un effet sur l'emploi salarié remarquable et inhabituel pour une population très éloignée du marché du travail***

#### **DES JEUNES QUI SE DÉTOURNENT DE LA CRÉATION D'ACTIVITÉ...**

Les jeunes attirés par la réalisation de leur projet n'arrivent pas à concrétiser leur idée initiale puisqu'ils ne sont pas plus nombreux dans le groupe bénéficiaire à déclarer une activité en cours de création. Les jeunes bénéficiaires ne sont ni plus ni moins nombreux à abandonner une activité indépendante. Ils sont symétriquement moins nombreux à ne pas pouvoir envisager leur situation dans un an (5 % dans le groupe des bénéficiaires et 10 % dans le groupe de contrôle). Malgré ces résultats, les jeunes participants au programme sont largement plus motivés à l'idée de travailler à leur propre compte, d'après les réponses obtenues à la question « Comment envisagez-vous votre situation dans un an ? » : ils sont 22 % contre 11 % dans le groupe de contrôle à envisager d'investir leur temps dans la réalisation d'un projet de création.

#### **... AU PROFIT DU TRAVAIL SALARIÉ**

À long terme, on constate un changement des préférences des jeunes bénéficiaires, plus précisément une réorientation des jeunes engagés dans une activité indépendante vers un travail salarié. En effet, le taux mensuel en activité indépendante baisse de 6 points de pourcentage pour les participants au programme dans les 19-21 mois par rapport au groupe de contrôle. Cette baisse va de pair avec une hausse de 6 points de pourcentage du taux mensuel d'emploi salarié, soit une baisse du taux mensuel d'activité indépendante de 70 % et une hausse du taux mensuel en emploi salarié de 29 % dans le groupe des participants, par rapport aux jeunes n'ayant pas été accompagnés par les Groupements de créateurs.

**Tableau 1. Évaluation d'impact**

Deuxième enquête de suivi (taux mensuel)	Groupe témoin	Groupe test	Impact sur les candidats au programme	Impact sur les participants au programme
En emploi	0,46	0,46	0,01	0,01
En emploi salarié	0,31	0,38	0,07*	0,09*
En intérim	0,07	0,06	-0,01	-0,02
Indépendant déclaré	0,08	0,03	-0,05***	-0,06**
Ni en emploi, ni scolarisés, ni en formation (NEET)	0,42	0,43	0,01	0,01
En recherche d'emploi	0,39	0,4	0,01	0,01
En cours de création d'activité	0,03	0,04	0,01	0,02

Source : Algan, Crépon, Huillery, Parienté (2015).

Champ : 902 jeunes répartis sur 10 sites (460 jeunes dans le groupe test ; 442 jeunes dans le groupe contrôle).

Lecture : 8% des individus du groupe témoin se déclarent indépendants. Ils ne sont que 3% dans le groupe test.

Degré de significativité : \*p < 0,1 ; \*\* p < 0,05 ; \*\*\* p < 0,01.

La réorientation de la création d'activité à l'emploi salarié semble liée à l'étude de viabilité de leur projet. En effet, les accompagnateurs aident les jeunes à auto-évaluer la pertinence de leurs initiatives, et l'on peut faire l'hypothèse que certains jeunes abandonnent l'idée de créer leur activité, soit parce que le projet est peu réaliste, soit parce qu'ils manquent de motivation pour se confronter à d'éventuels obstacles. Il est également possible que l'idée d'entreprendre soit à l'origine un choix par défaut émanant de l'impossibilité de trouver un emploi salarié et que le dispositif permette finalement un retour à cette orientation plus viable. Une autre explication pourrait être que le choix d'un travail salarié serait considéré comme une étape préliminaire à la création d'une activité indépendante. Le projet de création d'activité est alors simplement repoussé vers un horizon plus lointain. L'impact du programme sur la situation professionnelle des jeunes suggère donc un changement au sein de leurs préférences : ils se sont tournés vers l'emploi salarié plutôt que vers l'entrepreneuriat.

### ***Une augmentation de l'autonomie financière vis-à-vis de l'entourage et de l'État***

Les données collectées dans les deux enquêtes de suivi nous permettent de connaître précisément la nature et l'évolution des revenus perçus. Nous

distinguons les revenus d'activité (salarisée ou indépendante), les allocations sociales perçues et les aides financières provenant de l'entourage.

## UNE AUGMENTATION DES REVENUS, CONSÉQUENCE DU CHANGEMENT DE SITUATION PROFESSIONNELLE

Conséquence directe des situations professionnelles, l'accroissement de l'autonomie financière des jeunes bénéficiaires de 42 % comparativement au groupe des non-bénéficiaires constitue le résultat le plus marquant de ce programme. Cette hausse tire parti de l'augmentation des revenus salariaux et de la baisse des revenus issus d'une activité indépendante.

Au cours des douze mois suivant leur entrée dans le dispositif, nous ne constatons pas de différence statistiquement significative entre les participants et le groupe de comparaison, sauf pour les jeunes qui perçoivent un revenu d'activité supérieur ou égal au seuil de 1 000 euros (17 % dans le groupe témoin et 12 % dans le groupe des bénéficiaires). En effet, pour le groupe des bénéficiaires, nous observons une diminution du revenu qui pourrait s'expliquer par l'augmentation du nombre de jeunes suivant une formation. En revanche, l'effet de la participation au programme se fait ressentir au bout de 19-21 mois.

**Tableau 2. Évaluation d'impact : revenu**

Deuxième enquête de suivi	Groupe témoin	Groupe test	Impact sur les candidats au programme	Impact sur les participants au programme
Moyenne mensuelle des revenus d'activité	445,2	542,14	96,93**	121,88**
Perçoit des revenus d'activité	0,51	0,44	0,07*	0,09*
– Revenu d'activité ≤ 1 000 €	0,29	0,29	0,01	0,01
– Revenu d'activité > 1 000 €	0,20	0,27	0,07**	0,09**
Revenu d'activité indépendante	0,06	0,02	– 0,03**	– 0,04**
Revenu salarial	0,46	0,56	0,10***	0,12***
Allocations sociales	0,43	0,36	– 0,07*	– 0,09**
Aide financière provenant de l'entourage	0,14	0,09	0,05*	– 0,06*

Source : Algan, Crépon, Huillery, Parienté (2015).

Champ : 902 jeunes répartis sur 10 sites (460 jeunes dans le groupe test et 442 jeunes dans le groupe contrôle).

Lecture : le taux d'emploi salarié augmente de 7 points pour les candidats du programme.

Degré de significativité : \*p < 0,1 ; \*\* p < 0,05 ; \*\*\* p < 0,01.

Le programme a un impact très important sur le niveau de revenu salarial à moyen terme : les jeunes participants perçoivent en moyenne 148 euros de plus, soit un revenu salarial 36 % plus élevé que celui du groupe témoin. Cette hausse significative concerne la tranche de salaires mensuels supérieurs au SMIC. Les résultats suggèrent que les jeunes ayant intégré le marché du travail (ils sont environ 26 % plus nombreux parmi les participants à percevoir un salaire) ont signé un contrat leur permettant de gagner un revenu au moins égal au SMIC. La hausse du taux d'emploi salarié de 7 points de pourcentage témoigne de la réussite des jeunes à intégrer le marché du travail.

Par ailleurs, la baisse du taux d'emploi d'indépendant (75 %) se traduit par une baisse proportionnelle des revenus issus d'une activité indépendante. Ainsi, les jeunes entrepreneurs ayant participé au programme sont plus nombreux à avoir abandonné leur activité indépendante dès lors que le gain qu'ils en tiraient était inférieur ou égal à 1 000 euros. Ce sont donc les entrepreneurs les plus fragiles qui ont bénéficié d'une réorientation professionnelle vers un emploi salarié.

Néanmoins, cet effet disparaît dès lors que le montant atteint 1 300 euros. Cette augmentation du revenu global est à mettre en corrélation avec la baisse de l'activité indépendante et le report des jeunes vers l'emploi salarié : les jeunes entrepreneurs ayant participé au programme sont plus nombreux à avoir abandonné leur activité indépendante dès lors que le gain qu'ils en tiraient était inférieur ou égal à 1 000 euros. Les résultats suggèrent que les jeunes bénéficiaires ont intégré avec succès le marché du travail salarié dans des conditions moins précaires, pour des rémunérations égales ou supérieures à 1 000 euros par mois.

## UN PROGRAMME QUI FAVORISE L'AUTONOMIE FINANCIÈRE

Outre l'effet sur l'accroissement du revenu global, le programme favorise l'autonomie financière des jeunes qui perçoivent moins d'allocations sociales (- 21 %) et d'aides de leurs proches (- 49 %). Plus particulièrement, on observe une baisse du nombre de bénéficiaires d'allocations dans le groupe test lorsque le montant versé est inférieur à 390 euros. Il en va de même pour l'aide financière versée par les proches : l'impact est significatif uniquement pour les individus recevant de faibles montants de leurs proches.

## ***Des jeunes légèrement plus confiants et sensibles au monde qui les entoure***

Au cours des deux premières enquêtes de suivi, nous avons souhaité mesurer l'impact du programme sur le bien-être psychique et émotionnel des jeunes. On constate que les jeunes participants sont deux fois plus nombreux à déclarer « pouvoir faire confiance à la plupart des gens » à court terme, soit 8 % dans le groupe des bénéficiaires contre 4 % dans le groupe de contrôle.

Nous observons à court terme une augmentation du BAS *reward* (voir encadré 2 pour un descriptif de l'échelle) qui mesure une réponse positive face à la perspective d'une récompense et va de pair avec une augmentation de la motivation de l'individu pour poursuivre ses objectifs. On observe également une augmentation à court terme du BIS pour les participants, qui impliquerait une plus grande réaction à la menace et à la punition.

Dans la troisième enquête, portant sur l'autonomie décisionnelle, on constate une différence dans la distribution du score d'auto-efficacité entre les deux groupes. Cette échelle mesure la croyance d'un individu en sa capacité de produire ou non une tâche. Bien que nous n'observions pas de différence de niveau, il apparaît que les participants ont une plus grande probabilité d'avoir un score supérieur à l'individu médian de l'échantillon. Autrement dit, ils ont plus de chances de faire partie des individus ayant une plus grande confiance dans leurs capacités.

### ***« Entreprendre » une formation à l'entrepreneuriat : la réouverture des possibles ?***

L'alliance d'une pédagogie encourageant « l'expression des envies » des jeunes et la possibilité de se projeter, quelle que soit son expérience, dans une situation d'entrepreneuriat et d'une formation diplômante (Campy, 2014, p. 23) semble déterminante dans la réussite de ce projet.

Pour revenir sur l'une des hypothèses de l'Association nationale des groupements de créateurs, selon laquelle le manque de confiance en soi et de sentiment d'auto-efficacité des jeunes serait un frein à leur insertion professionnelle, l'évaluation montre qu'un travail pédagogique individuel et collectif contribue à la possibilité de la projection de soi dans un projet

professionnel à court et moyen termes, le court terme étant un emploi salarié et le long terme la possible création d'entreprise.

Les résultats de l'évaluation, soit l'accès à l'emploi et ce qu'il entraîne (d'un point de vue économique), conduisent à faire l'hypothèse qu'une formation valorisée et valorisante peut avoir un effet positif auprès d'un employeur.

En effet, il est toujours plus facile de chercher un emploi en étant déjà en emploi ou en formation. La possibilité, pour ces jeunes qui majoritairement ne sont pas titulaires du baccalauréat, de se présenter comme ayant effectué une formation sur la création d'activité, en lien avec l'université, a pu contribuer à créer un effet positif du point de vue d'un potentiel recruteur. Ainsi, le programme Groupements de créateurs peut indéniablement contribuer à améliorer l'intégration des jeunes défavorisés sur le marché du travail de manière efficace et peu coûteuse. Investir dans le capital humain, proposer un accompagnement personnalisé reposant sur le développement de l'auto-efficacité et de l'autonomie décisionnelle du jeune en développant une politique d'insertion habilitante peut constituer une politique active d'accès à l'emploi pertinente.

## BIBLIOGRAPHIE

Algan Y., Crépon B., Huillery E., Parienté W., 2015, « Les effets du dispositif des Groupements de créateurs : résultats d'une expérience contrôlée », rapport d'évaluation FEJ/INJEP.

Becker G., 1962, « Investment in Human Capital : a Theoretical Analysis », *Journal of Political Economy*, n° 5, vol. 70, p. 9-49.

Bodier M. (coord.), 2017, *Emploi, chômage, revenus du travail. Édition 2017*, INSEE, coll. « INSEE références », Paris.

Calmfors L., Forslund, A., Hemström M., 2002, « Does active labour market policy work? Lessons from the Swedish experiences », *CEPR Working Paper Series*, n° 75.

Campy C., 2014, « L'entrepreneuriat : antidote au chômage des jeunes ? », in Bapteste I., Trindade-Chadeau A., *Ce qu'entreprendre permet d'apprendre*, INJEP, coll. « Cahiers de l'action », n° 41, Paris.

Card D., Kluve J., Weber A., 2010, « Active labor market policy evaluations : a meta-analysis », *The Economic Journal*, n° 548, vol. 120, p. F452-F477.

Carver C. S., White T. L., 1994, « Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment : the BIS/BAS scales », *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 2, vol. 67, p. 319-333.

Gerfin M., Lechner M., 2002, « A microeconomic evaluation of the active labour market policy in Switzerland », *The Economic Journal*, n° 482, vol. 112, p. 854-893.

Hujer R., Caliendo M., Thomsen S. L., 2004, « New evidence on the effects of job creation schemes in Germany. A matching approach with threefold heterogeneity », *Research in Economics*, n° 4, vol. 58, p. 257-302.

Jerusalem M., Schwarzer R., 1995, « Generalized self-efficacy scale (GSE) », in Weinman J., Wright S., Johnston M., *Measures in Health Psychology : a User's Portfolio. Causal and Control Beliefs*, NFER-Nelson, Windsor (Royaume-Uni), p. 35-37.

Observatoire national de la politique de la ville (ONPV), 2016, *rapport annuel 2016*, ONPV, Paris.

Sianesi B., 2004, « An evaluation of the Swedish system of active labor market programs in the 1990s », *The Review of Economics and Statistics*, n° 1, vol. 86, p. 133-155.

# Donner l'hospitalité aux jeunes en errance : défis professionnels et politiques

*Emmanuel Langlois, maître de conférences en sociologie,  
université de Bordeaux, Centre Émile-Durkheim (UMR 5116)*

## **Introduction**

Bien qu'elle se présente sous des aspects différents, la question du logement est aujourd'hui cruciale pour l'ensemble de la population. Les difficultés d'accès à la propriété des classes moyennes marquent leur déclin (Chauvel, 2016) ; les catégories populaires sont contraintes de s'éloigner des centres d'activité ou attendent des logements HLM durant plusieurs années quand elles ne sont tout simplement pas condamnées à l'habitat insalubre. Cette question apparaît encore plus délicate pour les jeunes des couches populaires qui entrent dans la vie active et cherchent à développer leur autonomie. C'est ainsi que, depuis les années 1990, des jeunes rejoignent le monde disparate des sans-abri. À la rue, vivant en squat, désaffiliés et refusant les dispositifs d'urgence sociale, ces jeunes semblent à la fois abandonnés à leur sort et se tenir à bonne distance de la société intégrée (Chobeaux, 1999). Les acteurs locaux ont éprouvé assez vite les limites des outils traditionnels d'intervention. Dans cette perspective, le projet expérimental Pro Domo<sup>20</sup> entendait proposer une solution alternative à ces jeunes. Le but était de reprendre contact avec cette population très précarisée et marginale par le biais d'un dispositif d'hébergement « accompagné ». Au-delà de la mise à l'abri de ces jeunes, le projet vise des situations où s'entrecroisent réinsertion, accès au logement, formation, mise à jour administrative et mise en sécurité de profils fragiles.

---

20. Pro Domo est le nom donné par la structure expérimentatrice (le Comité d'étude et d'information sur la drogue et les addictions) au projet d'hébergement pour les jeunes en situation de précarité avec ou sans animal de compagnie.

Ce dispositif à mi-chemin entre le logement et l'intervention sociale a été expérimenté à Bordeaux. Entre rénovation urbaine et métropolisation, la capitale girondine a connu de profondes mutations au cours des deux dernières décennies, dont il faut faire une lecture parallèle à la dynamique de la question des jeunes sans-abri. Si d'un côté, la ville a développé son attractivité avec des investissements immobiliers et le tourisme, de l'autre, de nombreux jeunes en errance sont attirés par un vivier régional de travaux saisonniers, les festivals de musique mais aussi par héliotropisme (Créyemey, Morales, 2009). Par ailleurs, la montée globale de la précarité, la concurrence accrue sur les emplois faiblement qualifiés qui ne constituent plus un vivier réservé aux pauvres locaux et la spécialisation croissante des dispositifs sociaux existants ont souligné les limites de ces dispositifs face à l'enjeu des jeunes en errance. Les éducateurs de rue (avec la police municipale) ont été en première ligne face à ces évolutions. Pro Domo apparaît ainsi comme une réaction contre l'abandon de ces jeunes à la rue dont les risques sont maintenant bien connus : chronicisation, psychiatrisation, violence sexuelle, risques liés aux addictions (Damon, 2002 ; Declerck, 2001).

## ***Les jeunes en errance d'hier et d'aujourd'hui***

### **L'ERRANCE, LE POIDS DE L'HISTOIRE**

Nos représentations de l'errance restent surdéterminées par l'histoire du traitement de la pauvreté et de la délinquance. Supposés sans attache morale et exempts de tout contrôle social, les errants incarnent une figure récurrente de la dangerosité et le vagabond fut érigé en mauvais pauvre par excellence, porteur de tous les maux sociaux : petite criminalité ou encore maladies contagieuses (Wagniart, 1999). La solution a souvent été le recours à l'enfermement comme forme de réinscription autoritaire dans un territoire et un réseau de contrôle social, et à l'assignation au travail comme remède à l'oisiveté. Dans les « dépôts de mendicité » et autres « ateliers de charité » est enseigné – souvent avec vigueur – un *ethos* du travail rédempteur où la mise en discipline des corps assure l'ordre social. Avec l'émergence de la société salariale et industrielle, le « livret ouvrier » participe du contrôle de la circulation des travailleurs errants, alors que les vagabonds fuient surtout le chômage (Duby, Agulhon, 1983). L'errance est une catégorie qui s'impose surtout à partir des années 1990 et qui vient remplacer le vieux terme de « vagabondage », mais la filiation historique des problèmes et des représentations n'est pas sectionnée pour autant.

Aujourd'hui, le traitement politique des jeunes en errance s'inscrirait dans un nouveau paradigme visant à l'inclusion des populations vulnérables, mais il faut cependant rester attentif aux nouvelles formes de « punition » qui émergent dans des environnements plus libéraux comme les nôtres, et qui se traduisent par des traitements différentiels, des injonctions à la rédemption ou encore des formes d'humiliation institutionnelle (Lecaplain, 2009 ; Fassin, 2013 ; Rothé, 2016 ; Boucher, 2016). L'errance est une zone grise qui appelle à ne tomber ni dans le romantisme social, ni dans la panique morale. Elle doit être pensée entre liberté et dépendance, entre exclusion et marginalité. Le cas des jeunes en errance révèle l'ambiguïté des modèles institutionnels contemporains autour desquels l'État-providence se recompose. Il s'agit en effet de punir *et* de protéger. De normaliser *et* d'autonomiser. D'individualiser les politiques sociales *et* de traiter collectivement une population problématique. De resocialiser *et* de rendre capable. Il revient aux travailleurs sociaux et aux jeunes de recoller les morceaux et de réguler les injonctions paradoxales d'un système qui peine à trouver un point d'équilibre.

## LES JEUNES EN ERRANCE AUJOURD'HUI

Notion floue et large, les jeunes en errance représentent avant tout une catégorie négative produite par l'action municipale qui, dans les années 1990, s'engage contre la mendicité des jeunes sans-abri. Du côté de l'action sociale, la notion n'est pas plus dense. Les jeunes en errance ont constitué une notion molle « taillable et corvéable à merci par les professionnels » (Pattegay, 2001) au gré de leurs besoins de subvention et des redéfinitions des territoires d'intervention.

Le portrait de la jeunesse en errance est difficile à faire. D'un côté, il se compose principalement autour de la précarité économique et de la désaffiliation sociale. Si 17 % des 15-29 ans ne sont ni en emploi ni en formation initiale ou continue<sup>21</sup>, cette situation est bien plus fréquente chez les jeunes en errance même si les trajectoires individuelles sont bien plus hétérogènes qu'il n'y paraît de premier abord : certains ont des expériences de travail, d'autres encore ont accumulé des formations au gré des rencontres avec les missions locales. Les jeunes des rues sont les plus handicapés sur le marché du travail et sont désavantagés dans la concurrence pour les emplois aidés, qui absorbent les publics les plus

---

21. NEET : *Neither in Employment nor in Education or Training*. Source : Boisson-Cohen *et al.*, 2017.

insérables, tandis que se voient relégués en queue de peloton les « inadaptés » et les « inemployables ». Ils bénéficient assez peu des processus de requalification des jeunes ayant de bas niveaux de qualification dans le champ du handicap (Bregéon, 2013). Ainsi, la plupart des jeunes de Pro Domo ont une relation conflictuelle avec les grandes institutions : beaucoup de garçons ont un suivi judiciaire pour *deal*, violences, petits vols ou encore rébellion contre agents ; beaucoup ont le sentiment d'avoir été humiliés à l'école ; beaucoup ont été exploités pendant leur apprentissage professionnel ; beaucoup ont fui la famille et trouvé refuge dans la rue ; beaucoup ont subi une « sortie sèche » des foyers de l'enfance... Jeunes et vulnérables, beaucoup ont été abandonnés par les institutions censées les protéger.

D'un autre côté, l'expérience subjective de l'errance est souvent labile et hétérogène. Les conceptions de l'errance (subie ou revendiquée), les compétences de la rue (la manche, « ouvrir un squat »), la mobilité effective (les voyages ou la sédentarité), le rapport à la marginalité (être un rebelle ou juste un SDF), le sentiment d'une appartenance commune ou encore la vision de la « zone » comme foyer culturel (Pimor, 2014) varient selon les individus et évoluent au fil de leur parcours biographique. L'errance est faite de glissements statutaires et d'une suite d'états liminaux (Hopper, 2003). Aujourd'hui, les jeunes de la rue font des allers-retours d'un statut à un autre : assisté, délinquant, travailleur précaire, chômeur, stagiaire, malade, détenu, saisonnier... Le parcours des jeunes de Pro Domo obéit à la même logique d'éclatement statutaire.

### ***La ville et les jeunes en errance : perceptions et émergence d'un problème***

Depuis le début des années 1990, les « zonards » et « punks à chien » occupent l'espace public et font l'objet d'une attention sécuritaire renforcée dans un nouveau contexte de centres urbains hostiles à la présence des grands pauvres (arrêts « anti-mendicité », suppression des espaces résiduels, mobilier urbain anti-SDF, etc.) et de plus en plus voués aux activités touristiques et commerciales. Les commerçants se plaignent du sentiment d'insécurité généré par des bandes de jeunes au look provocateur, souvent alcoolisés et qui font une manche « agressive ». Les gares ferroviaires – autres lieux emblématiques du « sans-abrisme » – sont elles aussi de plus en plus souvent reconditionnées en zones commerciales et expulsent également les grands pauvres. Les pianos y remplacent les

orgues de Barbarie ! La mise en place de conseils locaux de sécurité et de prévention de la délinquance (CLSPD) fait caisse de résonance en transformant les observations empiriques de la police en problème public, à cheval sur le social, le sanitaire et le répressif. Les jeunes en errance ne sont alors plus perçus comme un problème de passage, mais comme un défi au cœur de la ville et de ses transformations.

Malgré ce changement de statut, les jeunes en errance sont restés longtemps dans les angles morts des politiques publiques (Langlois, 2014). La politique familiale (des caisses d'allocations familiales [CAF]) s'occupe des familles et des enfants et se décrète « hors champ ». La grande marginalité revient au département et à l'État. Sans logement, pas besoin d'aide. Les moins de 25 ans ne sont pas éligibles au RSA et sont condamnés à vivre dans des squats, les conditions de vie y étant jugées meilleures que dans les centres d'hébergement et de réinsertion sociale (CHRS). Ces derniers offrent en effet une image peu congruente avec les postures identitaires des jeunes qui refoulent l'image du clochard dépourvu de « dignité ». Le recours aux centres communaux d'action sociale (CCAS) est peu fréquent car ils ont un fonctionnement sectorisé qui réclame une domiciliation.

Du côté de la santé, on se bouscule d'autant moins pour capter ce public, relativement en bonne santé pour des sans-abri, que le champ de l'urgence sociale s'est « psychiatrisé » au fil du temps pour prendre en charge les grands chroniques de la rue. Enfin, les jeunes des rues ne fréquentent pas les permanences d'accès aux soins de santé (PASS) spécialisées de fait dans les étrangers sans papiers. Seul le champ de l'addictologie a établi des liens relativement stables avec les jeunes en errance en les accueillant dans les centres d'accueil et d'accompagnement à la réduction des risques pour usagers de drogues (CAARUD) et dans les programmes d'échange de seringues (PES). Il n'est donc pas étonnant que le projet Pro Domo soit issu de professionnels de la réduction des risques. Habitué à traiter des problèmes transversaux entre le sanitaire et le social, ils sont en effet rompus à naviguer dans les angles morts des politiques publiques.

### ***Le projet Pro Domo : passer entre les failles du système***

Les objectifs généraux de Pro Domo ont été initialement structurés autour de la recherche d'autonomie, de la possibilité de se distancer de la rue comme monde social tout en tenant compte des caractéristiques de la vie communautaire des jeunes errants, pour beaucoup proches des

squats. De nombreux jeunes refusent de se tourner vers les CHRS dont la quasi-totalité n'accueille pas de chiens et obéit à une logique de prestation individuelle temporaire qui exclut *de facto* les couples. Pro Domo a la particularité de proposer des places pour des couples et autorise les jeunes à entrer dans le dispositif avec leur(s) chien(s). Les initiateurs du projet ont pris bien soin de gommer les références au « foyer » négativement connotées ou vécues dans le parcours des jeunes. Pro Domo s'inscrit ainsi dans une logique de bas seuil d'exigence où la prise en charge n'est pas conditionnée à la formulation préalable d'un projet.

Cependant, Pro Domo n'est pas en mesure de sortir l'ensemble des jeunes de la rue bordelaise. Tous ne sont pas éligibles aux yeux des éducateurs car certains vivent toujours leur « lune de miel » avec la rue et d'autres développent une aversion profonde pour toute démarche « officielle ». À l'inverse, certains jeunes ont le sentiment d'avoir épuisé les « charmes » de la rue, d'être à un carrefour de leur vie : couple qui dure, envie de passer à « autre chose », envie de « se poser » ou encore de ne plus galérer financièrement. Pro Domo se présente ainsi comme une « option » dans le parcours des jeunes, et non pas comme une formule magique de réinsertion sociale ou comme un dispositif « aspirateur » vers lequel faire converger tous les jeunes dont on ne sait quoi faire. Il propose un espace d'accompagnement, de resocialisation et d'accès à l'autonomie dans lequel les jeunes en errance peuvent s'engager à leur gré.

Pro Domo est un lieu pour jeunes en errance âgés de 18 à 25 ans qui renvoie à un modèle intermédiaire entre des formules d'hébergement pour jeunes en difficulté (foyer jeunes travailleurs par exemple) et des expériences plus récentes de type « *housing first* » développées dans plusieurs pays (Kertesz *et al.*, 2009) qui consistent à d'abord mettre à l'abri les personnes sans hébergement avant d'engager tout suivi socio-éducatif. Par rapport au premier type d'hébergement, le seuil d'exigence est plus bas. Par rapport au second, Pro Domo est plus « cadrant » et offre un accompagnement éducatif plus ou moins serré selon les jeunes. Le programme s'appuie aussi sur une logique « semi-communautaire » et l'encadrement par les pairs. Pour les initiateurs du dispositif, cette logique conserve le « parfum » de la vie en squat sans ses inconvénients. Ici, la vie collective impose des contraintes (respect des voisins, respect des locaux, gestion de la nourriture, des heures de lever ou de repas, etc.) qui sont jugées bénéfiques pour ces jeunes qui ont pris l'habitude de vivre dans des horaires assez déstructurés. Pro Domo se positionne ainsi entre le traitement collectif et l'accompagnement individuel.

Sur le plan du suivi individuel, Pro Domo propose classiquement un travail d'accompagnement personnalisé des jeunes. L'évaluation montre que l'équipe d'éducateurs a répondu aux demandes et aux besoins des jeunes dans sept domaines : recherche de logement, recherche de contrat d'insertion et emploi, recherche de formations qualifiantes, mise à jour de la situation judiciaire, mise à jour administrative, suivis médical et d'addictologie, aide à l'obtention du permis de conduire. Certains jeunes avaient plusieurs demandes, d'autres quelques-unes seulement. Les projets traités sont *a priori* assez hétérogènes et plus ou moins structurés lorsque les jeunes intègrent le dispositif : certains n'ont d'autre projet que de venir à Pro Domo. C'est précisément l'accès à l'hébergement qui permet d'inscrire dans la continuité la relation avec les professionnels et de faire évoluer demandes et projets. Sans logement, les jeunes sont confrontés aux seules urgences du jour, font des impasses sur leurs obligations ou ne sont que dans l'effet d'aubaine. Les objectifs des actions éducatives hébergées par Pro Domo vont au-delà du guichet social et visent aussi à restaurer l'image de soi, à développer une autonomisation plus forte, à favoriser l'épanouissement des jeunes et, selon les éducateurs initiateurs du projet, à réaliser les « potentialités intellectuelles, affectives et corporelles » des jeunes.

Le programme d'évaluation a tenu compte du caractère inductif, quasi itératif et très individualisé de Pro Domo pour construire un ensemble de questions propres à en saisir les particularités. Bien qu'un certain nombre de documents aient été rédigés afin d'orienter la construction de Pro Domo (projet de service, règlement intérieur, cahier des charges...), l'évaluation n'a pas de visée sommative, mais cherche à comprendre comment les professionnels ont élaboré ce dispositif d'accueil, ont fait face aux demandes qui leur ont été posées et aux contraintes individuelles et structurelles qui pèsent sur les jeunes, et comment ce programme a introduit des bifurcations dans la trajectoire des jeunes. Pour ce faire, l'évaluation a enquêté dans quatre directions : 1) la trajectoire des jeunes : quelles sont leurs attentes, leur expérience quotidienne du dispositif, leurs relations avec les professionnels et les autres jeunes, leurs orientations après la sortie ? 2) le travail des professionnels : quelle organisation du travail ont-ils développée pour quels objectifs ? 3) l'environnement institutionnel du programme : quelles sont les attentes des différentes parties prenantes locales ? 4) l'encastrement du programme dans le quartier : comment les riverains réagissent-ils à la mise en place du projet ?

## ENCADRÉ MÉTHODOLOGIQUE

Cette évaluation s'appuie sur des méthodes qualitatives. Ont été réalisés 71 entretiens semi-directifs formels et une centaine d'entretiens informels avec des jeunes, des professionnels du social, des acteurs institutionnels et des riverains. Nous avons également mené de longues séances d'observation dans le dispositif et dans le quartier afin d'observer la vie quotidienne dans la structure, de repérer les enjeux et les points conflictuels dans l'organisation collective. Un protocole DELPHI, qui permet de collecter les bonnes pratiques par consensus, a été soumis aux professionnels de la structure. Cette évaluation étant externe et indépendante, nous n'avons pas communiqué au fil de l'eau nos résultats aux professionnels afin de garantir l'anonymat des participants et parce qu'il convenait d'évaluer spécifiquement un dispositif imaginé à partir des constats d'une équipe d'éducateurs de rue.

Le recueil des données a été réalisé à trois moments. Les professionnels ont été interrogés au démarrage du projet, puis à mi-parcours et à la fin de l'évaluation. Les jeunes ont été interrogés au moment de leur entrée dans le dispositif puis régulièrement, de manière formelle ou informelle, tout au long de leur séjour. Les riverains et les acteurs institutionnels ont été interrogés au démarrage, durant la phase d'implémentation du projet.

### ***Un accompagnement social construit à partir des demandes des jeunes***

#### UNE EXPÉRIENCE RICHE ET PRODUCTIVE

L'activité de Pro Domo a été à la fois modeste en termes de flux et dense en termes d'interventions. En juin 2015, on comptait 26 jeunes, dont 12 femmes, accueillis à Pro Domo depuis l'ouverture en février 2013<sup>22</sup>. Douze jeunes étaient entrés en couple. Tous avaient des chiens. Ils ont été sélectionnés par les éducateurs directement en contact avec les jeunes qui fréquentent les squats ou qui se retrouvent à la rue. Il y avait un fort consensus parmi les professionnels pour que le recrutement se fasse en interaction directe au plus près des jeunes sans passer par la constitution d'un dossier compliqué ou sans orientation « à l'aveugle » par des professionnels éloignés de ces problématiques. Être jeune, à la rue et volontaire constituaient les trois critères de recrutement. Les craintes

---

22. En mars 2017, 47 jeunes étaient passés par le dispositif.

émises par les professionnels concernaient uniquement l'état psychiatrique du demandeur : ils ne voulaient pas que Pro Domo devienne une « *annexe de l'hôpital psychiatrique* » ou un « *squat légal* » où des jeunes « *pervers* » feraient régner leur loi. Les premiers jeunes inclus dans le dispositif étaient très motivés. Ils connaissaient l'ouverture imminente du dispositif et avaient à cœur de montrer qu'ils n'étaient pas des sauvages, qu'ils n'allaient « *pas se piquer sur le trottoir* » ou « *laisser les chiens faire leurs besoins partout* ». Ils avaient par ailleurs une grande confiance dans les éducateurs de rue qui leur font cette proposition.

La vie quotidienne dans Pro Domo ne fut pas toujours paisible. D'inévitables tensions liées à la vie en collectivité, des conflits entre résidents mais aussi avec les éducateurs ont émaillé l'expérience. Mais, globalement, les entretiens réalisés à différents moments de leur parcours montrent que le ressenti des jeunes est très positif, y compris chez ceux sortis pour des raisons plutôt négatives. Au-delà des services rendus, les jeunes sont aussi sensibles à des sentiments plus difficiles à mesurer comme le rehaussement de l'estime de soi ou encore le fait de vivre dans un espace tranquille « à soi » qui échappe à la rue.

Au terme de l'évaluation, parmi les 20 jeunes sortis, 9 sont restés moins de six mois, 5 entre six mois et un an, et 6 plus d'un an. Pro Domo ne gère pas de file active au sens strict du terme et raisonner en termes d'attrition n'a pas de sens ici puisque les initiateurs du projet n'ont imposé ni un programme standardisé à tous les jeunes, ni un critère général de réussite. Certains sortent vite pour des raisons positives et d'autres restent longtemps pour de mauvaises raisons. Lorsqu'on observe les circonstances de sortie, elles se ventilent en six raisons majeures : exclusion (N = 2), poussé vers la sortie par l'équipe (N = 3), obtention d'un logement autonome (N = 6), grossesse ou attente de naissance (N = 4), départ programmé de longue date et projet atteint (N = 2), départ sur un coup de tête (N = 3). Les jeunes sortis dans des circonstances plutôt « négatives » (N = 8) correspondent cependant bien au public visé par l'expérimentation et trois facteurs sont impliqués dans ces départs : l'effet temps et l'usure, la fragilité psychique de certains profils et l'impact des consommations de drogues.

## DES ACTIONS EN RÉPONSE AUX DEMANDES DES JEUNES

Quels furent les effets du dispositif sur le parcours des jeunes résidents ? Pro Domo ne fut pas seulement une solution d'hébergement pour des jeunes à la rue, mais un temps d'accompagnement où plusieurs demandes ont été traitées.

73 % des jeunes de Pro Domo vivaient en squat ou dormaient chez des amis. La vie dans les squats est stressante, parfois violente et difficilement tenable à long terme pour la plupart des jeunes. Les éducateurs se sont particulièrement inquiétés de certains profils jugés plus vulnérables : les jeunes filles ou encore des jeunes à qui il semblait urgent d'offrir un cadre de vie plus sécurisé. 90 % des jeunes sont ainsi sortis avec une solution d'hébergement stable (logement autonome, aidé ou foyer).

Contrairement à une idée répandue, la plupart des jeunes ont des expériences de travail (souvent comme ouvrier, saisonnier, vendeur ou manœuvre), des diplômes (CAP, parfois bac ou d'autres formations qualifiantes). Généralement, ce sont des expériences négatives : emplois mal rémunérés, heures supplémentaires non payées, licenciements, relations conflictuelles avec l'employeur, échec scolaire et orientation par défaut sur des formations subies. La vie dans les squats est largement incompatible avec l'emploi : il est difficile d'y dormir ou de s'y doucher après une journée de travail. Pro Domo offre un cadre qui rend compatibles ces activités et un temps où les jeunes peuvent formuler des projets « choisis » ou plus « vocationnels ». Ainsi Étienne (9 mois d'hébergement), qui a été poussé à suivre un bac S par ses parents, espère une formation dans les espaces verts ou encore Axelle (9 mois d'hébergement) qui est entrée dans une formation en ferronnerie d'art.

Pro Domo est aussi un lieu pour l'accompagnement social. À la rue, nombre de jeunes perdent ou se font voler leurs documents administratifs et ne ressentent pas le besoin de mettre à jour leur situation, y compris dans des domaines où les conséquences peuvent être lourdes. Ainsi, la plupart des jeunes hommes concernés par des affaires judiciaires, parfois dans plusieurs villes au gré de leur « errance », ne répondent pas aux convocations du service pénitentiaire d'insertion et de probation (SPIP) et prennent le risque de ne pouvoir négocier des aménagements de peine. Pour Olivier (18 mois d'hébergement), Pro Domo est aussi une domiciliation où exécuter des peines alternatives à l'incarcération. De même, des protocoles de régularisation ont été amorcés pour apurer les

dettes pouvant monter à plusieurs dizaines de milliers d'euros, dettes contractées principalement auprès de la SNCF (amendes, majoration). Ou encore, ont été mises en place des aides à l'obtention du permis de conduire.

Pro Domo est aussi un temps d'observation qui permet de mettre à jour des questions de santé. Les jeunes en errance n'ont *relativement* pas de gros problèmes de santé contrairement aux sans-abri plus âgés, mais ils présentent cependant des troubles de santé mentale difficilement détectables dans le contexte de la rue et souvent masqués par la consommation de produits psychotropes et d'alcool. Durant leur séjour, plusieurs jeunes se sont ainsi fait suivre par un psychologue ou un addictologue. Certains ont considérablement baissé leur consommation d'alcool, ce qui leur a permis de s'investir par exemple dans un contrat d'insertion.

Ces actions correspondent aux problématiques rencontrées par les jeunes et sont plutôt lancées à leur demande. Il n'y a rien de miraculeux et elles réclament un travail d'accompagnement éducatif usuel : aide à la recherche de stage, à la prise de rendez-vous, au montage de dossiers... Il est difficile de dire si l'effet Pro Domo introduit une bifurcation durable dans la trajectoire de ces jeunes. Cependant, contrairement à ce que l'on a pu observer dans de nombreux programmes socio-éducatifs, il n'y a pas eu d'activités purement occupationnelles correspondant plus aux souhaits des éducateurs qu'aux attentes des personnes prises en charge. L'hébergement apparaît donc à la fois comme une fin en soi et un moyen qui permet de formaliser des besoins variés.

## UNE VOIE POUR L'ACTION

L'expérimentation Pro Domo a montré que les jeunes en errance ne sont pas « inatteignables » en termes d'action publique. Il n'y a pas de fatalité, pouvoirs publics et acteurs de terrain peuvent construire des dispositifs pertinents qui répondent aux besoins. Elle montre l'intérêt à développer des dispositifs qui n'évacuent pas le respect des choix de vie à haute valeur subjective mais à faible légitimité sociale, et qui s'appuient donc sur une connaissance fine des publics concernés échappant à la fois aux préjugés sociaux et aux projections normatives des institutions. Par exemple, les jeunes en errance ne sont pas tous réfractaires au travail et reclus dans une société à part bordée par la consommation de drogues et la vie communautaire dans les squats. Enfin, cette évaluation confirme

que certaines méthodes d'intervention sociale fonctionnent mal avec ce public, notamment celles qui demandent des preuves d'engagement aux personnes prises en charge, qui projettent à l'avance un schéma « normal » de déroulement, des étapes nécessaires, cumulatives ou « en escalier », ou encore qui conditionnent l'aide à la formulation d'un projet socialement légitime. De même, des indicateurs de réussite généraux posés *a priori* ou en réponse aux seuls désirs d'un financeur semblent un frein et viennent se heurter au rapport conflictuel entre jeunes des rues et institutions.

## ***Le défi de l'hospitalité***

### **PRO DOMO : UNE EXPÉRIENCE SANS LENDEMAIN**

Ouvert le 15 février 2013, le dispositif Pro Domo s'est arrêté le 31 mars 2017. Même si la plupart des acteurs institutionnels nationaux et locaux reconnaissent son intérêt et son originalité, aucun organisme n'a pris le relais financier de l'expérimentation soutenue par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse. La plupart estiment que le projet n'est pas viable économiquement et que son éventuel cofinancement serait un apport insuffisant pour la structure et une action trop modeste dans leur propre activité. À leurs yeux, les jeunes en errance rencontrent des problèmes limités dans plusieurs domaines spécialisés. Enfin, nos politiques publiques sont assez peu paramétrées pour financer ce type de dispositif « couteau suisse ». À la faible valeur sociale des jeunes en errance répond en écho leur faible valeur mobilisatrice. Bien que relevant d'un domaine ancien et fortement institutionnalisé, il ne faut pas sous-estimer les difficultés récurrentes à financer les actions menées auprès des plus pauvres et à reconnaître leur valeur sociale.

L'absence de continuité dans l'action publique constitue un handicap pour ce genre de projet. Dans les administrations et les ministères, les équipes et les agendas changent au gré des mutations, des priorités politiques ou de l'actualité. Entre 2013 et 2017, les équipes de Pro Domo ont accumulé de l'expérience et des savoirs, mais il n'y a aujourd'hui plus personne pour les écouter. Les expérimentations réclament du temps alors que l'agenda politique rétrécit et s'accélère. De grands mécènes qui ont soutenu le programme dans le cadre de la responsabilité sociale des entreprises ont aussi bifurqué vers d'autres opérations.

L'épuisement de Pro Domo rappelle aussi l'attraction de la rue et la force du stigmaté (« toxico un jour, toxico toujours ») surplombant le destin social de ces jeunes qui, pourtant, sur bien des plans, s'inscrivent aussi dans l'expérience contemporaine de la jeunesse (épreuve de l'insertion, envie de faire des expériences, besoin de la chaleur du groupe, goût pour la musique et la fête, etc.). L'injonction à la rédemption (Roux, 2012) est également puissante : ces jeunes doivent toujours montrer qu'ils regrettent leur parcours ou que leurs modes de vie ne sont que des pis-aller. De ce point de vue, Pro Domo allait à contre-courant en leur redonnant de la légitimité.

### COMMENT PRODUIRE DE L'HOSPITALITÉ ?

Le destin de Pro Domo interroge d'autant plus que le projet parvenait à répondre aux demandes des jeunes, avait trouvé un *modus operandi* entre professionnels et jeunes résidents et s'était finalement intégré dans un quartier pourtant massivement hostile à son implantation. Au-delà du constat d'une société sans pitié pour les plus fragiles, on peut s'interroger sur les enseignements à tirer de cette expérience inaboutie et sur les enjeux de la prise en charge des jeunes vulnérables et marginaux.

Au niveau des pratiques se pose la question d'un rapport éthique dans l'accompagnement et l'impératif de ne pas tomber dans les travers maintes fois dénoncés de pratiques humiliantes ou strictement occupationnelles. En 1697, John Locke se demandait déjà : « Que faire des pauvres ? » On recommandait alors de fouetter vigoureusement tout jeune pris à mendier en dehors de sa paroisse et de le renvoyer à l'école d'industrie la plus proche... Comment éviter une emprise injustifiable sur les plus vulnérables tout en visant quand même un peu d'efficacité dans les interventions sociales ? Sur ces questions, la philosophie de la réduction des risques qui irrigue Pro Domo fournit un début de réponse.

Au niveau politique se pose la question de la redéfinition des finalités de l'intervention publique et des critères d'éligibilité à la sollicitude. Souvent, les jeunes en errance revendiquent leur mode de vie marginal, cultivent un rapport conflictuel aux institutions et refusent de se victimiser pour obtenir les prébendes publiques. Paraissant trop vindicatifs ou trop « responsables » de leur destin, ils sont facilement abandonnés à leur sort. C'est un défi pour une solidarité active car si nous sommes devenus plus tolérants envers les personnes vulnérables, nous ne nous

sentons pas forcément plus engagés moralement par leur destin. La thèse du *bowling alone* développée par Robert Putnam (2000) nous enseigne que dans nos démocraties, nous avons moins « confiance » dans l'autre, nous nous recroquevillons sur nous-mêmes et sur le cercle des proches à qui nous réservons notre solidarité. Or, sans communauté civique forte, sans normes de réciprocité et sans confiance, les institutions publiques vacillent et perdent de leur efficacité. Déclin civique et inefficacité institutionnelle sont liés et se renforcent mutuellement. Pro Domo s'est heurté à ce double effondrement qui obère la possibilité d'une politique de l'hospitalité pour les plus vulnérables.

### **Conclusion : faire asile**

La question des jeunes squatteurs dépasse finalement la question des difficultés d'accès à un logement autonome pour interroger le traitement des pauvres dans la ville en mutation. Le projet Pro Domo est une tentative – parmi d'autres – pour relever le défi de l'abandon des plus vulnérables à leur sort. En tant que dispositif, Pro Domo s'est plutôt bien ajusté aux attentes et aux besoins des jeunes en errance, en rendant une multitude de « petits » services souvent à l'intersection de différents domaines, mais des services dont la valeur sociale ne fut pas suffisamment reconnue pour mobiliser un soutien institutionnel et social pérenne. Le destin de Pro Domo illustre, à sa manière, la difficulté de nos sociétés égalitaires et démocratiques à inventer de nouvelles formes d'asile qui donnent corps à l'hospitalité.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Boisson-Cohen M., Garner H., Zamora P., 2017, *L'insertion professionnelle des jeunes*, Rapport DARES/France Stratégie.
- Boucher M. (dir.), 2016, *Jeunesses de rue. Représentations, pratiques et réactions sociales*, L'Harmattan, Paris.
- Brégeon P., 2013, *Parcours précaires. Enquête sur la jeunesse déqualifiée*, Presses universitaires de Rennes.
- Chauvel L., 2016, *La spirale du déclassement. Essai sur la société des illusions*, Le Seuil, Paris.
- Chobeaux F., 1999, *Les nomades du vide*. La Découverte, Paris.
- Créyemey A., Morales J.-H., 2009, « Sur les marges des festivals », *VST – Vie sociale et traitements*, n° 104, p. 7-16.
- Damon J., 2002, *La question SDF*, Presses universitaires de France, Paris.

- Declerck P., 2001, *Les naufragés. Avec les clochards de Paris*, Plon, Paris.
- Duby G., Agulhon M. (dir.), 1983, *La ville de l'âge industriel. Le cycle haussmannien. Histoire de la France urbaine*, tome 4, Le Seuil, Paris.
- Fassin D. (dir.), 2013, *Juger, réprimer, accompagner. Essai sur la morale de l'État*, Le Seuil, Paris.
- Hopper K., 2003, *Reckoning with Homelessness*, Cornell University Press, Ithaca (États-Unis).
- Kertesz S. G., Crouch K., Milby J. B., Cusimano R. E., Schumacher J. E., 2009, « Housing first for the homeless persons with active addiction: are we overreaching? », *The Milbank Quarterly*, n° 2, vol. 87, p. 495-534.
- Langlois E., 2014, « De l'inconvénient de n'être le problème de personne : cécité institutionnelle et vulnérabilité sociale des jeunes en errance », *Pensée plurielle*, n° 35, p. 83-99.
- Lecaplain P., 2009, « Jeunesse à risques et dysfonctionnements des services de la protection de l'enfance : comment penser les pratiques d'accompagnement de jeunes désignés comme violents? », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n° 7.
- Locke J., 1697, *Que faire des pauvres?*, Presses universitaires de France, Paris.
- Pattegay P., 2001, « L'actuelle construction, en France, du problème des jeunes en errance. Analyse critique d'une catégorie d'action publique », *Déviance et société*, n° 3, vol. 25, p. 257-277.
- Pimor T., 2014, *Zonards. Une famille de rue*, Presses universitaires de France, Paris.
- Putnam R., 2000, *Bowling Alone : the Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster, New York (États-Unis).
- Rothé C., 2016, *Jeunes en errance. Relation d'aide et carrières de marginalité*, Presses universitaires de Rennes.
- Roux S., 2012, « La discipline des sentiments. Responsabilisation et culpabilisation dans la justice des mineurs », *Revue française de sociologie*, n° 4, vol. 53, p. 719-742.
- Wagniar J.-F., 1999, *Le vagabond à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle*, Belin, Paris.

## Troisième partie

# L'HYPOTHÈSE DE LA MIXITÉ SOCIALE POUR LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS

# Introduction

*Aude Kerivel, sociologue, responsable du pôle évaluation et capitalisation, mission expérimentation et évaluation des politiques publiques (MEEPP), INJEP*

*Samuel James, sociologue, chargé d'études et d'évaluation, pôle évaluation et capitalisation, mission expérimentation et évaluation des politiques publiques (MEEPP), INJEP*

Alors que les deux premières parties de cet ouvrage se demandent de quelle manière il est pertinent de combattre les discriminations et comment agir contre les inégalités en testant un certain nombre de dispositifs, cette dernière partie se concentre sur la mixité sociale comme un moyen de lutter contre les discriminations et les inégalités. C'est l'hypothèse qui est faite au départ. La mixité sociale est ici à envisager schématiquement comme une « situation caractérisée par l'absence de ségrégation » (Ben Ayed, 2015, p. 48).

La démarche expérimentale telle qu'elle a été explicitée en introduction générale de cet ouvrage comprend le repérage et la compréhension d'un problème, d'un besoin ou d'un dysfonctionnement, puis la proposition d'une tentative de solution. Cette dernière peut s'inspirer d'une démarche existante à petite échelle, parfois en phase d'être formalisée ou proposer une idée, issue de recherches théoriques ou d'un programme politique. Parfois, une hypothèse est faite au départ de manière hypothético-déductive, elle sera ainsi vérifiée par le protocole évaluatif. La mixité sociale est ici envisagée comme un procédé qui vise à être expérimenté dans la réalité du terrain. Se pose donc nécessairement et préalablement la question de sa définition, puis celle de sa mise en pratique.

L'hypothèse qu'une idée conceptuelle – ici la mixité sociale – permette potentiellement de résoudre un problème est illustrative d'une démarche fréquente. Mobilité, engagement, citoyenneté<sup>1</sup> sont autant d'autres exemples de concepts centraux dans des appels à expérimentations lancés par le FEJ. Ces concepts vont nécessiter un travail de « traduction » ou plus

---

1. Nous faisons références ici à plusieurs appels à expérimentations lancés par le FEJ entre 2009 et 2017. Ainsi, en 2014, l'appel à projets visant à « lever les freins à la mobilité des jeunes », et, la même année, celui visant au développement des organisations de jeunes dirigées par les jeunes, insistent sur les notions d'engagement et de citoyenneté.

simplement d'explication, de mise en forme du monde social et donc de « déplacement » (Callon, 1986, p. 204) de la part des porteurs de projets et de l'ensemble des intervenants (financeurs, partenaires, politiques, scientifiques, évaluateurs), qui vont chacun « développer des argumentaires et des points de vue » (Callon, 1986, p. 175) autour de la notion en jeu. Par des mécanismes de construction et de déconstruction, chacun traduit à sa manière le concept. Les « répertoires » et les référentiels des différents acteurs ne sont pas les mêmes, c'est-à-dire que « l'inventaire des catégories utilisées, des entités mobilisées et des relations dans lesquelles elles entrent, est en permanence discuté par les acteurs » (Callon, 1986, p. 177).

Ainsi, lors des appels à expérimentations lancés par le FEJ<sup>2</sup>, mais aussi au moment de la formulation des projets et des évaluations, des formes de négociation et de traduction apparaissent. En effet, ces trois étapes, qui donnent lieu à des productions écrites, mettent en lien les différents acteurs, chacun mobilisant son propre système d'analyse et sa connaissance théorique, technique ou pratique du sujet. Un concept est mobilisé par le FEJ quand d'autres notions sont ajoutées par le porteur du projet comme potentielles solutions. Enfin, de nouveaux concepts émergent parfois avec les résultats de l'évaluation. Illustrons ce processus par un exemple présenté cet ouvrage. Le second appel à expérimentations lancé par le FEJ et le ministère des outre-mer avait pour objectif de lutter contre l'illettrisme, particulièrement important dans ces territoires (James, 2018). En réponse, un projet est proposé par une association qui cherche, dans son action quotidienne, par le maintien et la valorisation de la culture et de la langue locale, à accompagner la réussite des élèves (partie 2, chapitre 1). Les résultats de l'évaluation mobilisent des concepts non utilisés dans les questions évaluatives et hypothèses initiales : celui de bilinguisme, discuté au regard de l'inégalité statutaire des deux langues en présence, et celui d'identité. Ainsi, on observe à travers cet exemple que les expérimentations ou dispositifs et les enseignements de ceux-ci sont enrichis. Par le biais des temps de formulation et d'échanges entre les acteurs, des négociations parfois, des premiers résultats le plus souvent, des sujets politiques sont mis à l'épreuve du terrain et des sujets de terrain émergent. Dans les dispositifs présentés dans cette dernière partie, deux interprétations de la notion de mixité sociale ont été effectuées : une première se rapprochant de la « démocratisation culturelle » (chapitre 1) et la seconde s'opposant à la « ségrégation scolaire » (chapitre 2).

---

2. [www.experimentation.jeunes.gouv.fr/29-appels-a-projets-passes.html](http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/29-appels-a-projets-passes.html)

## ***Un concept au cœur des débats politiques et scientifiques***

Notion qui fait l'objet de débats, régulièrement proposée comme une solution des politiques de lutte contre les inégalités territoriales ou scolaires, la mixité sociale mérite d'être interrogée au regard d'expérimentations passées ou en cours portées par le FEJ.

Le concept a récemment été utilisé dans deux rapports : l'un produit en 2015 par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), organisme rattaché au ministère de l'éducation nationale, le second provenant de la Fondation Jean-Jaurès (Fourquet, 2018). Alors que la Fondation Jaurès insiste sur « le recul de la mixité » en notant que « les occasions de contacts et d'interactions entre les catégories supérieures et le reste de la population sont de moins en moins nombreuses » (Fourquet, 2018, p. 2), le CNESCO s'inquiète des conséquences de politiques scolaires inefficaces : « Toutes ces politiques et budgets afférents resteront très peu efficaces si les écoles et les collèges les plus ségrégués ne font pas l'objet d'une politique volontariste de mixité sociale. Aucune politique, aucune pratique pédagogique ne résiste aux effets délétères de la concentration extrême des difficultés scolaires et sociales dans des établissements ghettos » (CNESCO, 2016, p. 9). Mais le débat autour du « mélange des populations » (Charmes, Bacqué, 2016) n'est pas nouveau et réapparaît régulièrement sur la scène des politiques territoriales, scolaires ou culturelles depuis les années 1970.

C'est dans le cadre des politiques de la ville que le terme de mixité sociale apparaît, bien avant la loi Besson (loi n° 90-449 du 31 mai 1990) qui préconise le développement de l'offre de logements sociaux, et la loi SRU (loi n° 2000-1208 du 13 décembre 2000) qui impose un quota de 20 % de logement sociaux dans chaque commune de plus de 3 500 habitants (1 500 en Île-de-France). Cristallisant encore aujourd'hui les débats des élus et des électeurs, la mixité sociale est présente dans les politiques de la ville depuis leur origine. Comme dans la circulaire Guichard de 1973 qui souhaite mettre un terme à la « ségrégation sociale par l'habitat<sup>3</sup> » entraînée par la construction des grands ensembles. Alors que le v<sup>e</sup> plan (1966-1970) propose de « renforcer les stratifications des agglomérations en accentuant la hiérarchisation sociale des quartiers, pour mieux

---

3. Circulaire du 21 mars 1973.

dynamiser le marché résidentiel », « le plan suivant (1970-1975) se préoccupe des risques sociaux découlant des processus ségrégatifs [...] tenant pour évident que la ville devrait favoriser la rencontre » (Kirszbaum, 2008, p. 12). Mais l'idée de mixité sociale est elle-même débattue par les urbanistes des grands ensembles qui en portent une vision idyllique autour d'un projet « civilisateur », d'acculturation et de normalisation des classes populaires (Ben Ayed, 2015) et certains sociologues de l'époque s'opposent à cette idée en montrant que le bâti ne suffit pas à créer des liens sociaux et des formes de sociabilités (Chamboredon, Lemaire, 1970).

Ainsi, si la question de la mixité s'est focalisée sur les cités, en « cherchant à défaire ce qu'elle avait fabriqué », elle est surtout « devenue une injonction constante des politiques urbaines » défendant l'idée d'un « équilibre du peuplement » (Jaillet-Roman, 2005). Mais la notion est aussi mise en concurrence avec d'autres. Ainsi, l'injonction à la mobilité des habitants des quartiers populaires ou la question de l'accès aux droits et aux services ont, au début des années 2000, pris le dessus dans les politiques de la ville, mettant de côté la question de « la diversité de la composition sociale de chaque quartier, de chaque commune et de chaque département » (Kirszbaum, 2008, p. 12).

### ***Envisager la mixité sociale face à la ségrégation***

L'hypothèse de mixité sociale est-elle plus légitime pour lutter contre les discriminations et inégalités en milieu scolaire que d'autres hypothèses ? Non, elle ne l'est pas *a priori*. D'ailleurs, le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse n'est pas plus porteur de cette idéologie ou d'un présupposé plutôt que d'un autre. Il teste un certain nombre d'hypothèses, en prise avec la réalité, sans prendre parti. Ce qui importe, pour la décision publique, c'est le résultat des expérimentations pratiques. Mais quel que soit le concept interrogé par l'expérimentation, il ne peut aucunement faire l'impasse sur sa définition.

C'est là qu'apparaît une première difficulté, puisque « bien que la notion de mixité soit omniprésente dans les politiques publiques, le concept n'a en effet été défini par aucun texte » (Kirszbaum, 2008, p. 39) : « Que faut-il réunir pour dire d'une situation qu'elle est mixte ? La mixité n'a pas de contenu précis, elle est seulement parfois qualifiée par l'adjonction d'un adjectif, fonctionnel ou social, l'une ("la mixité fonctionnelle") étant censée participer à la production de l'autre ("la mixité sociale") »

(Jaillet-Roman, 2005, p. 98). La mixité sociale constitue une notion hybride qui mêle catégories savantes, politiques et administratives (Ben Ayed, 2015, p. 153).

Le seul point qui semble faire l'unanimité est son antithèse : la « ségrégation » (Queiroz, 2003), notion apparaissant également comme incluse dans un rapport de causalité des inégalités. La ségrégation ne désigne pas uniquement une répartition inégale des populations, elle implique une production et une hiérarchisation des espaces différenciées. Or, aujourd'hui, le fonctionnement de la sectorisation scolaire et des mécanismes de dérogation peut produire involontairement de la ségrégation (Duru-Bellat, 2004). Les inégalités produisent donc la ségrégation spatiale et scolaire (Merle, 2012 ; Oberti *et al.*, 2012) et l'exclusion de certaines populations de certains espaces (écoles élitistes, mais aussi lieux culturels). Dans le champ des sciences sociales « la ségrégation désigne un état de séparation de groupes ethniques ou sociaux, à l'échelle *infra*-urbaine, urbaine, régionale ou nationale, confirmée ou favorisée éventuellement par la loi (ségrégation d'État), légitimée socialement, et qui conduit à la formation de territoires hétérogènes » (Dabet, Floch, 2014, p. 7). La notion de ségrégation, parce qu'utilisée à l'origine pour évoquer des politiques délibérées comme dans le cas de la « ségrégation raciale et ethnique de l'apartheid sud-africain ou encore du ghetto états-unien ou juif » (Frantz, 2011, p. 1), est en elle-même sujet à controverse, au même titre que la notion de ghetto (Lapeyronnie, 2008 ; Kokoreff, 2009 ; Wacquant, 2007), ce qui donne un élément d'explication quant au débat autour de la définition de la mixité. Pour Jean-Manuel de Queiroz (2003), le concept de mixité s'est construit de manière hypothético-déductive en opposition avec les termes d'exclusion, de ségrégation, de séparation ou encore de discrimination. En poursuivant cette idée, Sylvie Tissot explique que « l'émergence de la notion de mixité sociale dans les politiques urbaines permet une analyse de l'évolution de la vision de l'État social dans sa conception des rapports sociaux et du rôle des administrations publiques dans l'appréhension des processus inégalitaires, ségrégatifs, voire discriminatoires » (Ben Ayed, 2015, p. 153). La littérature scientifique montre qu'il existe un paradoxe entre la catégorie des politiques urbaines où « la notion de mixité sociale est de plus en plus mobilisée dans l'espace social », et le fait qu'« elle ne constitue pas un concept scientifique en tant que tel » (Ben Ayed, 2015, p. 48) puisque les recherches portent principalement sur la ségrégation sociale et spatiale.

On comprend alors que la mise en pratique de la mixité sociale par les politiques publiques a pour objectif de proposer une solution pour contrer la ségrégation ou la séparation des publics, conséquences des inégalités et des discriminations.

La mixité a pour but de favoriser la cohabitation de groupes sociaux différents ou d'individus avec des différences catégorielles. Harris Selod propose de définir la mixité sociale comme la coexistence sur un même espace de groupes sociaux aux caractéristiques diverses (Selod, 2004). Pour Marie-Hélène Bacqué, « l'objectif d'une politique de mixité sociale vise, par l'élaboration des programmes de logement notamment, à faire coexister différentes classes sociales au sein d'une même unité urbaine (quartier ou commune) » (Bacqué, 2003). La mixité sociale peut renvoyer à différentes dimensions. Il s'agit par exemple de mélanger les sexes, les générations, les classes, d'intégrer des étrangers, etc. Les politiques de promotion de la mixité sociale sont grandement influencées par le contexte politique. Outre-Atlantique, Fanny Alivon décrit trois principaux types d'interventions publiques en faveur de la mixité sociale (Alivon, 2016, p. 16). Il s'agit des politiques individualisées, « *people-based* », des politiques zonées, « *place-based* » et des politiques visant une population particulière dans une zone ciblée, « *place-based people strategies* » (Ladd, 1994; Neumark, Simpson, 2015). En France, Hugues Lagrange rapproche la mixité de l'accès aux droits et aux services et à la démocratisation. Selon lui, la mixité sociale a pour ambition de maintenir « des dispositifs de solidarité dans une société ouverte et pluriculturelle et [...] la qualité des services qui résulte de l'exercice effectif par les acteurs sociaux de pressions correctrices, y compris s'agissant des biens collectifs » (Lagrange, 2006, p. 356). La mixité sociale est au départ une volonté, une intention (politique) dont l'objectif est la construction d'un idéal égalitaire dans les rapports sociaux.

### ***Les enjeux du passage de la théorie à la praxis***

Comment mettre en place concrètement cette « notion floue » de mixité (Charmes, Bacqué, 2016) pour réduire les inégalités scolaires ? Quelles peuvent être les modalités pertinentes d'action et les critères objectivables d'évaluation, alors que cette « solution » ne fait que trop peu l'objet de véritables évaluations empiriques (Dansereau *et al.*, 2002), et que la mesure de la mixité sociale n'est pas toujours formalisée.

Ces questions font partie des multiples enjeux portés par deux associations (chapitre 1) qui proposent de faire découvrir des musiques dites « savantes » (musiques classique et baroque) aux élèves des réseaux d'éducation prioritaire ou géographiquement éloignés de toute infrastructure culturelle. Ces projets, émergeant du terrain (*bottom-up*), font de la démocratisation culturelle la première étape de leur démarche.

En quoi la démocratisation culturelle, outil devant permettre l'accès de tous à la culture, passe-t-elle par la mixité ? Peut-elle la favoriser, réduire les inégalités et développer des pratiques communes, des interactions, mais aussi constituer un capital social et culturel et un réseau ? Telles sont les questions à la base de l'évaluation des effets et des conditions de mise en œuvre de ces deux actions. Ici, la sensibilisation aux musiques dites savantes et aux infrastructures dans lesquelles elles se déroulent constitue une première étape permettant potentiellement aux enfants (et à leurs familles) de se sentir légitimes dans la fréquentation de lieux qui, selon les recherches, sont d'ordinaire plutôt fréquentés par des groupes homogènes issus des classes les plus favorisées (Dorin, 2018). Les résultats de cette évaluation montrent l'ambiguïté de la mise en pratique du principe de mixité avec, d'un côté, la construction d'interactions et de liens sociaux dans la rencontre entre l'enfant, l'artiste, et la musique et, de l'autre, des limites à cette mixité sociale avec notamment des différences sociales d'appréciation des activités selon les enfants, la précarité des artistes ou encore l'aspect temporaire du spectacle producteur d'une mixité éphémère.

L'autre expérimentation présentée dans le dernier article de cet ouvrage (chapitre 2) propose d'accroître la mixité sociale dans des établissements parisiens particulièrement ségrégués soit en regroupant les collèges au sein d'un même secteur, soit en modifiant la composition sociale du public accueilli. Contrairement aux deux projets d'accès à la culture (chapitre 1), cette démarche émerge des acteurs institutionnels, du haut vers le bas (*top-down*). Cela fait suite au constat selon lequel « 10 % des élèves fréquentent un établissement qui accueille au moins 63 % d'élèves issus de milieux socialement très défavorisés » (Ly, Riegert, 2016). Pour agir contre la ségrégation de certains établissements et contre une concentration particulièrement observable « dans certains territoires où la division sociale peut recouper une division raciale » (Bodet, 2018, p. 197), l'ancienne ministre de l'éducation nationale Najat Vallaud-Belkacem a initié en 2015 des expérimentations visant à l'augmentation de la mixité sociale dans les collèges. L'année suivante, un décret d'application puis une circulaire ont explicité les modalités d'application de ce nouveau cadre

institutionnel et des initiatives pilotes visant à renforcer la mixité sociale dans les collèges ont été mises en place. L'expérimentation présentée dans le second chapitre de cette dernière partie est l'une de ces initiatives. Portée par l'académie de Paris, elle consiste à définir, de différentes manières (choix régulé et montée alternée), des secteurs communs à plusieurs collèges afin de diversifier leur recrutement social. Pour l'évaluation de ce dispositif, l'un des premiers objectifs des chercheurs est de mesurer la mixité sociale, alors même que la notion est « sous-outillée d'un point de vue quantitatif » (Ben Ayed, 2015, p. 8). C'est-à-dire qu'une faible production de données statistiques permet d'en objectiver la mesure, ce qui « questionne la capacité d'une politique au nom de la mixité à infléchir de réelles transformations » (Ben Ayed, 2015, p. 8).

Dans la continuité de ses travaux sur la ségrégation et la carte scolaire (Fack, Grenet, 2012), l'évaluateur étudie l'impact des secteurs multicollèges sur la composition sociale des établissements. Dans cette expérimentation, la mise en œuvre de la mixité est l'objectif principal et direct. Elle est rendue possible par son portage académique : le caractère obligatoire de l'école et l'accès à l'ensemble des populations qui visent à être mélangées. Les premiers résultats de cette expérimentation en cours rendent compte d'une réussite à constituer des classes socialement mixtes et à éviter la fuite des familles les plus favorisées vers les établissements privés.

### ***L'évaluation et la temporalité des effets du changement***

Les évaluations présentées dans ces deux derniers chapitres sont représentatives des obstacles rencontrés de manière récurrente dans cet exercice. En ce qui concerne les dispositifs de sensibilisation à la musique, si parents et enfants sont satisfaits et participent avec intérêt à ces projets qui leur permettent de découvrir un art et des acteurs légitimes, médiateurs de cet univers, il n'est pas possible sur le temps court de l'évaluation de vérifier si ces bénéficiaires vont, à la suite de cette expérience, fréquenter les lieux de diffusion musicale, permettant ainsi la mixité sociale de ces lieux. En revanche, en ce qui concerne la création de secteurs communs à plusieurs collèges, celle-ci a effectivement atteint l'objectif de mixité sociale, mais n'a pas encore pu évaluer si ce type de programme est positif pour l'ensemble de la communauté. Il conviendra en effet de regarder la globalité des résultats des élèves au brevet, puis au bac, afin d'observer

l'effet de cette mixité sociale sur la réussite des élèves, ce résultat étant déterminant pour généraliser ce type d'expérimentation.

Les différents résultats présentés dans les deux chapitres de cette dernière partie illustrent les leviers et freins des démarches évaluatives. Pour convenir d'indicateurs objectivables d'évaluation, il est nécessaire d'opérer un choix quant à la définition du concept dont il est question, tout en considérant le temps nécessaire à l'effet des expérimentations. Ainsi, les résultats de la dernière expérimentation se concentrant sur la composition des collèges en termes de catégories socio-professionnelles des familles des collégiens concernés par les dispositifs avant et après leur mise en œuvre, il n'est pour le moment pas possible de mesurer l'effet d'un collège mixte sur les orientations des élèves après le brevet. Les deux expérimentations de cette dernière partie illustrent également la nécessité d'une problématique évaluative déterminée par la définition des concepts mobilisés, des temporalités des acteurs en présence et du cadre évaluatif. Ces préconisations d'ordre méthodologique particulièrement visibles dans la mise en application du concept de mixité sociale sont généralisables à l'ensemble des démarches expérimentales.

## BIBLIOGRAPHIE

- Alivon F., 2016, « La ségrégation spatiale et économique. Une analyse en termes d'emploi et d'éducation dans les espaces urbains », thèse de doctorat en économies et finances, université de Bourgogne-Franche-Comté.
- Bacqué M.-H., 2003, « Mixité sociale », in Ségaud M. et al. (dir.), *Dictionnaire de l'habitat et du logement*, Armand-Colin, Paris.
- Ben Ayed C., 2015, *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives*, Armand Colin, Paris.
- Bodet J., 2018, « La ségrégation scolaire : un enjeu géopolitique », *Hérodote*, n° 170, p. 195-208.
- Callon M., 1986, « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », *L'année sociologique*, n° 36, p. 169-208.
- Chamboredon J.-C., Lemaire M., 1970, « Proximité spatiale et distance sociale : les grands ensembles et leur peuplement », *Revue française de sociologie*, n° 1, vol. 11, p. 3-33.
- Charmes E., Bacqué M.-H., 2016, *Mixité sociale, et après ?*, Presses universitaires de France, Paris.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), 2015, *Mixités sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école. Chiffres clés et analyse scientifique*, Dossier de synthèse (en ligne).

- Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), 2016, *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*, Dossier de synthèse (en ligne).
- Dabet G., Floch J.-M., 2014, « La ségrégation spatiale dans les grandes unités urbaines de France métropolitaine : une approche par les revenus », document de travail INSEE.
- Dansereau F., Charbonneau S., Morin R., Revillard A., Rose D., Séguin A.-M., 2002, *La mixité sociale en habitation*, Rapport de recherche réalisé pour le service de l'habitation de la ville de Montréal.
- Dorin S. (dir.), 2018, *Déchiffrer les publics de la musique classique*, Éditions des archives contemporaines, Paris.
- Duru-Bellat M., 2004, « La ségrégation sociale à l'école : faits et effets », *Diversité*, n° 139, p. 73-80.
- Fourquet J., 2018, *1985-2017 : Quand les classes favorisées ont fait sécession*, Fondation Jean-Jaurès, Paris.
- Frantz D., 2011, « La ségrégation : la division sociale de l'espace dans la reproduction des rapports sociaux », Communication à la journée d'études Métropole, ségrégation, fragmentation, Lille.
- Jaillot-Roman M.-C., 2005, « La mixité sociale : une chimère ? Son impact dans les politiques urbaines », *Informations sociales*, n° 123, p. 98-105.
- James S., 2018, *Illettrisme, insertion professionnelle, santé : des défis pour les politiques de jeunesse en outre-mer. Enseignements des évaluations d'expérimentations*, INJEP, Notes et rapports/Note thématique.
- Kirszbaum T., 2008, *Mixité sociale dans l'habitat. Revue de la littérature dans une perspective comparative*, La Documentation française, coll. « Études et recherches de la Halde », Paris.
- Kokoreff M., 2009, « Ghettos et marginalité urbaine. Lectures croisées de Didier Lapeyronnie et Loïc Wacquant », *Revue française de sociologie*, n° 3, vol. 50, p. 553-572.
- Ladd H. F., 1994, « Spatially targeted economic development strategies : Do they work ? », *Cityscape*, n° 1, vol. 1, p. 193-218.
- Lagrange H., 2006, « Combattre les inégalités dans une société fragmentée », in Lagrange H. (dir.), *L'épreuve des inégalités*, Presses universitaires de France, Paris, p. 351-359.
- Lapeyronnie D., 2008, *Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, Robert Laffont, Paris.
- Ly S.-T., Riegert A., 2016, *Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français*, CNESCO, Paris.
- Merle P., 2012, *La ségrégation scolaire*, La Découverte, Paris.
- Neumark D., Simpson H., 2015, « Place-based policies », *Handbook of Regional and Urban Economics*, n° 5, p. 1197-1287.
- Oberti M., Préteceille E., Rivière C., 2012, *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne*, Sciences Po/OSC, Paris.
- Queiroz J.-M. de, 2003, « Discrimination et mixité. Ingénierie sociale ou art des mélanges ? », *Ville École Intégration Enjeux*, n° 135, p. 51-66.
- Selod H., 2004, « La mixité sociale et économique », in Thisse J.-F. et al. (dir.), *Villes et économie*, La Documentation française, Paris.
- Wacquant L., 2007, *Parias urbains. Ghetto, banlieues, État*, La Découverte, Paris.

# Ambiguïté de la mixité

## À propos de deux dispositifs musicaux à l'école

*Laure Ferrand, sociologue, chargée de recherche, LERFAS*

### **Introduction**

Vivre la différence dans l'unité. Voilà ce que devrait permettre la mixité telle qu'elle est entendue dans les discours portés par les politiques publiques. Renvoyant à la cohésion sociale et aux inégalités sociospatiales ou sociétales, la mixité n'a pas de contenu précis (Jaillet-Roman, 2005), mais constitue un « impératif politico-moral » (Genestier, 2010, p. 30) et un principe idéologique propice au consensus politique et social. En tant que catégorie politique, elle est entendue comme un moyen pour réduire les inégalités et un objectif visant l'harmonie sociale. Ainsi, la mixité sociale peut être définie par la « coexistence sur un même espace de groupes sociaux aux caractéristiques diverses » (Selod, 2005, p. 28). De même, le champ de la culture n'est pas épargné par l'injonction à la mixité avec l'idée de mixité culturelle. D'un côté, à travers l'expression « démocratisation culturelle », elle représente un idéal et un outil vertueux devant permettre l'accès de tous à la culture. De l'autre, elle s'oppose en creux à d'autres vocables – ségrégation, inégalités, rapports de classes et de domination – et doit, à ce titre, favoriser la réflexion et l'action contre les inégalités de tous ordres qui traversent et organisent les pratiques culturelles.

C'est dans ce contexte que prennent place les six expérimentations proposées dans le cadre d'un programme visant à développer et évaluer des actions permettant un accès aux activités périscolaires et aux initiatives d'accès précoce à la culture. Des projets artistiques, portés par des structures associatives ou publiques, ont pour objectif de permettre l'accès à la culture de tous les enfants, à travers la mise en œuvre d'ateliers artistiques dans le cadre des temps scolaires et/ou périscolaires. En mettant en avant les principes de l'éducation artistique et culturelle (EAC), il s'agit de mettre en œuvre dans les territoires (classés ou non en politique de la ville, en espace urbain, semi-urbain ou rural) diverses

## ENCADRÉ 1. PRÉSENTATION DES DEUX ASSOCIATIONS

Nous avons choisi de nous intéresser à deux associations, Le Poème harmonique et Les Concerts de poche, pour plusieurs raisons. Tout d'abord parce que, parmi les six dispositifs évalués, tous deux axent leur offre culturelle sur des musiques dites « savantes » (musiques classique et baroque) dans des réseaux d'éducation prioritaire ou géographiquement éloignés de toute infrastructure culturelle. Il semble pertinent d'aborder la mixité à travers des musiques qui sont *a priori* socialement et culturellement éloignées des populations concernées par les dispositifs. Ensuite, parce que Le Poème harmonique repose sur une activité intégrée au projet scolaire d'une école. Les Concerts de poche, en fonction des écoles et des territoires, investissent soit un projet scolaire, soit des activités périscolaires. Enfin, ce sont auprès de ces deux associations que nous avons pu recueillir la parole des parents à travers la réalisation d'entretiens, ce qui n'a pas été possible pour les autres dispositifs.

- **Les Concerts de poche** est une association rayonnant sur le territoire français. Créée en 2005, son mot d'ordre est : « Pas de concert sans atelier, pas d'atelier sans concert. » Sa vocation est double : faire vivre la musique classique et la rendre accessible à un public qui en est socialement et géographiquement éloigné. L'association propose des ateliers dans les écoles, sur les temps scolaires et/ou périscolaires, sur des sessions durant de trois mois à un an, et dont l'aboutissement est un concert. Les ateliers sont animés par des artistes avec, deux semaines avant le concert, l'intervention d'un artiste comédien préparant les enfants à monter sur scène.

L'évaluation s'est intéressée à deux territoires : une école située en milieu rural (département de Seine-et-Marne) dont les activités proposées sont périscolaires ; une école située en REP (département de la Marne), dont les activités sont intégrées au projet scolaire.

- **Le Poème harmonique** est une association basée à Rouen. L'École harmonique, créée en 2014, est implantée à l'école élémentaire Debussy, située dans un quartier prioritaire politique de la ville. S'inspirant des orchestres juvéniles vénézuéliens, elle offre aux enfants issus de milieux sociaux défavorisés une formation musicale qui suit leur scolarité. Le projet est inscrit dans celui de l'école, les activités se déroulant sur l'ensemble de l'année scolaire, à raison de trois ateliers par semaine, à la fois sur le temps scolaire et périscolaire. Les ateliers sont animés par des artistes, en lien direct avec l'équipe éducative de l'école. En 2015-2016, l'orchestre était composé de 130 enfants. L'année de CP, les enfants s'initient à la pratique musicale en construisant des instruments en carton. Puis en CE1, ils jouent sur de vrais instruments prêtés par l'association.

actions mobilisant différentes disciplines artistiques : danse, théâtre, musique classique, musique baroque, cinéma, arts plastiques, etc. Les objectifs affichés visent à susciter la création, l'émotion esthétique, la curiosité ou encore la découverte des œuvres. Bref, il s'agit de mettre en contact les enfants avec l'art afin de favoriser, de la manière la plus égale possible, la socialisation culturelle.

Dans cet article, nous mettons en perspective l'évaluation de deux de ces dispositifs afin de produire connaissances et interrogations sur le sujet. Ils concernent deux associations (voir encadré 1) qui « apportent » au sein de l'école élémentaire la musique classique pour l'une (Les Concerts de poche) et la musique baroque pour l'autre (Le Poème harmonique), dans le cadre d'activités périscolaires ou intégrées au projet de l'école.

Si la mixité peut être en partie définie par la réunion d'individus dont les capitaux sont socialement distants, elle peut être pensée ici sous deux angles : la rencontre du public des enfants avec l'art et la présence de deux types de musique dite « savante » sur des territoires classés quartiers prioritaires ou dépourvus d'infrastructures culturelles. Dès lors, de nombreuses questions se posent. En quoi ces expérimentations permettent-elles l'accès à la culture ? Quelles en sont les potentialités et les limites ? En quoi la volonté de démocratisation culturelle passe-t-elle par la mixité ? Dans un cadre extrêmement inégalitaire, l'école (CNETCO, 2016), en quoi les pratiques artistiques permettent-elles ou non de réduire les inégalités ? En quoi les pratiques artistiques sont-elles émancipatrices ou reproductrices des inégalités ? La recherche de mixité n'est-elle qu'un leurre qui contribue malgré elle à la fabrique de l'injustice sociale ? À l'inverse, que permet-elle d'atteindre en matière de socialisation culturelle ?

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la place de la musique classique aujourd'hui dans les pratiques culturelles, ainsi qu'à la conception de la mixité qui irrigue les discours des deux associations. Puis, nous verrons que les figures de l'enfant, de l'artiste et le spectacle constituent des leviers favorables à la mixité, leviers qui ne parviennent cependant pas à remettre en cause les fondamentaux de notre cadre social, marqué par de fortes inégalités.

## ENCADRÉ 2. LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION : UNE MÉTHODOLOGIE MIXTE

Le programme « Accès aux activités périscolaires et aux initiatives d'accès précoce à la culture » comprend six expérimentations dont le LERFAS (Laboratoire étude, recherche, formation en action sociale) a été l'évaluateur entre septembre 2015 et février 2017, date de remise du rapport final (Ferrand, Durand-Girardin, 2017). Il s'agit des expérimentations du Poème harmonique, des Concerts de poche, du Centre national de la danse, de 1 000 visages, du Théâtre de la Ville de Paris et de Môm'artre. Afin d'évaluer les expériences de parcours en EAC, d'appréhender les enjeux et impacts de la socialisation culturelle, de repérer les modalités de transmission, les représentations des enfants et des acteurs mobilisés (artistes, enseignants, porteurs de projet, etc.), nous avons mis en place une méthodologie mixte, mobilisant des outils d'ordre qualitatif et quantitatif et s'appuyant sur la démarche de recherche en sociologie. Ainsi, nous avons réalisé pour les deux associations présentées ici :

- 1 entretien avec chaque porteur de projet, soit 6 personnes pour les Concerts de poche et 1 pour le Poème harmonique ;
- 7 observations d'ateliers artistiques (Concerts de poche : 2 ; Poème harmonique : 5) ;
- 154 questionnaires ludiques\* récoltés auprès des enfants (Concerts de poche : 86 ; Poème harmonique : 68) ;
- 11 grilles de suivi passées auprès des artistes (Concerts de poche : 4 ; Poème harmonique : 7) ;
- des interviews de 9 artistes, 7 enseignants, l'inspection d'académie, un autre personnel éducatif (responsable du temps périscolaire) et 5 parents ;
- 20 questionnaires récoltés auprès des parents (Concerts de poche : 7 ; Poème harmonique : 13).

\* Le questionnaire ludique a la particularité d'être adapté au public auquel il s'adresse : des enfants âgés de 6 à 12 ans. Par exemple, il repose sur la présentation de visages exprimant une émotion, un goût (« J'aime », « Ça m'est égal », « Je n'aime pas »), à relier à une action réalisée dans le cadre des activités (« Être avec les autres enfants », « Jouer », « Les locaux où se passe l'activité », etc.). L'intérêt de cet outil est de faire appel au regard de l'enfant : regard spontané et regard distancié.

## ***Musiques savantes, musiques clivantes***

L'idéal de l'universalité de la musique proclamée par Claude Lévi-Strauss dans l'ouvrage *Regarder, écouter, lire* (Lévi-Strauss, 1993, p. 110-111) rejoint l'idéal de la mixité et de l'ouverture culturelle porté par les deux associations. Cette universalité permettrait de socialiser les enfants à la musique classique et baroque, et ainsi de réunir des publics divers et variés qui, socialement, sont éloignés de ces musiques, des infrastructures dédiées, etc. Cependant, il faut également tenir compte des « conditions historiques et sociales » (*ibid.*) de ces musiques et de leur place dans notre société.

Concernant la musique classique, nous assistons à un manque de renouvellement des publics. L'enquête réalisée sous la direction de Stéphane Dorin le montre bien (Dorin, 2018) : en 1981, l'âge médian de ceux qui vont au concert est de 36 ans, en 2014, il est de 61 ans ! De plus, le public dispose d'un capital économique et culturel favorisé. Aujourd'hui, plus de la moitié des spectateurs de concerts de musique classique ont un statut de cadres ou assimilés (chefs d'entreprise, indépendants), 23 % exercent une profession intermédiaire (professeurs des écoles, infirmiers, techniciens), 9 % sont ouvriers ou employés et 7 % sont étudiants. Ces musiques se caractérisent par la faible mixité de leur public, d'autant plus qu'elles assurent et maintiennent un « pouvoir de distinction » (Dorin, 2018, p. VII) entre musiques savantes d'un côté et musiques populaires de l'autre. Les musiques savantes sont synonymes d'harmonie, d'exigence, de patrimoine, d'héritage culturel, et symbolisent dans les esprits LA musique même, les autres sont souvent définies par leur appartenance à différents genres musicaux (Buch, 2018, p. 5).

Si cet état des lieux est sans appel quant à l'absence de mixité dans la composition des spectateurs de ces musiques, l'accès à la musique classique durant l'enfance peut apparaître comme une condition nécessaire à la démocratisation culturelle.

Dans les discours des deux associations proposant des ateliers artistiques, le propos tenu est à l'image du caractère légitime, distinguant de ces musiques. Il s'agit de « faire accéder les enfants à culture » pour permettre la diffusion des connaissances, la découverte de la musique, le partage. Pour Les Concerts de poche, selon l'administratrice de l'association, la culture est envisagée comme un « véhicule social » qui vise à rendre la musique accessible à un public « confronté à des problématiques sociales difficiles ». Il s'agit de « décloisonner » la musique et de s'adresser à un

public « néophyte ». De même, Le Poème harmonique s'inspire du caractère élitiste de la musique baroque pour présenter les objectifs de son action, comme « permettre à de jeunes enfants non musiciens d'accéder à une formation exigeante et de qualité », « lutter contre l'exclusion d'enfants issus de milieux sociaux défavorisés », « transmettre à ces enfants des valeurs humanistes ».

La recherche de mixité semble donc davantage relever d'une démarche socialement descendante, inspirée par le regard d'une classe sociale qui s'exprime sur les effets supposés de la mixité. Cette démarche, qui consiste à « apporter la culture là où elle n'existerait pas », reproduit des effets stigmatisants et ségrégatifs, impropres à réduire les fractures sociales, économiques et culturelles (Giroud, 2015 ; Auclair, 2006 ; Charmes, 2009). Ce serait aux catégories populaires de toujours s'adapter à des codes culturels et musicaux qui ne font pas partie de leur propre culture. Toutefois, il faut aussi nuancer ce propos, au regard du public même des expérimentations – les enfants – et des interactions sociales qu'elles produisent. C'est en effet dans les rencontres entre les artistes et les enfants que se jouent la socialisation culturelle et l'ouverture aux autres et au monde.

### ***Trois leviers propices à la mixité : l'enfant, l'artiste et le spectacle***

La spécificité des actions proposées consiste à faire intervenir des artistes qui initient les enfants à la musique et à finaliser les séances d'ateliers par l'organisation de restitutions réunissant l'ensemble des participants : artistes, enfants, enseignants, parents. Les résultats de notre évaluation montrent que trois leviers favorisent, au moins partiellement, la mixité culturelle, c'est-à-dire la transmission d'une culture à tous : l'enfant dans ses premiers contacts avec la musique classique ; la rencontre avec l'artiste incarnant cette même musique ; la restitution, sous forme de spectacle, assurant une interaction entre les personnes.

## **LES ENFANTS ET LA DÉCOUVERTE DE LA MUSIQUE**

La socialisation primaire caractérise le public des enfants ciblés par les ateliers artistiques. En effet, l'enfance, « moment spécifique de l'existence » (Court, 2017, p. 3), correspond au premier processus de participation à la réalité sociale. Elle est un temps d'éducation, d'apprentissage, d'intériorisation des règles de la vie en société. Ce temps socialisateur est assuré

par des « autrui significatifs » (Berger, Luckmann, 1966) qui choisissent pour les enfants ce qui fait sens. Ces derniers sont invités à s'appropriier les rôles et les attitudes des autres, mais également le monde. Cependant, il ne faut pas laisser de côté le fait que les enfants ne sont pas vierges des conditions sociales et historiques dans lesquelles ils évoluent. Comme le soulignent Peter Berger et Thomas Luckmann, l'enfant « absorbe » la perspective propre à sa classe sociale d'appartenance.

Pour Le Poème harmonique, la découverte de la musique baroque dès le plus jeune âge illustre la démarche de socialisation mise en œuvre. Pour Les Concerts de poche, la diffusion de la musique classique constitue l'objectif premier. Les extraits d'entretiens suivants en sont l'illustration :

*« L'idée c'était de travailler avec des enfants les plus jeunes possible. On avait même hésité à commencer en maternelle. On s'est dit que c'était un peu compliqué, la maternelle, donc on a commencé au CP. Commencer le plus tôt possible et les suivre le plus longtemps possible. »* (Responsable pédagogique, Le Poème harmonique.)

*« L'objectif effectivement, au départ, c'était vraiment de travailler sur le renouvellement des publics, la diffusion de la musique là où elle n'était pas présente. Donc effectivement, les campagnes, les quartiers. De toucher de nouveaux publics. »* (Fondatrice de l'association Les Concerts de poche.)

La rencontre de ce public avec la musique classique pendant cette période semble donc être propice à la socialisation culturelle et à l'émergence d'un goût pour cette musique. Les résultats du questionnaire ludique passé auprès des enfants montrent que 85,3 % des participants aux activités du Poème harmonique déclarent aimer « apprendre à faire cette activité » et 79,1 % pour Les Concerts de poche. L'approche pédagogique par l'apprentissage, le ludisme et l'intégration du projet artistique au projet de l'école semble porter ses fruits. Chanter, faire écouter, fabriquer des instruments en carton puis jouer sur de vrais instruments, découvrir le contenu des œuvres sont autant de supports pédagogiques mobilisés pour transmettre des connaissances artistiques et sensibiliser à l'art.

Toutefois, nous observons également que l'origine sociale constitue toujours un frein à la socialisation à cette culture. En fonction de la classe sociale d'origine des enfants, le plaisir éprouvé n'est pas de la même intensité. Les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures se disent plus sensibles aux activités, contrairement aux enfants d'ouvriers ou d'employés qui déclarent plus fréquemment que les activités proposées les indiffèrent ou qu'ils ne les apprécient pas. Par exemple, le

questionnaire ludique révèle que pour le fait d'apprécier ou non de « jouer », les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures déclarent plus souvent « aimer » que les enfants d'ouvriers. 100 % des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures déclarent aimer jouer, qu'il s'agisse des Concerts de poche ou du Poème harmonique, contre 88 % des enfants d'ouvriers des Concerts de poche et 57 % des enfants du Poème harmonique. Cette différence se répercute sur l'indifférence à l'activité. 12 % des enfants d'ouvriers des Concerts de poche et 43 % des enfants du Poème harmonique déclarent que cela leur est égal. À travers ces jugements, c'est bien le capital culturel qui est en jeu (Bourdieu, 1979). Le « désir de culture » ne va pas de soi, il est dépendant de la socialisation familiale ainsi que du phénomène d'acculturation que représente, pour les enfants de classes populaires, leur vie à l'école. La mise en avant des musiques classique et baroque vient redoubler des pratiques culturelles ségréguées dont l'école, malgré tous ses efforts, reste le cadre et le véhicule.

#### L'ARTISTE : INCARNATION ET PASSEUR DE CULTURE

La transmission du goût et du savoir-faire ne peut exister sans la présence de l'artiste qui incarne une figure de passeur et met en présence création et pratique artistique auprès des enfants. Sans lui, pas de sensibilisation, de découverte, de connaissances, de naissance d'un esprit critique. Comme le souligne Jean-Paul Filiod, l'artiste à l'école mobilise à la fois des compétences artistiques et pédagogiques, mais aussi des compétences techniques, sociales et relationnelles l'amenant à travailler conjointement l'éducation à l'art et l'éducation par l'art (Filiod, 2008). C'est sur cette figure de l'artiste que Le Poème harmonique et Les Concerts de poche font reposer la légitimité de leur action. Il est censé incarner les objectifs qui définissent les contours de l'EAC<sup>4</sup>.

« On n'aime pas la musique, on se la fait aimer » (Hennion, 2007, p. 295). S'engager à faire sentir, prendre goût est la principale mission que se donnent les artistes. Dans les entretiens réalisés avec ceux qui interviennent dans des écoles, le plaisir apparaît comme un argument premier de l'engagement. Pour eux, il importe avant tout d'inviter les enfants à « prendre plaisir ». Cette invitation passe par plusieurs étapes durant lesquelles l'artiste est un intermédiaire : une étape de la découverte

---

4. Circulaire du ministère de l'éducation nationale « Le parcours d'éducation artistique et culturelle », n° 2013-073 du 3 mai 2013.

pendant laquelle il s'agit de « stimuler », « créer », donner « l'envie » ; une étape de progression qui consiste à « travailler », « répéter », « penser » pour aboutir à la dernière étape de concrétisation et d'intellectualisation qui vise à « réussir », « restituer », « préférer ». L'extrait d'entretien suivant illustre la démarche d'apprentissage qu'implique le travail artistique pour apprendre à prendre plaisir : il s'agit de transmettre des connaissances, des savoirs, d'apprendre à formuler un goût et de faire en fonction d'envies objectivées par les enfants.

*« C'est leur montrer que c'est accessible et c'est aussi pour eux. Ce n'est pas réservé à une élite le théâtre, la musique... et qu'ils ont leur sens critique. Je leur dis souvent : "Si vous n'aimez pas, dites-le", dites : "Ça, je n'aime pas." Bon après il faut argumenter mais osez dire : "Je n'aime pas ton truc." Ça leur permet aussi de trouver du vocabulaire, d'exprimer ce qu'ils ressentent. Ce ne sont pas des marionnettes dans nos mains et tout ça fait partie de ce que je comprends de mieux en mieux : il faut faire en fonction de leurs envies. » (Comédien intervenant, Les Concerts de poche.)*

L'artiste représente un véritable pivot de la mixité. Il est une « figure prescriptive » qui transmet les codes et savoirs nécessaires à la prise de plaisir (Hennion *et al.*, 2000). Il met en présence musique et enfant, et transforme ce dernier en sujet capable d'exprimer une attirance et un goût, et en cela, sa présence est indispensable. Par conséquent, il répond à l'attente collective qu'il est censé incarner (créativité, transmission) allant jusqu'à l'exigence du sacrifice correspondant à l'abandon du profit économique (Duvignaud, 1993). En effet, l'artiste doit encore trouver sa place dans l'institution scolaire, en tant qu'artiste et pas seulement comme technicien de l'art ou « prestataire de services » (Adorno, 1994).

Les résultats de notre évaluation montrent en effet que la plupart des artistes intervenants sont dans des situations de précarité économique, chacun devant multiplier les types d'activités pour vivre : enseignement, création artistique, « jobs alimentaires », etc. Le caractère ponctuel de leur intervention dans les écoles nous invite à réfléchir sur l'importance de la stabilité d'un statut pour incarner durablement la mixité, l'art et l'envie de la transmission.

## LE SPECTACLE : UNE MIXITÉ... ÉPHÉMÈRE

Pour Le Poème harmonique et Les Concerts de poche, les restitutions/spectacles font partie intégrante de la démarche. Présenté par les porteurs de projet comme un aboutissement, le spectacle semble faire l'unanimité

auprès des différents acteurs (enfants, parents, enseignants, artistes, porteurs de projet). 77,9 % des enfants du Poème harmonique déclarent « aimer » faire un spectacle, comme 75,6 % des enfants des Concerts de poche. Planifié en fin d'année scolaire ou de trimestre, il représente un moment exceptionnel pour plusieurs raisons. Premièrement, parce qu'il permet aux artistes de présenter les résultats de leur travail et aux enfants de montrer ce qu'ils ont appris à faire. Deuxièmement, parce qu'ils permettent aux différents protagonistes (porteurs de projet, artistes, parents, enseignants, enfants) de se rencontrer et d'éprouver ensemble la musique. Enfin, parce que le spectacle atteste de la légitimité de l'action et du sens culturel et social de la sensibilisation à l'art.

Les deux extraits d'entretiens suivants, le premier réalisé avec une artiste du Poème harmonique, l'autre avec un parent d'élève de la même association, illustrent l'importance du spectacle comme aboutissement du travail artistique, source de plaisir et mise à l'épreuve.

*« Pour moi, le concert a autant d'importance dans le sens où c'est... justement où c'est la fameuse évaluation... Pour moi, souvent au concert on voit ce qui reste et donc c'est important d'y arriver et de l'avoir quand même en ligne de mire parce que des petits jeunes comme ça, ils ont pas... On ne peut pas leur mettre un examen de premier cycle, ce n'est pas le but non plus. Pour eux, le but, c'est aussi de se montrer... Ouais, c'est un apprentissage aussi d'être capable de restituer et... moi souvent je me dis qu'au concert, il y a le plaisir en plus et justement une évaluation avec plaisir en quelque sorte. »* (Musicienne intervenante, Le Poème harmonique.)

*« C'est beaucoup d'émotions. C'est beaucoup, beaucoup d'émotions de voir tout le travail des enfants. Parce que moi, c'est vrai qu'à la fin, je remercie tout le monde, je remercie les enseignants et tout. Et le directeur a toujours ce mot-là. Il me dit toujours, le directeur de Debussy : "Mais non, Madame, mais il faut remercier les enfants, c'est le travail de vos enfants." Et c'est vrai qu'on se rend compte que c'est beau... C'est énormément de travail. Et c'est très beau, ce qu'ils font, on voit qu'ils prennent du plaisir à le faire, à nous montrer ce qu'ils savent faire. Ça, c'est quelque chose qu'ils aiment beaucoup faire, les enfants, nous montrer ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont fait. Ils aiment beaucoup. »* (Parent d'élève, Le Poème harmonique.)

*In fine*, véritable expérience collective, le spectacle permet de faire se rencontrer une musique, des personnes, des pratiques qui sont, dans le quotidien, physiquement et socialement éloignées. Venir voir les enfants qui font de la musique constitue l'un des leviers d'une mixité sociale possible. Cependant, si la dimension socialisatrice du spectacle est réelle et palpable, son caractère éphémère doit être souligné. Le spectacle peut

être considéré comme une « forme de mixité » (Charmes, Bacqué, 2016, p. 13) qui prend place dans une configuration temporelle et spatiale restreinte, aboutissant à une interaction sociale qui est, de fait, ponctuelle.

## **Conclusion**

Les deux dispositifs présentés dans cet article montrent que se donner les moyens de la mixité n'est pas chose facile dans un contexte où les inégalités sociales et scolaires se maintiennent et se creusent (Battaglia, Collas, 2016). Dans ce cadre, nous voyons bien toute l'ambiguïté que recouvre le terme de mixité. D'un côté, notre propos montre que la mixité s'appuie sur des leviers de développement incarnés par les personnes elles-mêmes, enfants et artistes avant tout. Il apparaît que la rencontre entre l'enfant, l'artiste et la musique génère de l'affectivité, de la connaissance, du lien social, bref une interaction éminemment socialisatrice. De l'autre, nous observons que l'idéal de mixité ne réduit pas à lui seul les problèmes d'une société qui se prétend démocratique (Schnapper, 2005, p. 14). Les différences sociales d'appréciation des activités, la flexibilité et la précarité des interventions des artistes et le caractère éphémère du spectacle constituent autant de points d'achoppement qui limitent l'expression pleine et entière de la mixité. De plus, la démarche d'évaluation n'a pu permettre d'observer auprès des enfants l'impact à long terme de ces activités. La ségrégation sociospatiale et les inégalités sociales d'accès à la culture ne peuvent se résoudre à partir des effets supposés d'une mixité envisagée comme condition première d'une société égalitaire (Schnapper, 2005, p. 15).

Il ne s'agit pas de rejeter en bloc l'idéal de mixité, car nous en voyons bien les potentialités, mais plutôt d'inviter à porter le regard sur les inégalités sociales, la précarisation des métiers – ici celui d'artiste – et d'envisager l'émancipation à partir du cadre social, sociétal, économique, culturel, spatial pour une mixité pleine et entière. C'est à partir de là que nous pourrions dépasser le caractère incertain de la mixité et de ses effets, et envisager l'accès égal de tous à la culture et l'art, en ne les considérant pas comme des biens de consommation ou de spéculation, mais comme un bien commun qui est l'affaire de tous.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adorno T., [1962] 1994, *Introduction à la sociologie de la musique*, Contrechamps, Paris.
- Auclair E., 2006, « Comment les arts et la culture peuvent-ils participer à la lutte contre les phénomènes de ségrégation dans les quartiers en crise ? », *Hérodote*, n° 122, p. 212-220.
- Battaglia M., Collas A., « Comment le système éducatif français aggrave les inégalités sociales », *Le Monde*, 27 septembre 2016.
- Berger P., Luckmann T., 1966, *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin, Paris.
- Bourdieu P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, Paris.
- Buch E., « La musique classique est-elle un genre ? Quelques remarques sur les pratiques de catégorisation à l'ère numérique », *Déchiffrer les publics de la musique classique. Perspectives comparatives, historiques et sociologiques*, Stéphane Dorin éd, Éditions des Archives contemporaines, 2018, p. 3-12.
- Charmes E., Bacqué M.-H., 2016, *Mixité sociale, et après ?*, Presses universitaires de France, Paris.
- Charmes E., 2009, « Pour une approche critique de la mixité sociale. Redistribuer les populations ou les ressources ? », *La vie des idées.fr* (en ligne), mars.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), 2016, *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, rapport scientifique [en ligne].
- Court M., 2017, *Sociologie des enfants*, La Découverte, Paris.
- Dorin S. (dir.), 2018, *Déchiffrer les publics de la musique classique*, Éditions des archives contemporaines, Paris.
- Duvignaud J., 1993, *L'acteur*, Écritures, Paris.
- Ferrand L., Durand-Girardin E., 2017, « Évaluation de l'expérimentation HAP Culture. Accès aux activités périscolaires et aux initiatives d'accès précoce à la culture », Rapport final FEJ.
- Filiod J.-P., 2008, « Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels », *Ethnologie française*, n° 1, vol. 38, p. 89-99.
- Genestier P., 2010, « La mixité : mot d'ordre, vœu pieux ou simple argument ? », *Espaces et sociétés*, n°s 140-141, p. 21-35.
- Giroud M., 2015, « Mixité, contrôle social et gentrification », *La vie des idées.fr* (en ligne), novembre.
- Hennion A., 2007, « La musique s'écoute-t-elle ? », in Le Quéau P. (dir.), *20 ans de sociologie de l'art : bilan et perspectives. Tome 1*, L'Harmattan, Paris, p. 291-301.
- Hennion A., Maisonneuve S., Gomart É., 2000, *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, La Documentation française, Paris.
- Jaillet-Roman M.-C., 2005, « La mixité sociale : une chimère ? Son impact dans les politiques urbaines », *Informations sociales*, n° 123, p. 98-105.
- Lévi-Strauss C., 1993, *Regarder, écouter, lire*, Plon, Paris.
- Schnapper D., 2005, « Idéal et limites de la mixité sociale. Les arguments du débat public », *Informations sociales*, n° 125, p. 6-15.
- Selod H., 2005, « La mixité sociale : le point de vue des sciences économiques. Les gagnants et les perdants de la ségrégation », *Informations sociales*, n° 125, p. 28-35.

# Secteurs multicollèges à Paris : un outil efficace pour lutter contre la ségrégation sociale ?

*Julien Grenet, chargé de recherche au CNRS, professeur associé à l'École d'économie de Paris et directeur adjoint de l'Institut des politiques publiques (CREST/PSE)*

*Youssef Souidi, doctorant à l'École d'économie de Paris*

## **Introduction**

Plusieurs rapports et études récents ont mis en évidence l'existence d'un niveau élevé de ségrégation sociale dans les établissements du second degré en France, qui s'explique par la conjonction d'une forte ségrégation résidentielle et du recours par les familles socialement favorisées à de multiples stratégies de contournement de la carte scolaire (Van Zanten, 2009 ; Merle, 2012 ; Fack, Grenet, 2013 ; Ben Ayed, 2015 ; Ly, Riegert, 2016).

Face à ce constat, le ministère de l'éducation nationale a engagé à la fin de l'année 2015 une démarche visant à renforcer la mixité sociale dans les collèges en s'appuyant sur des initiatives fédérant la communauté éducative à l'échelle d'une vingtaine de territoires pilotes, dont l'académie de Paris<sup>5</sup> (Grenet, 2015 ; MENESR, 2016a, 2016b).

C'est dans ce cadre que notre équipe a noué au début de l'année 2016 une collaboration scientifique avec la ville et l'académie de Paris<sup>6</sup>. Cette collaboration a débouché sur l'expérimentation d'une nouvelle méthode

---

5. Ce projet, lauréat de l'initiative présidentielle « La France s'engage » a été financé par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, mis en œuvre par le ministère chargé de la jeunesse. Nous remercions les équipes du rectorat de Paris et de la direction des affaires scolaires de la ville de Paris ainsi que les membres des comités de suivi des secteurs Berlioz-Coysevox, Curie-Philipe et Bergson-Pailleron pour leur soutien tout au long du projet.

6. La sectorisation des collèges relève, depuis la loi de décentralisation du 13 août 2004, du conseil de Paris (conseil départemental). Cependant, les affectations et les dérogations demeurent sous la responsabilité de l'académie.

d'affectation des élèves pour répondre aux difficultés posées par le fonctionnement de la carte scolaire dans la capitale : le dispositif proposé consiste à mettre en place des secteurs communs à plusieurs collèges afin de diversifier leur recrutement social.

Le conseil de Paris a voté le 30 janvier 2017 la création de trois secteurs bicollèges englobant six collèges situés dans les 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> arrondissements de la capitale<sup>7</sup>. Les binômes concernés par cette expérimentation à partir de la rentrée 2017-2018 sont les collèges Hector-Berlioz et Antoine-Coysevox (18<sup>e</sup>), Marie-Curie et Gérard-Philipe (18<sup>e</sup>) et Henri-Bergson et Édouard-Pailleron (19<sup>e</sup>). Les modalités d'affectation des élèves ont été laissées à l'appréciation des comités de suivi mis en place dans chacun des secteurs pour associer l'ensemble des parties prenantes. À l'issue d'une phase de concertation de plusieurs mois, les comités de suivi des secteurs Curie-Philipe et Bergson-Pailleron ont opté pour une procédure de choix régulier qui s'appuie sur un algorithme d'affectation mis au point par notre équipe de recherche ; dans le secteur Berlioz-Coysevox, le choix s'est porté sur une procédure dite de « montée alternée » qui prévoit que les cohortes d'élèves entrant en 6<sup>e</sup> du double secteur sont affectées alternativement à un collège (les années paires) et à l'autre (les années impaires) et y effectuent l'ensemble de leur scolarité. À la rentrée 2017-2018, près de 700 élèves de 6<sup>e</sup> ont été affectés dans les trois secteurs bicollèges nouvellement créés.

Bien que certaines académies aient pu mettre en place de manière sporadique des secteurs communs à plusieurs collèges, aucune n'a mis en œuvre un système de montée alternée ou une procédure de choix régulier qui tienne compte simultanément des préférences exprimées par les parents et de règles de priorité transparentes. Dans les rares secteurs multicollèges mis en place en dehors de Paris, l'affectation des élèves est le plus souvent réalisée de manière « autoritaire », au risque de miner la confiance des parents dans les décisions prononcées.

Si elle démontre sa capacité à faire reculer la ségrégation sociale dans les collèges de la capitale, l'expérimentation parisienne a vocation à servir de modèle à d'autres académies et collectivités locales désireuses d'agir

---

7. Délibération 2017 DASCO 1G votée le 30 janvier 2017. Le vœu de l'exécutif municipal précise que l'académie souhaite « élargir le périmètre de réflexion visant l'intégration, dès la rentrée 2018, de nouveaux collèges afin d'accroître la mixité dans les établissements scolaires parisiens, en incluant les établissements privés ».

en faveur de la mixité sociale au collège. La pertinence de ce dispositif au-delà du cas parisien devra cependant être évaluée en tenant compte des disparités sociospatiales propres à chaque territoire : la capacité des secteurs multicollèges à réduire la ségrégation sociale suppose, en particulier, qu'ils se déploient au sein d'un maillage urbain dense et qu'ils puissent associer des quartiers socialement hétérogènes dans un périmètre limité, de manière à maintenir une distance raisonnable entre le domicile des élèves et leur collège d'affectation.

Les résultats présentés dans cet article portent sur la première vague d'affectation dans les secteurs multicollèges mis en place à Paris à la rentrée 2017-2018. Au terme de cette première année d'expérimentation, il est possible, à partir des données de gestion de l'académie (voir encadré 1), d'évaluer précisément l'impact des secteurs multicollèges sur la mixité sociale dans les établissements concernés et de mesurer les réactions comportementales induites par les différentes déclinaisons de ce dispositif<sup>8</sup>.

### ***Paris : académie championne de la ségrégation sociale au collège***

Parce qu'elle exacerbe les traits caractéristiques des grandes agglomérations urbaines, l'académie de Paris constitue un terrain idéal pour expérimenter des solutions innovantes aux problèmes posés par le fonctionnement actuel de la carte scolaire. La capitale concentre en effet sur un territoire relativement restreint une population socialement hétérogène, une offre scolaire très abondante et des niveaux de ségrégation scolaire parmi les plus élevés de France.

#### **DES NIVEAUX DE SÉGRÉGATION PARMIS LES PLUS ÉLEVÉS DE FRANCE**

En 2017-2018, les 175 collèges de la capitale accueillent près de 85 000 élèves. L'un des traits distinctifs de l'académie de Paris est l'importance du secteur d'enseignement privé qui scolarise près de 35 % des élèves dans 65 collèges privés sous contrat.

---

8. Pour un bilan détaillé de la première année d'existence des secteurs multicollèges à Paris, le lecteur intéressé pourra se reporter aux présentations réalisées dans le cadre des comités de suivi (Grenet, Souidi, 2017a, 2017b, 2018).

## ENCADRÉ. LES DONNÉES MOBILISÉES DANS LE CADRE DE L'ÉVALUATION

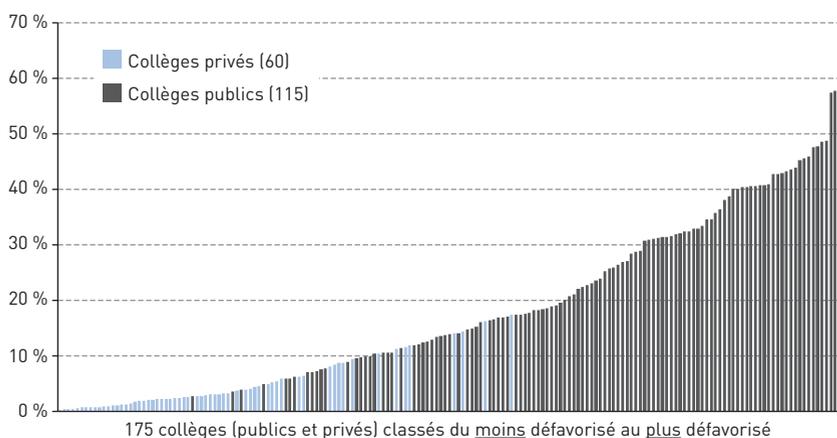
Les données de la base élèves académique (BEA) recensent chaque année l'ensemble des élèves scolarisés dans les collèges publics et privés sous contrat de la capitale. Nous les avons mobilisées pour la période allant de 2011 à 2017. Outre les informations sur le collège et la classe fréquentés, ces fichiers de gestion indiquent l'origine sociale de chaque élève, mesurée par la catégorie socioprofessionnelle (PCS) du responsable légal et l'adresse de son domicile. Pour les besoins de l'évaluation, nous avons été autorisés à travailler à partir d'une version anonymisée de ces données, de manière à pouvoir comparer la composition sociale des collèges concernés par les expérimentations à la composition sociale de leurs secteurs respectifs, et ainsi mesurer de manière très fine les comportements d'évitement. Le secteur de rattachement de chaque élève (qu'il soit scolarisé dans son collège public de secteur, dans un collège public hors secteur ou dans un collège privé) a pu être identifié en croisant les adresses géolocalisées des élèves avec les contours de la sectorisation des collèges, qui nous ont été transmis par la direction des affaires scolaires de la ville de Paris. La composition sociale de chaque secteur a ensuite été calculée à partir des informations recueillies sur la PCS du responsable légal de l'ensemble des élèves résidant dans le secteur.

Dans les deux secteurs bicollèges Curie-Philippe et Bergson-Pailleron, les données de gestion de l'académie de Paris ont été complétées par les données collectées dans le cadre de la procédure de choix régulé qui a été mise en place pour affecter les élèves entrant en 6<sup>e</sup>. L'appariement de ces données avec les fichiers du constat de rentrée 2017-2018 permet d'évaluer la capacité de cette procédure à atteindre l'objectif de mixité sociale qui lui a été assigné, et de comparer la mixité sociale observée à l'issue de l'affectation à la mixité réellement constatée à la rentrée.

La population des collégiens parisiens apparaît plutôt favorisée socialement. En 2017-2018, d'après la classification des catégories socioprofessionnelles (PCS) du ministère de l'éducation nationale, 51 % des collégiens parisiens sont issus de PCS « très favorisées » (cadres, chefs d'entreprise, professions intellectuelles et professions libérales), 8 % de PCS « favorisées » (professions intermédiaires), 24 % de PCS « moyennes » (artisans, commerçants, employés) et 17 % de PCS « défavorisées » (ouvriers et personnes sans activité professionnelle). Cette répartition sociale est nettement plus favorisée que celle des collégiens français pris dans leur ensemble (23 % de PCS très favorisées, 13 % de PCS favorisées, 27 % de PCS moyennes et 37 % de PCS défavorisées).

On constate cependant que la composition sociale des collèges à Paris s'éloigne fortement de cette composition sociale moyenne. Les collèges de la capitale se caractérisent au contraire par des niveaux extrêmes de ségrégation : alors que les élèves de PCS défavorisées ne représentent que 17 % de l'ensemble des collégiens parisiens, cette proportion varie de 0,3 % dans le collège le plus favorisé de la capitale à 63 % dans le collège le plus défavorisé (voir graphique 1 ci-dessous). Le contraste social entre les collèges publics et les collèges privés est saisissant : alors que les premiers accueillent 24 % d'élèves de PCS défavorisées, les seconds n'en comptent que 3 %. À l'échelle nationale, les collèges parisiens apparaissent comme les plus ségrégués de France, devant les collèges des académies de Versailles et de Lille.

**Graphique 1. Proportion d'élèves de PCS défavorisées par collège à Paris, 2017-2018**

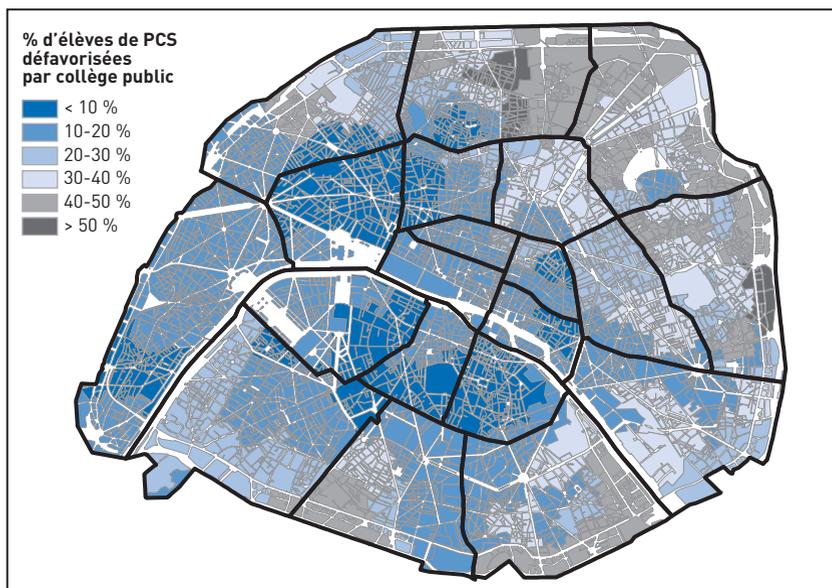


**Source :** base élèves de l'académie de Paris, 2017-2018 ; calculs des auteurs.

**Lecture :** chaque barre de ce graphique correspond à l'un des 175 collèges publics ou privés sous contrat de la capitale et indique la part des élèves de PCS défavorisées (parents ouvriers ou sans activité professionnelle) qui étaient scolarisés dans ce collège à la rentrée 2017-2018. Les collèges publics sont représentés par des barres gris foncé et les collèges privés par des barres bleu clair.

Un autre trait caractéristique de l'académie de Paris est que la ségrégation sociale entre les collèges publics se manifeste à une échelle spatiale très fine et ne se réduit pas au contraste social opposant les arrondissements populaires du nord-est parisien aux arrondissements plus aisés du centre et de l'ouest de la capitale. La ségrégation entre collèges publics existe en effet à l'intérieur même de la quasi-totalité des arrondissements périphériques (voir graphique 2, p. 207).

**Graphique 2.** Part des élèves de PCS défavorisées par collège public à Paris, 2017-2018



**Sources :** base élèves de l'académie de Paris et direction des affaires scolaires de la ville de Paris ; calculs des auteurs.

**Lecture :** cette carte indique les contours des secteurs des 115 collèges publics de la capitale et la part d'élèves de PCS défavorisées (parents ouvriers ou sans activité professionnelle) qui sont scolarisés dans chacun d'eux à la rentrée 2017-2018.

## FACTEURS EXPLICATIFS : SÉGRÉGATION RÉSIDENTIELLE ET ÉVITEMENT VERS LE PRIVÉ

Trois séries de facteurs peuvent *a priori* expliquer l'ampleur des niveaux de ségrégation constatés dans les collèges parisiens : la ségrégation résidentielle, d'une part, qui prédétermine en grande partie la composition sociale des collèges du fait de la sectorisation des collèges publics (les élèves étant affectés dans leur collège de secteur en fonction de leur adresse) ; les inscriptions dans le privé, d'autre part, qui privent les collèges publics de près de la moitié des élèves de PCS favorisées ; les dérogations et les classes à recrutement spécifique (musique, danse, sport, etc.) enfin, qui permettent à certains élèves de s'inscrire dans un collège situé en dehors de leur secteur.

La décomposition de la ségrégation sociale des collèges parisiens entre ces différents facteurs montre que près de la moitié de la ségrégation observée provient des différences de composition sociale entre les secteurs des collèges publics. Autrement dit, si tous les collégiens parisiens fréquentaient leur collège public de secteur, le niveau de ségrégation sociale (mesuré ici à partir de l'indice d'entropie normalisée) serait égal à la moitié du niveau actuellement observé<sup>9</sup>. L'autre moitié de la ségrégation provient presque exclusivement de l'évitement vers le secteur privé des catégories sociales favorisées, les dérogations et options à recrutement spécifique ne contribuant que de manière résiduelle à la ségrégation entre collèges (moins de 5 %).

### ***Trois secteurs multicollèges expérimentés à la rentrée 2017-2018***

Pour tenter de renforcer la mixité sociale dans les collèges de la capitale, la ville et l'académie de Paris ont choisi d'expérimenter une méthode nouvelle pour affecter les élèves dans les collèges publics : les secteurs multicollèges.

Un secteur multicollège consiste à définir un secteur commun à plusieurs collèges géographiquement proches mais présentant des compositions sociales contrastées. Un tel dispositif, qui a vocation à s'appliquer dans un contexte urbain, peut regrouper deux, trois, voire quatre collèges si la densité de population le permet. L'objectif recherché est d'élargir les secteurs de recrutement des collèges de manière à rééquilibrer leur recrutement social. Si les secteurs multicollèges aujourd'hui expérimentés à Paris ne concernent que des collèges publics, il n'existe pas *a priori* d'obstacle technique à ce qu'ils incorporent à terme des collèges privés qui souhaiteraient s'y associer.

Plusieurs modalités sont envisageables pour affecter les élèves au sein d'un secteur multicollèges. À Paris, deux procédures distinctes ont été retenues par les comités de suivi mis en place dans les trois secteurs expérimentaux : la « montée alternée » (secteur Berlioz-Coysevox) et le choix régulé (secteurs Curie-Philippe et Bergson-Pailleron).

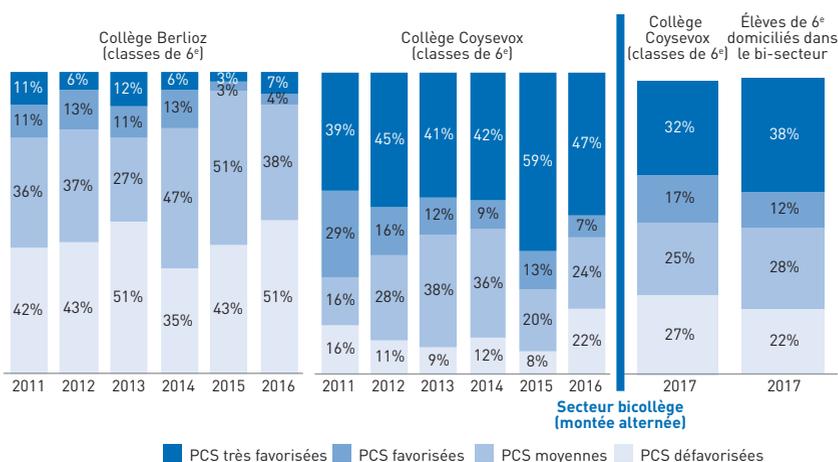
---

9. Sur les propriétés de l'indice d'entropie normalisé, voir Fack *et al.*, 2014 et Givord *et al.*, 2016.

## SECTEUR BERLIOZ- COYSEVOX (18<sup>E</sup>) : LA « MONTÉE ALTERNÉE »

Des trois secteurs bicollèges mis en place à la rentrée 2017-2018, Berlioz-Coysevox est celui dont les collèges présentaient le contraste social le plus marqué (voir partie gauche du graphique 3 ci-dessous). Au cours de la période 2011-2017, le collège Hector-Berlioz (classé réseau d'éducation prioritaire [REP] en 2015) comptait en moyenne 40 à 50 % d'élèves de PCS défavorisées parmi les élèves de 6<sup>e</sup>, alors que cette proportion n'était que de 10 à 20 % dans le collège Antoine-Coysevox, les deux collèges n'étant pourtant distants de 600 mètres.

**Graphique 3. Composition sociale des classes de 6<sup>e</sup> des collèges Hector-Berlioz et Antoine-Coysevox, 2011-2012 à 2017-2018**



**Sources :** base élèves de l'académie de Paris et direction des affaires scolaires de la ville de Paris ; calculs des auteurs.

**Lecture :** la partie gauche indique l'évolution de la composition sociale des classes de 6<sup>e</sup> des collèges Berlioz et Coysevox entre 2011-2012 et 2016-2017, lorsque les secteurs de ces deux collèges étaient distincts. La partie droite indique la composition sociale des classes de 6<sup>e</sup> du collège Coysevox à la rentrée 2017-2018, qui correspond à la première année d'expérimentation du secteur bicollège au cours de laquelle tous les entrants en 6<sup>e</sup> des anciens secteurs Berlioz et Coysevox ont été affectés au collège Coysevox. La composition des classes de 6<sup>e</sup> du collège Coysevox est comparée à celle des élèves de 6<sup>e</sup> qui résident dans le double secteur Berlioz-Coysevox en 2017-2018, quel que soit le collège fréquenté (public de secteur, public hors secteur ou privé).

Le comité de suivi du secteur Berlioz-Coysevox a opté pour une procédure dite de « montée alternée ». Cette procédure consiste à affecter les entrants en 6<sup>e</sup> du double secteur alternativement à l'un et l'autre collège, les élèves

affectés à un établissement y restant scolarisés jusqu'en fin de 3<sup>e</sup>. Dans cette configuration – et après une période transitoire qui peut s'étaler sur plusieurs années –, chacun des deux collèges ne scolarise simultanément que deux cohortes d'élèves résidant dans le secteur commun : les années paires, le premier collège n'accueille que des classes de 6<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> quand le second n'accueille que des classes de 5<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>; les années impaires, la configuration est inversée.

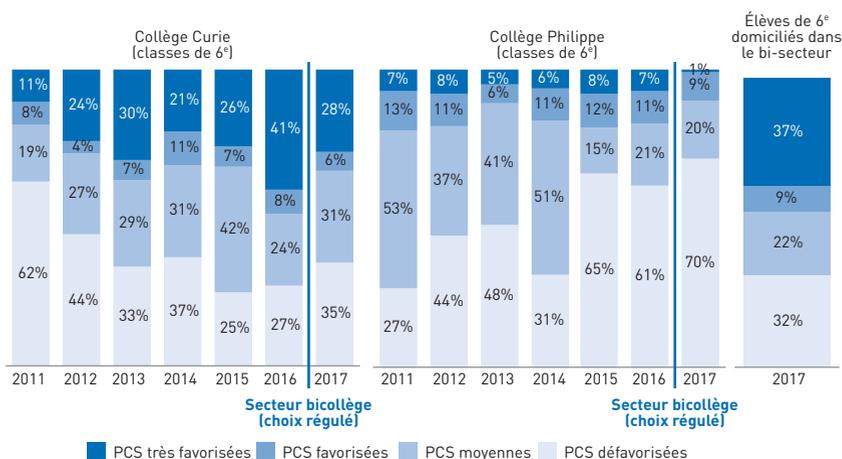
Dans le cas spécifique du secteur Berlioz-Coysevox, il a été décidé que l'ensemble des entrants en 6<sup>e</sup> du double secteur seraient affectés au collège Coysevox à la rentrée 2017-2018. La capacité d'accueil de cet établissement n'étant pas suffisante pour accueillir une double cohorte d'élèves de 6<sup>e</sup> en plus des élèves déjà scolarisés, tous les élèves de 4<sup>e</sup> du collège Coysevox ont été transférés au collège Berlioz pour y effectuer leur année de 3<sup>e</sup> en 2017-2018. La mise en place de la montée alternée dans ce secteur s'est donc traduite par deux regroupements distincts : les entrants en 6<sup>e</sup> ont été regroupés à Coysevox et les entrants en 3<sup>e</sup> à Berlioz. Les élèves entrant en 5<sup>e</sup> ou en 4<sup>e</sup> en 2017-2018 n'ont pas, quant à eux, été concernés par l'expérimentation et sont restés scolarisés dans leur collège d'origine.

#### **SECTEURS CURIE-PHILIPPE (18<sup>E</sup>) ET BERGSON-PAILLERON (19<sup>E</sup>) : LE CHOIX RÉGULÉ**

Bien que présentant des profils moins contrastés socialement que les collèges Berlioz et Coysevox, les collèges des secteurs Curie-Philippe (18<sup>e</sup>) et Bergson-Pailleron (19<sup>e</sup>) ont cependant vu leurs compositions sociales s'éloigner depuis le début des années 2010.

Les collèges Marie-Curie et Gérard-Philippe ont tous deux été classés dans le réseau d'éducation prioritaire (REP) en raison du profil historiquement défavorisé de leurs élèves. La gentrification progressive du secteur du collège Marie-Curie et la mise en place à la rentrée 2012 d'une classe à horaires aménagés en musique (CHAM) dans ce collège ont toutefois contribué à accentuer le contraste social entre les deux établissements : en 2016-2017, la part des PCS défavorisées parmi les élèves de 6<sup>e</sup> atteignait 61 % à Gérard-Philippe, contre 27 % à Marie-Curie (voir graphique 4, p. 211). Ce constat a justifié la mise en place d'un secteur commun à la rentrée 2017-2018.

**Graphique 4. Composition sociale des classes de 6<sup>e</sup> des collèges Marie-Curie et Gérard-Philipe, 2011-2012 à 2017-2018**

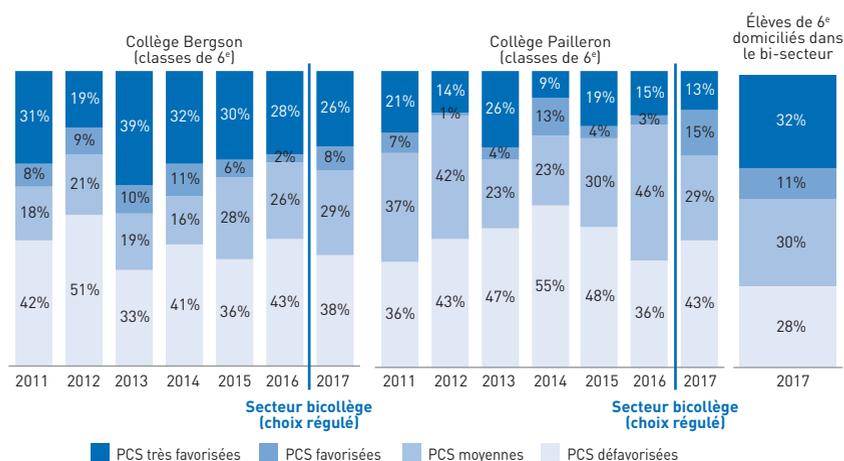


**Sources :** base élèves de l'académie de Paris et direction des affaires scolaires de la ville de Paris ; calculs des auteurs.

**Lecture :** la partie gauche indique l'évolution de la composition sociale des classes de 6<sup>e</sup> des collèges Curie et Philippe entre 2011-2012 et 2016-2017, lorsque les secteurs de ces deux collèges étaient distincts, et en 2017-2018, lorsqu'ils furent réunis et les élèves affectés au moyen d'une procédure de choix régulé. La partie droite du graphique indique la composition sociale des élèves de 6<sup>e</sup> qui résident dans le double secteur Curie-Philippe en 2017-2018, quel que soit le collège fréquenté.

Du fait de leur proximité géographique et de la sociologie comparable de leurs secteurs, les collèges Henri-Bergson et Édouard-Pailleron présentent des compositions sociales relativement proches, avec une proportion d'élèves de PCS défavorisées située autour de 40 % (voir graphique 5, p. 212). Depuis le début des années 2010, cependant, la part des élèves d'origine sociale favorisée ou très favorisée demeure sensiblement plus élevée à Bergson (autour de 40 %) qu'à Pailleron (autour de 20 %). C'est pour contrer ce phénomène et tenter d'endiguer l'augmentation tendancielle du taux d'évitement dans le secteur Pailleron (passé de 42 % en 2011 à 54 % en 2016) qu'il a été décidé de créer un secteur commun avec le collège Bergson.

**Graphique 5. Composition sociale des classes de 6<sup>e</sup> des collèges Henri-Bergson et Édouard-Pailleron, 2011-2012 à 2017-2018**



**Sources :** base élèves de l'académie de Paris et direction des affaires scolaires de la ville de Paris ; calculs des auteurs.

**Lecture :** la partie gauche indique l'évolution de la composition sociale des classes de 6<sup>e</sup> des collèges Bergson et Pailleron entre 2011-2012 et 2016-2017, lorsque les secteurs de ces deux collèges étaient distincts, et en 2017-2018, lorsqu'ils furent réunis et les élèves affectés au moyen d'une procédure de choix régulé. La partie droite du graphique indique la composition sociale des élèves de 6<sup>e</sup> qui résident dans le double secteur Bergson-Pailleron en 2017-2018, quel que soit le collège.

Dans ces deux secteurs, le choix des comités de suivi s'est porté sur une procédure de choix régulé s'appuyant sur un algorithme d'affectation conçu par notre équipe<sup>10</sup>. Cet algorithme est une version modifiée de l'algorithme d'acceptation différée de David Gale et Lloyd Shapley qui est utilisé dans de nombreux pays pour réguler les inscriptions scolaires (Gale, Shapley, 1962). Pour mettre en œuvre l'objectif de mixité sociale, les élèves du secteur élargi sont répartis en quatre groupes de revenu en

10. Pour une présentation détaillée de l'algorithme d'affectation, voir Grenet, 2017. Contrairement au système de la montée alternée, la procédure de choix régulé n'est pas limitée aux secteurs bicollèges et peut être appliquée à des secteurs regroupant trois collèges ou plus.

fonction du quotient familial (QF) de leurs parents<sup>11</sup> (ou dans un groupe distinct si le QF n'a pas été renseigné), qui est calculé comme le revenu net imposable divisé par le nombre de parts fiscales. Les places de chaque collège sont ensuite réparties entre les différents groupes de QF de manière à correspondre à la répartition observée au niveau du secteur. Les élèves sont affectés aux places réservées à leur groupe de QF en fonction des vœux exprimés et de critères de priorité qui ont été définis dans le cadre des comités de suivi. Si, au sein d'un groupe de revenu donné, le nombre d'élèves demandant un collège excède le nombre de places réservées à ce groupe dans le collège, priorité est donnée aux élèves en situation de handicap, puis aux élèves ayant un frère ou une sœur dans le collège et, enfin, aux élèves qui résident relativement plus près de ce collège que de l'autre collège<sup>12</sup>.

### ***Secteur Berlioz-Coysevox : une mixité sociale en forte progression et une diminution de l'évitement vers le privé***

Des trois secteurs bicollèges expérimentés en 2017-2018, le secteur Berlioz-Coysevox apparaît comme le plus emblématique du fait de l'ampleur du contraste social qui séparait les deux collèges. C'est aussi le secteur qui a enregistré la plus forte progression de la mixité sociale à la suite de la mise en place du secteur commun et de la procédure de montée alternée.

---

11. Le choix du revenu plutôt que de la PCS des parents pour apprécier l'origine sociale des élèves a été motivé par deux constats : d'une part, les PCS ne sont pas actuellement enregistrées dans les fichiers de gestion des élèves du premier degré et ne peuvent donc pas être extraites pour les besoins de la procédure ; d'autre part, utiliser la PCS comme critère d'affectation ferait courir le risque que cette information soit manipulée à des fins stratégiques.

12. Le critère de distance relative s'apprécie de la manière suivante : supposons que deux élèves E1 et E2 aient classé le collège C1 en vœu 1 et le collège C2 en vœu 2 mais qu'il ne reste qu'une place dans le collège C1. L'élève E1 réside à 150 mètres du collège C1 et à 300 mètres du collège C2 alors que l'élève E2 réside à 500 mètres du collège C1 et à 550 mètres du collège C2. L'élève E1 résidant relativement plus près du collège C1 que du collège C2 (150 mètres) que l'élève E2 (50 mètres), l'élève E1 a priorité pour le collège C1 alors que l'élève E2 a priorité pour le collège C2.

## ÉLÈVES DE 6<sup>E</sup> (REGROUPÉS AU COLLÈGE COYSEVOX)

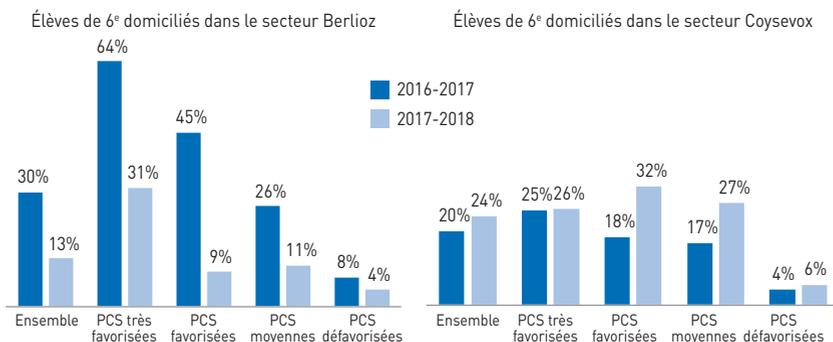
À la rentrée 2017-2018, l'ensemble des élèves entrant en 6<sup>e</sup> et domiciliés dans les anciens secteurs des collèges Berlioz et Coysevox ont été affectés au collège Coysevox.

Cette modification des règles d'affectation n'a pas entraîné d'érosion des effectifs de 6<sup>e</sup> du collège Coysevox. Au contraire, les effectifs de 6<sup>e</sup> de ce collège en 2017-2018 (219 élèves) sont supérieurs à la somme des effectifs de 6<sup>e</sup> des collèges Berlioz et Coysevox en 2016-2017 (81 et 111 respectivement, soit un total de 192 élèves).

Le regroupement des classes de 6<sup>e</sup> au collège Coysevox a eu des effets particulièrement marqués sur la mixité sociale dans cet établissement (voir partie droite du graphique 3, p. 209). Alors qu'en 2016-2017 la composition sociale des classes de 6<sup>e</sup> du collège Coysevox (47 % d'élèves de PCS très favorisées et 22 % d'élèves de PCS défavorisées) était diamétralement opposée à celle du collège Berlioz (7 % d'élèves de PCS très favorisées et 51 % d'élèves de PCS défavorisées), la double cohorte d'élèves de 6<sup>e</sup> du collège Coysevox à la rentrée 2017-2018 présente un profil social beaucoup plus équilibré (32 % d'élèves de PCS très favorisées et 27 % d'élèves de PCS défavorisées), très proche de celui des élèves de 6<sup>e</sup> domiciliés dans le secteur commun Berlioz-Coysevox (qu'ils fréquentent ou non leur collège de secteur).

L'un des principaux enseignements de l'évaluation est que la mise en place du secteur bicollège Berlioz-Coysevox a entraîné une diminution de l'évitement vers le privé : alors qu'en 2016-2017 24 % des parents d'enfants entrant en 6<sup>e</sup> et résidant dans l'un ou l'autre secteur ont opté pour le privé, cette proportion est descendue à 18 % en 2017-2018. Dans le détail, ce reflux de l'évitement vers le privé s'explique par un phénomène de « retour vers le public » des parents de PCS favorisées ou très favorisées de l'ancien secteur Berlioz : alors qu'en 2016-2017, ils étaient respectivement 45 % et 64 % à éviter ce collège REP en inscrivant leurs enfants dans le privé à l'entrée en 6<sup>e</sup>, ils n'étaient plus que 9 % et 31 %, respectivement, à faire ce choix en 2017-2018 (voir partie gauche du graphique 6, p. 215). Dans l'ancien secteur Coysevox, la mise en place du secteur bicollège a provoqué un phénomène inverse d'accroissement de l'évitement vers le privé, mais dans des proportions bien moindres (voir partie droite du graphique 6), si bien qu'à l'échelle du secteur commun la proportion d'élèves fréquentant leur collège public de secteur a augmenté.

**Graphique 6. Taux d'évitement vers le privé des élèves résidant dans le double secteur Berlioz-Coysevox en fonction de leur catégorie sociale, 2016-2017 et 2017-2018**



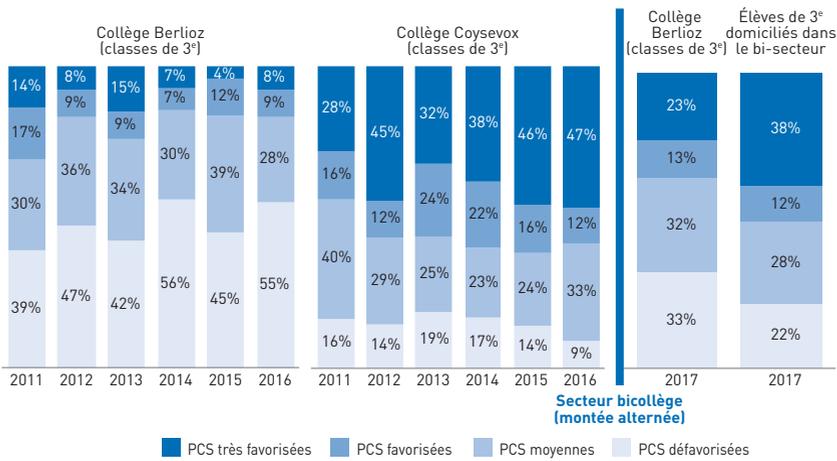
**Sources :** base élèves de l'académie de Paris et direction des affaires scolaires de la ville de Paris ; calculs des auteurs.

**Lecture :** les deux parties de ce graphique distinguent les élèves de 6<sup>e</sup> selon qu'ils résident dans l'ancien secteur du collège Berlioz (partie gauche) ou dans l'ancien secteur du collège Coysevox (partie droite). Les barres verticales représentent la part des élèves qui sont scolarisés dans un collège privé en 2016-2017 et en 2017-2018 en fonction de leur catégorie sociale. En 2016-2017, les secteurs des deux collèges étaient distincts alors qu'en 2017-2018 ils furent réunis et les élèves de 6<sup>e</sup> affectés au collège Coysevox.

### ÉLÈVES DE 3<sup>E</sup> (REGROUPÉS AU COLLÈGE BERLIOZ)

Si le transfert des élèves de 3<sup>e</sup> du collège Coysevox vers le collège Berlioz a permis d'augmenter sensiblement la mixité sociale dans les classes de 3<sup>e</sup> de Berlioz, les progrès n'ont pas été aussi spectaculaires que dans les classes de 6<sup>e</sup> de Coysevox : les élèves de 3<sup>e</sup> regroupés à Berlioz restent en effet moins favorisés en moyenne que les élèves résidant dans le secteur (voir graphique 7, p. 216).

**Graphique 7. Composition sociale des classes de 3<sup>e</sup> des collèges Hector-Berlioz et Antoine-Coysevox, 2011-2012 à 2017-2018**



**Sources :** base élèves de l’académie de Paris et direction des affaires scolaires de la ville de Paris ; calculs des auteurs.

**Lecture :** la partie gauche indique l’évolution de la composition sociale des classes de 3<sup>e</sup> des collèges Berlioz et Coysevox entre 2011-2012 et 2016-2017, lorsque les secteurs de ces deux collèges étaient distincts. La partie droite indique la composition sociale des classes de 3<sup>e</sup> du collège Berlioz à la rentrée 2017-2018, qui correspond à la première année d’expérimentation du secteur bicollège au cours de laquelle les élèves issus des classes de 4<sup>e</sup> des deux collèges ont été regroupés au collège Berlioz pour y effectuer leur année de 3<sup>e</sup>. La composition des classes de 3<sup>e</sup> du collège Berlioz est comparée à celle des élèves de 3<sup>e</sup> qui résident dans le double secteur Berlioz-Coysevox, quel que soit le collège fréquenté.

Deux facteurs peuvent expliquer ce phénomène. Le premier est que près de 20 % des parents des élèves inscrits en 4<sup>e</sup> au collège Coysevox en 2016-2017 ont choisi d’inscrire leurs enfants dans le privé en 3<sup>e</sup> du fait de la mise en place du double secteur. Ce phénomène d’« évaporation » illustre l’une des difficultés de la mise en place d’un secteur multicollège : au cours de la phase de transition, un tel dispositif ne modifie la composition sociale que d’une partie des classes (en l’occurrence, les classes de 6<sup>e</sup> du collège Coysevox et les classes de 3<sup>e</sup> du collège Berlioz) et n’assure pas immédiatement la réalisation de l’objectif de mixité à l’échelle de chaque collège. Dans ces conditions, le maintien transitoire des écarts sociaux entre établissements tend à faire perdurer les comportements d’évitement du collège initialement le plus défavorisé.

Un autre facteur peut expliquer que les progrès de la mixité dans les classes de 3<sup>e</sup> du collège Berlioz n'aient pas été aussi importants que dans les classes de 6<sup>e</sup> du collège Coysevox : le phénomène de « retour vers le public » mis en évidence parmi les parents de PCS favorisées du secteur Berlioz à l'entrée en 6<sup>e</sup> n'a pas pu se produire (ou seulement de manière très limitée) pour les élèves entrant en 3<sup>e</sup> – les parents qui avaient choisi d'éviter le collège Berlioz à l'entrée en 6<sup>e</sup> ayant pris une décision difficilement réversible.

### ***Le choix régulé : un bilan contrasté***

Les marges de progression de la mixité sociale dans les deux secteurs bicollèges concernés par le choix régulé n'étaient pas aussi importantes que dans le secteur Berlioz-Coysevox, en raison de la moindre polarisation sociale des collèges dont les secteurs ont été réunis. Si la procédure a fonctionné de manière satisfaisante dans le secteur Bergson-Pailleron, ses effets ont été plus décevants dans le secteur Curie-Philippe.

#### **SECTEUR BERGSON-PAILLERON : DES OBJECTIFS ATTEINTS**

Au mois d'avril 2017, les parents des élèves de CM2 domiciliés dans les anciens secteurs des collèges Bergson et Pailleron ont été invités à remplir une fiche de vœux indiquant leurs préférences pour les deux collèges et à fournir les justificatifs permettant de déterminer leur groupe de quotient familial et leurs priorités relatives (handicap, rapprochement de fratrie, distance domicile/collège<sup>13</sup>).

Au total, la procédure a concerné 216 élèves, soit 72 % des entrants en 6<sup>e</sup> du secteur. Parmi les élèves qui ont renseigné leur fiche de vœux et fourni les justificatifs (soit deux tiers environ des élèves), 60 % ont demandé le collège Bergson en vœu 1 et 40 % ont demandé le collège Pailleron. Pour les élèves qui n'ont pas renseigné leur fiche de vœux ou leur QF, il a été décidé de leur imputer comme premier vœu le collège le plus proche de leur domicile. Les capacités d'accueil des deux collèges ont été fixées à 108 places équiréparties entre les différents groupes de QF. Les élèves ont

---

13. Les distances domicile/collège ont été calculées à partir de l'outil de mesure des itinéraires à pied de Google Maps.

ensuite été affectés au moyen de l'algorithme décrit plus haut<sup>14</sup>. À l'issue de la procédure d'affectation, 91 % des élèves qui ont renseigné leur fiche de vœux et leur QF ont été affectés sur leur premier vœu, l'équirépartition des places entre les groupes de QF permettant d'assurer une distribution comparable des revenus parentaux dans les deux collèges.

La procédure de choix régulé dans le secteur commun Bergson-Pailleron a permis une progression sensible des effectifs scolarisés dans les deux collèges et, à l'instar du phénomène observé dans le secteur Berlioz-Coysevox, un recul sensible de l'évitement vers le privé : alors qu'au cours de la période 2011-2016 entre 35 et 39 % des parents des secteurs Bergson et Pailleron faisaient le choix du privé à l'entrée en 6<sup>e</sup>, cette proportion est tombée à 25 % à la rentrée 2017-2018. Ce reflux de l'évitement vers le privé provient intégralement de l'ancien secteur Pailleron, où le taux d'inscription dans le privé a été divisé par deux entre 2016-2017 (42 %) et 2017-2018 (21 %). Ce phénomène a contribué à la forte progression des effectifs de 6<sup>e</sup> constatés à la rentrée 2017 (100 élèves à Bergson et 104 élèves à Pailleron) par rapport à l'année précédente (86 élèves à Bergson et 78 élèves à Pailleron).

Si la procédure de choix régulé a permis d'aboutir à des compositions sociales équilibrées dans les deux collèges à la rentrée 2017-2018 (voir graphique 5, p. 212), la part des élèves d'origine sociale très favorisée est demeurée sensiblement plus élevée à Bergson (26 %) qu'à Pailleron (13 %). Le croisement des données de la procédure d'affectation et du constat de rentrée révèle que cet écart est lié en grande partie à la procédure utilisée pour imputer les vœux des élèves qui n'ont pas renseigné leur fiche de vœu ou leur QF<sup>15</sup>. Pour résoudre cette difficulté, il a été décidé qu'à partir de la rentrée 2018-2019 les vœux des élèves qui n'auraient pas renseigné leur QF ne seraient plus imputés sur la base de leur adresse, mais de manière aléatoire.

---

14. Pour ne pas compromettre l'objectif de mixité sociale, les priorités relatives des élèves qui n'ont pas renseigné leur quotient familial ont été déterminées de manière aléatoire, à l'exception des élèves bénéficiant d'une priorité au titre du handicap ou du rapprochement de fratrie.

15. Cette procédure d'imputation, qui utilisait le critère du collège le plus proche du domicile, a tendu à avantager les élèves de PCS favorisées pour l'affectation au collège Bergson. La plupart des élèves favorisés dont le quotient familial n'avait pas été renseigné étaient en effet originaires de l'ancien secteur Bergson et résidaient par conséquent plus près de ce collège que du collège Pailleron.

## SECTEUR CURIE-PHILIPPE : DES RÉSULTATS PLUS DÉCEVANTS

Bien que s'appuyant sur la même procédure de choix régulé que dans le secteur Bergson-Pailleron, l'affectation dans le secteur Curie-Philipe n'a pas produit les effets escomptés du point de vue de la mixité sociale. Plusieurs difficultés structurelles expliquent ce résultat décevant et permettent d'identifier des pistes d'amélioration.

La procédure d'affectation dans ce secteur a concerné 236 élèves, soit 88 % des entrants en 6<sup>e</sup> domiciliés dans le secteur. Parmi les élèves qui ont renseigné leurs vœux et fourni les justificatifs (soit 72 % des élèves), les deux tiers ont demandé le collège Curie en premier vœu et un tiers a demandé le collège Philipe. À la différence du secteur Bergson-Pailleron, les vœux exprimés par les parents d'élèves du secteur Curie-Philipe apparaissent nettement différenciés en fonction du niveau de revenu, les parents les plus favorisés ayant davantage tendance à demander le collège Curie que les parents plus défavorisés. Une spécificité de la procédure mise en œuvre dans le secteur Curie-Philipe est qu'il a fallu ajuster la répartition des places réservées aux différents quartiles de QF pour tenir compte de la présence au collège Marie-Curie d'une classe de 6<sup>e</sup> à horaires aménagés en musique, qui accueille des élèves recrutés sur dossier et d'origine sociale plutôt favorisée. Pour respecter l'objectif de mixité sociale, les élèves pré-affectés à cette classe CHAM ont été décomptés des places allouées aux différents groupes de QF du collège Marie-Curie. À l'issue de la procédure d'affectation, 74 % des élèves qui ont renseigné leur fiche de vœux et leur QF ont été affectés sur leur premier vœu.

Bien que la procédure de choix régulé ait permis d'aboutir à une répartition équilibrée des élèves en fonction du niveau de revenu des parents, l'analyse du constat de rentrée fait apparaître un fort déséquilibre dans la composition sociale des deux collèges (mesurée à partir des PCS), d'une ampleur comparable aux années précédentes (voir graphique 4, p. 211) : à la rentrée 2017-2018, la proportion d'élèves défavorisés s'élevait à 70 % dans le collège Gérard-Philipe contre 35 % dans le collège Marie-Curie. Contrairement aux deux autres secteurs multicollèges, l'objectif de mixité sociale n'a donc pas été atteint dans le secteur Curie-Philipe.

Un premier ensemble de facteurs est à chercher du côté de la procédure d'affectation elle-même. La comparaison de la composition sociale des deux collèges révèle qu'une partie du déséquilibre social constaté à la rentrée était déjà présente à l'issue de l'affectation, alors même que la composition

des deux collèges était équilibrée en fonction des niveaux de revenus. Il y a deux raisons à ce paradoxe. D'une part, au sein de chaque groupe de QF, les élèves qui ont demandé Gérard-Philippe en vœu 1 sont presque exclusivement issus de PCS moyennes et défavorisées<sup>16</sup>. En l'absence d'information sur la PCS des parents, cette forme de polarisation sociale des vœux, interne à chaque groupe de QF, a contribué à déséquilibrer la composition sociale des élèves affectés aux deux collèges. En outre, l'analyse des données montre que le choix du critère de distance relative comme critère de priorité pour départager les élèves d'un même groupe de revenu a avantagé les élèves de PCS favorisées pour l'affectation au collège Marie-Curie.

Un second ensemble de facteurs explique que les écarts de composition sociale déjà présents à l'issue de la procédure d'affectation aient été amplifiés à la rentrée. On observe en effet que près de 40 % des élèves affectés à l'un ou l'autre collège ne s'y sont pas inscrits en septembre et ont pour la plupart rejoint un collège privé. Ce phénomène d'« évaporation » a été plus marqué parmi les élèves affectés au collège Gérard-Philippe (42 %) que parmi ceux affectés au collège Marie-Curie (32 %), tout particulièrement parmi les élèves de PCS favorisées et très favorisées. Ces derniers ne sont que 16 % à s'être effectivement inscrits à Gérard-Philippe, alors que cette proportion s'élève à 59 % parmi les élèves de PCS favorisées et très favorisées affectés au collège Marie-Curie. Si la procédure de choix régulé n'a pas modifié de manière significative les taux d'évitement observés au cours des années précédentes, elle a néanmoins contribué à mettre en lumière l'ampleur de ce phénomène et permis d'identifier l'une des causes structurelles de la moindre résistance du collège Gérard-Philippe à l'évitement des PCS favorisées : contrairement au collège Marie-Curie, qui accueille depuis 2012 une classe CHAM qui permet de « fixer » dans ce collège une population d'élèves d'origine sociale favorisée, le collège Gérard-Philippe ne peut compter sur aucun dispositif de cette nature. Cette asymétrie dans l'offre pédagogique des deux collèges apparaît comme un obstacle sérieux au rééquilibrage de leur composition sociale.

---

16. Bien que le niveau de revenu des parents soit fortement corrélé à leur PCS, la correspondance n'est pas parfaite si bien qu'au sein de chaque groupe de quotient familial certains élèves peuvent appartenir à des PCS plus ou moins favorisées.

## ***Conclusion et perspectives***

Le bilan provisoire que l'on peut tirer de la première année d'existence des secteurs multicollèges à Paris est encourageant, même si les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de cette expérimentation ambitieuse doivent inciter à une certaine prudence quant à la capacité du dispositif à renforcer durablement la mixité sociale au collège.

Deux des trois secteurs bicollèges expérimentés à la rentrée 2017-2018 ont atteint leurs objectifs : dans le secteur Berlioz-Coysevox, la procédure de « montée alternée » a considérablement renforcé la mixité sociale dans les classes de 6<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> de ces deux collèges au recrutement social particulièrement contrasté ; dans le secteur Bergson-Pailleron, la procédure de choix régulé a permis de concilier la réalisation de l'objectif de mixité sociale avec l'expression des préférences scolaires des familles. Dans ces deux secteurs, le dispositif a suscité un mouvement de « retour vers le public » des PCS favorisées qui résident dans le secteur du collège le plus évité (Berlioz ou Pailleron).

En revanche, l'échec du secteur Curie-Philippe à rééquilibrer à court terme la composition de ces deux collèges REP aux dynamiques sociales divergentes met en lumière les difficultés inhérentes à la transition d'un système d'affectation vers un autre. Dans ce secteur, la conjonction d'un phénomène massif d'évitement vers le privé (qui préexistait à la mise en place du secteur commun) et d'une forte asymétrie dans l'offre de formation des deux établissements a entravé la capacité de la procédure de choix régulé à atteindre l'objectif de mixité. Si des ajustements techniques sont envisageables pour améliorer les performances de la procédure (comme le fait de ne plus faire intervenir le critère de distance domicile-collège parmi les critères de priorité), d'autres leviers devront être actionnés pour modifier la perception des deux collèges et rééquilibrer leur composition sociale, à commencer par la mise en place d'une offre pédagogique plus attractive au collège Gérard-Philippe.

Dans la phase de transition vers un secteur multicollège, le système de la montée alternée présente d'indéniables atouts : il permet de stabiliser plus rapidement les anticipations des parents, en réduisant leur incertitude sur la composition sociale du collège d'affectation, tout en garantissant que les élèves d'une même école élémentaire restent scolarisés dans le même collège. Cependant, cette modalité d'affectation ne peut être mise en œuvre de manière réaliste que dans des secteurs élargis à deux

collèges et suppose une réorganisation complexe de la structure pédagogique des deux établissements qui, à l'issue de la phase de transition, ne scolarisent chaque année que deux niveaux (alternativement 6<sup>e</sup>/4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>/3<sup>e</sup>). À l'inverse, une procédure de choix régulé peut sans difficulté être généralisée à des secteurs comportant trois, voire quatre collèges, et autorise des reconfigurations ultérieures, comme l'inclusion d'un nouveau collège. Il semble d'ailleurs préférable de réserver le choix régulé aux secteurs élargis à trois collèges ou plus, pour éviter certains effets pervers induits par le caractère binaire du choix proposé aux familles dans le cas des secteurs bicollèges.

La capacité des secteurs multicollèges à renforcer la mixité sociale au collège n'est pas une fin en soi et n'a de sens que si elle permet d'agir, à plus long terme, sur les inégalités scolaires. Il est donc impératif d'élargir le champ de l'évaluation à l'analyse des effets de la mixité sociale sur les compétences et les trajectoires scolaires des élèves. Dans cette perspective, notre équipe s'est associée à des chercheurs de l'université Paris-Dauphine et de Sciences Po pour mener une vaste enquête dans une centaine de collèges qui ont mis en œuvre des actions en faveur de la mixité depuis la rentrée 2016-2017. Les résultats de cette enquête, qui a vocation à suivre plusieurs cohortes d'élèves de leur entrée en sixième jusqu'à la fin du collège, permettront à terme de disposer de connaissances inédites sur les effets de la mixité sociale sur les compétences cognitives et non cognitives des collégiens.

## BIBLIOGRAPHIE

Ben Ayed C., 2015, *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives*, Armand Colin, Paris.

Fack G., Grenet J., 2013, « Peut-on accroître la mixité sociale à l'école ? », *Regards croisés sur l'économie*, n° 12, p. 165-183.

Fack G., Grenet J., Benhenda A., 2014, *L'impact des procédures de sectorisation et d'affectation sur la mixité sociale et scolaire dans les lycées d'Île-de-France*, rapport IPP n° 3, Institut des politiques publiques, Paris.

Gale D., Shapley L., 1962, « College admissions and the stability of marriage », *The American Mathematical Monthly*, n° 1, vol. 96, p. 9-15.

Givord P., Guillermin M., Monso O., Murat F., 2016, « Comment mesurer la ségrégation dans le système éducatif ? Une étude de la composition sociale des collèges français », *Éducation et formations*, n° 91, p. 21-51.

Grenet J., 2015, « Favoriser la mixité sociale au collège : les enjeux d'une expérimentation », *The Conversation.com* [en ligne], 25 novembre.

- Grenet J., 2017, « Procédure de choix régulé et affectation dans les secteurs bicollèges à la rentrée 2017-2018 », présentation dans le cadre des comités de suivi des secteurs multicollèges [en ligne], PSE, Paris.
- Grenet J., Souidi Y., 2017a, « Affectation des élèves du double secteur Hector-Berlioz/Antoine-Coysevox : constat de rentrée 2017-2018 », présentation du comité de suivi du secteur Berlioz-Coysevox [en ligne], PSE, Paris.
- Grenet J., Souidi Y., 2017b, « Affectation des élèves du double secteur Marie-Curie/Gérard-Philipe : constat de rentrée 2017-2018 », présentation du comité du suivi du secteur Curie-Philipe [en ligne], PSE, Paris.
- Grenet J., Souidi Y., 2018, « Affectation des élèves du double secteur Henri-Bergson/Édouard-Pailleron : constat de rentrée 2017-2018 », présentation du comité du suivi du secteur Bergson-Pailleron [en ligne], PSE, Paris.
- Ly S.-T., Riegert A., 2016, *Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français*, CNESCO, Paris.
- Merle P., 2012, *La ségrégation scolaire*, La Découverte, coll. « Repères », Paris.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), 2016a, *Agir pour une mixité sociale et scolaire dans les collèges*. MENESR, Paris.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), 2016b, *Agir pour une mixité sociale et scolaire dans les collèges. Retours d'expériences et projets des territoires pilotes*, MENESR, Paris.
- Van Zanten A., 2009, « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, p. 24-34.



# Liste des principaux sigles et acronymes utilisés

AFCM	Analyse factorielle des correspondances multiples
ANGC	Association nationale des groupements de créateurs
ANT	Agence nationale pour l'insertion et la promotion des travailleurs d'outre-mer
BIS/BAS	Behavioural Inhibition System/ Behavioural Approach System
BIT	Bureau international du travail
BUMIDOM	Bureau pour le développement des migrations dans les départements d'outre-mer
CAARUD	Centre d'accueil et d'accompagnement à la réduction des risques pour usagers de drogues
CAF	Caisse d'allocations familiales
CANTHEL	Centre anthropologie culturelle
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CCAS	Centre communal d'action sociale
CEREQ	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CERTOP	Centre d'étude et de recherche Travail, organisation, pouvoir (université de Toulouse)
CFA	Centre de formation d'apprentis
CHA	Classification hiérarchique ascendante
CHAM	Classe à horaires aménagés
CHRS	Centre d'hébergement et de réinsertion sociale
CLSPD	Conseil local de sécurité et de prévention de la délinquance
CNESCO	Conseil national d'évaluation du système scolaire
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CREN	Centre de recherche en éducation de Nantes
CREST	Centre de recherche en économie et statistique
DEP	Direction de l'enseignement primaire
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DIAMANT	Discrimination inter-âge et selon d'autres motifs : analyse à partir d'une noria de testings
DIMA	Dispositif d'initiation aux métiers en alternance
DJEPVA	Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative
DOM-TOM	Département d'outre-mer-Territoire d'outre-mer
DUCA	Diplôme d'université de créateur d'activité
EA	Équipe d'accueil
EAC	Éducation artistique et culturelle
ECOLPOM	École plurilingue outre-mer
EHESS	École des hautes études
ENS	École normale supérieure

ERUDITE	Équipe de recherche sur l'utilisation des données individuelles en lien avec la théorie économique
FEJ	Fonds d'expérimentation pour la jeunesse
GAINS	Groupe d'Analyse des Itinéraires et niveaux salariaux (université du Maine)
GEMASS	Groupe d'étude des méthodes de l'analyse sociologique de la Sorbonne
HALDE	Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité
HDR	Habilitation à diriger des recherches
INED	Institut national d'études démographiques
INJEP	Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire
INSEAD	Institut européen d'administration des affaires
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
IRES	Institut de recherches économiques et sociales
LADOM	L'Agence de l'outre-mer pour la mobilité
LCP	Langues et cultures polynésiennes
LERFAS	Laboratoire Étude, recherche et formation en action sociale (Institut du travail social, Tours)
LP	Lycée professionnel
MEEPP	Mission Expérimentation et évaluation des politiques publiques
MENESR	Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
NEET	Not in Education, Employment or Training (ni étudiant, ni employé, ni stagiaire)
LARJE	Laboratoire de recherches juridiques et économiques
ONPV	Observatoire national de la politique de la ville
PACA	Provence Alpes Côte d'Azur
PAIO	Permanence d'accueil, d'information et d'orientation
PASS	Permanence d'accès aux soins de santé
PCS	Profession et catégorie socioprofessionnelle
PES	Programme d'échange de seringues
PRISM	Pour la recherche et l'information sociale et médicale
PSE	Paris School of Economics (École d'économie de Paris)
QF	Quotient familial
REP	Réseau d'éducation prioritaire
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
TAI	Test d'association implicite
TEPP	Travail, emploi et politiques publiques (CNRS, FR 3126)
UMR	Unité mixte de recherche
ZUS	Zone urbaine sensible

Comment réduire les différentes inégalités entre jeunes ? Dans quels domaines et de quelle manière est-il plus pertinent de lutter contre les discriminations ? La mixité sociale est-elle un moyen de combattre les inégalités ? Pour pouvoir répondre à ces questions, l'action publique ne peut faire l'impasse d'une réflexion scientifique ni d'une mise à l'épreuve du terrain.

Repérer, explorer et caractériser un problème, en mesurer les conséquences d'abord, faire remonter des actions et en évaluer les effets ensuite, expérimenter et mesurer l'impact d'expérimentations enfin, sont autant d'étapes nécessaires à l'élaboration des politiques de jeunesse de demain, et c'est précisément la mission qui anime le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) depuis dix ans.

Le FEJ a donc choisi de présenter ici les résultats d'études, de testings, d'évaluations de dispositifs et d'expérimentations ayant pour enjeux la lutte contre les discriminations et les inégalités, et la promotion de la mixité sociale.

Sociologues, économistes, linguistes, politologues rendent compte du caractère répété et processuel des discriminations dont sont victimes certains jeunes durant leur trajectoire d'insertion. Ils tirent les enseignements d'expérimentations mises en place pour prévenir et rectifier les situations inégalitaires en ciblant les causes, les conséquences des inégalités économiques, sociales, éducatives ou culturelles.

Il s'agit ainsi d'ouvrir des perspectives, de proposer des solutions en direction des jeunes de tous les territoires – quartiers prioritaires des politiques de la ville, ruraux, ultramarins –, et de toutes les origines – de milieu populaire, issus de l'immigration ou supposés l'être –, afin de tenir la promesse républicaine de l'égalité des chances.

*Aude KERIVEL, sociologue, est responsable du pôle évaluation à la mission expérimentation et évaluation des politiques publiques de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP).*

*Samuel JAMES, sociologue, est chargé d'études et d'évaluation à la mission expérimentation et évaluation des politiques publiques de l'INJEP.*

Avec les contributions de : Yann ALGAN, Mathieu BUNEL, Valérie CAPDEVIELLE, Bruno CRÉPON, Laure FERRAND, François FIERRO, Dylan GLOVER, Stéphanie GOIRAND, Julien GRENET, Élise HUILLERY, Prisca KERGOAT, Emmanuel LANGLOIS, Yannick L'HORTY, Souleymane MBAYE, Jean-François MIGNOT, Isabelle NOCUS, Amanda PALLAIS, William PARENTÉ, Loïc DU PARQUET, Pascale PETIT, Marie SALAÜN, Youssef SOUIDI, Louis-André VALLET, Paul-Armand VEILLON.

Diffusion

**Direction de l'information  
légale et administrative**

La **documentation** Française

Tél. : 01 40 15 70 10

[www.ladocumentationfrancaise.fr](http://www.ladocumentationfrancaise.fr)

Imprimé en France

**Prix : 17 €**

ISBN 978-2-11-145884-0

DF 5HC48180



9 782111 458840

