

Agir contre la précarité des jeunes en rupture de formation : l'émergence d'une nouvelle catégorie d'action des politiques éducatives en Suisse

Geneviève Mottet

Résumé

Français / English

Cet article montre à voir comment la précarité des jeunes en rupture de formation est devenue une nouvelle catégorie d'action des politiques éducatives en Suisse, à partir des années 2000, engendrant de nouvelles manières de penser et d'agir contre les inégalités. C'est à partir des recommandations émises par le ministère national de l'Éducation (CDIP), ainsi qu'à partir des institutionnalisations portées à Genève par le ministère cantonal de l'Éducation (DIP), que nous avons mené notre analyse. Les sources discursives mobilisées mettent en lumière la carrière publique du problème de ce nouveau référentiel et documentent les étapes de sa montée en force.

This article shows how insecure young people out of training has become a new category of action education policies in Switzerland, from 2000 years generating new ways of thinking and acting against inequality. It is based on recommendations issued by the national Department of Education (CDIP), as well as from institutionalization brought to Geneva by the cantonal Ministry of Education (DIP), we conducted our analysis. Mobilized discursive sources highlight the public career of the problem of the new repository and document the stages of his rise to strength.

Entrées d'index

Mots clés : précarité des jeunes, formation, politiques éducatives, construction d'un problème public

Key words : precariousness of young people, professional training, educational policies, construction of a public problem

Texte intégral

Cet article rend compte de l'apparition, au tournant des années 2000, de manières inédites d'agir sur le problème des inégalités scolaires. Il montre à voir comment la précarité des jeunes en rupture de formation est devenue une nouvelle catégorie d'action des politiques éducatives en Suisse. Notre démonstration s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste qui s'inspire du modèle d'analyse proposé par Blumer (Blumer, 1971). Le sociologue américain voulait rompre avec la vision fonctionnaliste alors dominante consistant à analyser les problèmes comme des faits *taken for granted*. Ces problèmes, annonçait-il, suivent une carrière publique, des étapes que le sociologue peut documenter : l'émergence et la légitimation publique d'un problème, la mobilisation d'une série d'acteurs investis à les codifier et à définir leur traitement, ainsi que le transfert pratique de leurs recommandations vers des dispositifs mis en œuvre sur les terrains de l'intervention. Dans cette perspective, l'article analyse la construction sociale du problème de la précarité des jeunes en rupture de formation, l'émergence en Suisse de sa problématisation au début des années 2000 et le déploiement, par les politiques, de mesures visant à le codifier et à le traiter. L'établissement de recommandations promues par des instances gouvernementales, la définition de nouvelles catégories d'action publique, l'investissement d'une diversité d'acteurs sociaux autour d'une même question, la modification des textes de loi et le passage d'un objet de discours à un objet d'intervention ; d'un point de vue sociologique, les ingrédients de la constitution de la précarité des jeunes en rupture de formation comme catégorie d'action publique sont, comme nous le verrons, réunis.

Pour circonscrire méthodologiquement notre objet, cet article se concentre sur la manière dont le ministère cantonal de l'Éducation (DIP)¹, sous la responsabilité durant la période étudiée de Ch. Beer (2003-2013, socialiste), s'est emparé au départ de la question de la précarité afin de promouvoir des actions pour la contrer. S'agissant de comprendre l'impact de la question nationale sur les politiques éducatives à Genève, nous avons effectué une analyse discursive

¹ Il s'agit du Département de l'Instruction Publique (DIP). Chaque canton a son ministère de l'Éducation (DIP). Les ministres de l'Éducation de chaque canton se rencontrent dans le cadre de la CDIP (Conférence des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique). Si les ministères cantonaux de l'Éducation (DIP) ont historiquement une grande autonomie (aujourd'hui mise en question), la CDIP travaille à déployer des politiques communes (des recommandations notamment) auxquelles les cantons se doivent d'adhérer à leur manière.

des rapports, recommandations et principes émanant du ministère national de l'Éducation (CDIP)². Concrètement, nous avons procédé à une analyse documentaire de ces sources ministérielles portant sur la période des années 2000 à 2015. Nous construisons notre propos sur l'analyse d'environ 120 documents éclairant sur la manière dont le ministère de l'Éducation s'est emparé du problème, et sur le contexte dans lequel il s'incarne au cours de la période étudiée. Le corpus comprend des recherches mandatées par le ministère (cantonal et national) de l'Éducation, des discours parlementaires (projets de lois, débats parlementaires, initiatives), des résolutions et des recommandations, etc. Enfin, la recherche a également porté sur une analyse médiatique d'un quotidien genevois (la *Tribune de Genève*). Nous avons récolté environ 150 articles de presse traitant du système scolaire, ainsi que des préoccupations pédagogiques de nombreux acteurs ; à Genève, en Suisse ou dans d'autres pays. Notre propos s'appuie également sur le recueil d'une trentaine de sources discursives émises à l'échelle internationale (Conseil de l'Europe, OCDE, etc.). Les matériaux mobilisés dans cet article donnent à voir comment les ministères cantonal et national de l'Éducation opèrent des formes d'institutionnalisation dans le champ scolaire. Ils éclairent sur la manière dont les politiques explicitent leurs intentions, actions ou recommandations dans des rapports ministériels, lors de communiqués de presse, dans des revues pour les enseignants et les parents, ou par l'intermédiaire du site internet du ministère, etc. Somme toute, les « scènes » diverses qui manifestent le jeu des acteurs politiques et de leur rhétorique.

Rappelons rapidement, en préalable, qu'il existe en Suisse autant de systèmes éducatifs que de cantons, mais que les ministres cantonaux de l'Éducation (conseillers d'État en charge du DIP : Département de l'instruction publique) se regroupent dans le cadre de la CDIP afin d'édicter des recommandations, des principes et des lignes communes à suivre par les cantons. Les transformations des politiques éducatives sont intéressantes à appréhender à partir de cette approche localisée au canton de Genève pour plusieurs raisons. D'une part, car la politique d'éducation prioritaire à partir de laquelle la question de la précarité prendra corps, au milieu des années 2000, par l'institutionnalisation d'un REP (Réseau d'enseignant prioritaire) à Genève s'incarne de manière tardive par rapport à d'autres pays comme la France³, tout en représentant une innovation par rapport aux autres cantons de Suisse. D'autre part, les transformations des politiques éducatives genevoises, historiquement influencées par le contexte français, se conjuguent bien évidemment également avec les mutations qui s'opèrent au niveau supranational. Il s'agit de préciser que les références aux influences et injonctions internationales, ne sont présentées dans cet article que comme éléments contextuels qui peuvent influencer les institutionnalisations locales. L'investissement des chercheurs dans l'émergence de la précarité des jeunes comme catégorie d'action a bien sûr eu un rôle dans les

² La Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) réunit l'ensemble des 26 membres des gouvernements cantonaux suisses responsables du portefeuille éducation, formation, culture et sport dans leurs cantons respectifs.

³ Relevons que la conception genevoise du REP semble, dès l'origine, se « calquer » sur les modèles contemporains des ZEP en France ; soit tout à la fois le deuxième et le troisième âge des ZEP décrits par Rochex (2010).

propositions du ministère de l'éducation. Cet article ne développera pas cette question, mais nous proposons ici de présenter certains axes de recherche développés par des chercheurs relativement à notre propos.

État de la question

Le travail scientifique portant sur l'efficacité et l'équité du système éducatif est l'objet d'investigations fréquemment menées par des chercheurs en éducation qui questionnent les inégalités scolaires et les précarités sociales qui en découlent. Certains chercheurs étudient la question à partir d'indicateurs statistiques permettant les analyses comparatives entre systèmes éducatifs. Selon Bertheleu, les analyses statistiques permettent de comprendre comment les différentes formes de domination s'articulent entre elles et de mettre au jour des processus et des corrélations entre des phénomènes qui jusque-là n'avaient pas été interprétés comme producteurs de discriminations (Bertheleu, 2012). Pour Dubet *et al.*, si le modèle de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Baudelot et Establet, 1971) est toujours en vigueur, il faut relever également que les inégalités peuvent avoir une amplitude très variable selon les pays (Dubet *et al.*, 2010). Les chercheurs notent en ce sens que les acquis des élèves et les inégalités qui les marquent varient sensiblement selon les pays, témoignant ainsi qu'ils relèvent de l'action politique (Duru-Bellat *et al.*, 2004 ; Mons, 2007). Le développement des enquêtes comparatives internationales donne de nouveaux outils aux chercheurs pour questionner l'organisation des différents systèmes éducatifs à lutter contre les inégalités sociales entre les élèves. L'analyse de Felouzis permet de constater l'ampleur des inégalités socioéconomiques dans l'espace académique suisse, ainsi que de forts contrastes entre cantons, tant du point de vue des scores moyens que des inégalités en fonction du statut socio-économique (Felouzis, 2009 ; Felouzis *et al.*, 2009). Les politiques éducatives sont aujourd'hui portées à utiliser ces données statistiques pour interpréter les différences (entre pays, entre régions, entre publics) et agir à réduire les diverses formes de précarités.

La recherche sociohistorique amène une compréhension des mutations qui se sont opérées au niveau des discours et actions des acteurs du champ scolaire (politiques, experts, militants, médias, etc.) face au problème des inégalités à l'école. Différents constats ont été posés par des chercheurs en Europe. Différents « âges des politiques d'éducation prioritaire » ont été observés (Rochex, 2010), dans le cadre de la promotion des politiques de discrimination positive (pédagogie différenciée, institutionnalisation des ZEP en France). Selon des chercheurs il s'est opéré une multiplication des formes d'inégalités socialement considérées, s'inscrivant dans une transformation historique où l'individu, de plus en plus extrait de son contexte social, est perçu en tant qu'être autonome tout en étant référé à des catégories de plus en plus spécifiques⁴. Parmi ces catégories, on observe la montée en force de la question ethnique ou raciale en même temps que la relégation progressive de la dimension sociale (référentiel dominant dans les années 1970). Fassin et Fassin montrent – dans leur ouvrage intitulé *De la question sociale*

⁴ Castel, 1995 ; Boltanski et Chiapello, 1999 ; Dubet, 2000 ; Lahire, 2005 ; Astier, 2007 ; Broccolichi *et al.*, 2007.

à la question raciale ? – que l'avènement (ou le retour) de la « question raciale » qui était hier impensable, est devenue aujourd'hui « bonne à penser » (Fassin et Fassin, 2006). Mottet et Bolzman ont observé à Genève une mise en arrière-plan de la question sociale dans les discours tenus par les politiques et les pédagogues, en même temps qu'une ethnicisation de la question pédagogique (Mottet et Bolzman, 2009). Toutefois, des chercheurs ont montré la nouvelle mobilisation de la catégorie sociale dans les discours politiques au cours des années 2000 (Castel, 2006 ; Keller et Schultheis, 2008). Mottet a constaté, à Genève, que le retour du référentiel socio-économique (classes sociales) dans les discours des acteurs du champ scolaire, est intervenu depuis l'institutionnalisation du REP (Réseau d'enseignement prioritaire) en 2006 (Mottet, 2013). Selon Tissot, la conception du milieu social est alors nouvelle et rattachée à la question des inégalités territoriales (Tissot, 2007). Actuellement, les catégories sociales et ethniques sont mobilisées dans les discours des politiques éducatives pour questionner le problème de la précarité des jeunes et leurs risques de désaffiliation scolaire. Après ce bref aperçu de la question, cet article se propose de présenter ces dites transformations à partir de sources empiriques récoltées dans le cadre de notre analyse.

L'article présente la construction sociale du problème de la précarité des jeunes en rupture de formation à partir de trois périodicités. La première, au début des années 2000, marque l'émergence et la légitimation publique du problème. Elle provient principalement de la sphère nationale (CDIP). La seconde, depuis le milieu des années 2000, représente les premières réponses engagées par le ministère cantonal de l'Éducation (DIP), soit le transfert pratique des recommandations nationales par le déploiement de dispositifs interinstitutionnels d'encadrement des publics à risque. Enfin, la troisième périodicité, que nous présentons, commence au tournant des années 2010. Elle représente une nouvelle étape dans la construction du problème public de la précarité, et se définit notamment par la création d'un centre d'analyse territoriale des inégalités à Genève (le CATI-GE), qui a pour fonction d'étudier les facteurs de précarité constituant les inégalités afin d'enrayer la montée de la précarité territoriale.

Les « conditions d'apprentissages défavorables » comme nouveau problème du ministère national de l'Éducation

Au tournant des années 2000, le problème des inégalités scolaires va se développer autour de la question des catégories d'élèves vivant dans des conditions d'apprentissage défavorables. Il s'agit ici de présenter comment le ministère nationale de l'Éducation va problématiser les difficultés scolaires des populations d'élèves ayant des caractéristiques socio-économiques défavorisées et ayant des origines nationales et linguistiques étrangères⁵. Voyons comment la question de ces élèves – et tout particulièrement de ceux additionnant ces deux caractéristiques

⁵ En Suisse, la nationalité ne s'acquiert pas à la naissance ; dès lors le critère Suisse-étranger est mobilisé dans les discours publics.

– est soulevée publiquement en Suisse, suite aux résultats de l'enquête internationale PISA 2000.

Selon Hutmacher, qui a participé à la mise en place de PISA, le but de cette enquête est celui de refléter la répartition des jeunes sur un continuum de compétences allant du niveau le plus faible au plus fort, afin de comparer les répartitions entre entités sociopolitiques et entre divers groupes et catégories de jeunes (les garçons et les filles, les immigrés et les autochtones, les catégories socio-économiques et socioculturelles, etc.) (Hutmacher, 2002). Cette enquête a donné lieu à une grande couverture médiatique faisant entrer des critères de comparaison d'un nouvel ordre dans le champ des préoccupations des politiques. Il est ainsi relevé dans un rapport du ministère national de l'Éducation :

La médiatisation des résultats de l'enquête internationale PISA 2000 a provoqué, en Suisse, comme dans de nombreux pays, une prise de conscience que l'on se doit de prendre au sérieux et de mettre à profit [...]. PISA 2000, centré sur les compétences en littéracie, aura surtout mis en exergue deux faiblesses « génétiques », que les comparaisons régionales et cantonales et les études d'approfondissement entreprises sur le plan national permettent aujourd'hui de mieux cerner :

- les élèves de milieux socioculturels plus défavorisés rencontrent souvent plus de difficultés dans leur parcours scolaire et dans l'accès aux degrés subséquents ;
- les élèves issus de cultures et de langues étrangères connaissent majoritairement davantage de difficultés dans l'acquisition des apprentissages de base à l'école.

Bien évidemment, la situation individuelle de l'élève s'aggrave dès lors que celui-ci cumule les deux facteurs.

CDIP (2003). *Mesures consécutives à PISA 2000 : plan d'action*,

p. 2.

Le ministère national de l'Éducation a ici mobilisé une terminologie inédite pour se référer aux élèves ayant des difficultés scolaires : soit celle des « deux faiblesses "génétiques" » (CDIP, 2003). L'utilisation de cette terminologie par les politiques éducatives est particulièrement paradoxale car elle remet la question socio-économique au cœur de l'action pédagogique, tout en lui donnant une attribution individualisée que porte la notion de « génétique » (Mottet et Bolzman, 2009 ; Mottet, 2013). L'origine sociale (milieux défavorisés) et l'origine culturelle (nationalité et langue étrangères), particulièrement lorsque l'individu « cumule ces deux facteurs », sont des critères qui vont être nouvellement mobilisés dans l'appréhension des inégalités de la réussite scolaire entre élèves. Il s'opère ainsi une interprétation des inégalités de réussite à partir d'une nébuleuse de caractéristiques des élèves - et des groupes d'élèves - à risque de rupture scolaire. Le terme mobilisé au début des années 2000 dans les discours politiques pour se référer à cette nébuleuse d'élèves est celui des élèves connaissant des

« conditions d'apprentissage défavorables ». Le ministère national de l'Éducation établit un *plan d'action* pour les cantons les engageant à réduire l'effet de ces « conditions d'apprentissage défavorables » sur les risques de rupture scolaire des élèves se situant dans le « segment le plus bas » :

C. Conclusions de la CDIP

1. Objectifs et intentions

Les grandes différences que l'on relève au niveau des compétences linguistiques des jeunes en Suisse doivent être réduites, objectif qu'il faut atteindre par un encouragement spécifique des élèves les plus faibles ; un nivellement par le bas est en effet exclu. Il est pour cette raison aussi très important de fournir des efforts particuliers dans le segment le plus bas, car les jeunes dont les compétences linguistiques sont insuffisantes voient leurs projets d'avenir considérablement réduits, ont des difficultés à s'intégrer dans la société et deviennent finalement une charge pour le système social.

La réalisation de cet objectif est tributaire des prémisses et conditions cadres suivantes (qui, le cas échéant, devront être créées grâce à des mesures appropriées) :

- Le plurilinguisme doit, d'une manière générale, être encouragé. La priorité, cependant, est donnée à la maîtrise de la langue d'enseignement. Les efforts d'intégration ne doivent pas se limiter au milieu scolaire, mais être soutenus par les politiques sociales et migratoires.
- Il faut assurer un dépistage précoce des enfants nécessitant un soutien particulier. La capacité des enseignantes et enseignants à poser un diagnostic en la matière doit expressément être développée, et ceux-ci doivent être soutenus dans l'application de mesures appropriées. Ce soutien peut et doit être donné aux enseignantes et enseignants dans le cadre de leur formation initiale et continue, et dans celui de la consultation.
- L'encouragement ciblé des compétences linguistiques des enfants et des jeunes connaissant des conditions d'apprentissage défavorables est un des aspects fondamentaux de l'intégration.
- L'accent doit être mis, d'une manière générale, sur un soutien précoce, car ce sont surtout les enfants et les jeunes issus de familles d'immigrés qui en sont les principaux bénéficiaires.
- Les écoles ou les classes dont la moitié des élèves environ connaissent des conditions d'apprentissage défavorables doivent recevoir un soutien sous forme de mesures adaptées.

- Dans les écoles à exigences élémentaires, il convient d'élever les exigences en matière de compétences linguistiques. Les plans d'études et les moyens d'enseignement doivent aussi être développés en conséquence.
- En ce qui concerne le corps enseignant, son aptitude à prendre en charge des classes hétérogènes (différences au niveau des conditions d'apprentissage, de l'origine sociale et du sexe) doit être encouragée. Les compétences interculturelles des enseignantes et enseignants doivent être améliorées par un encouragement ciblé dans le cadre de la formation initiale et continue.

CDIP (2003). Mesures consécutives à PISA 2000 : plan d'action, p. 12.

Ce plan d'action du ministère national de l'Éducation peut être considéré comme le point de départ, en Suisse, du débat public sur la précarité dans le champ scolaire. Si le terme « précarité » n'est pas encore institué dans les discours des politiques éducatives, nous verrons qu'il s'imposera petit à petit au milieu des années 2000, évacuant petit à petit la référence aux « conditions d'apprentissages défavorables ».

Déploiement de dispositifs cantonaux de lutte contre la précarité des jeunes en rupture de formation

Nous avons vu comment le ministère national de l'Éducation s'est emparé de l'enquête internationale PISA 2000 pour prôner le développement de mesures cantonales se ciblant sur des catégories d'élèves à risque de rupture scolaire ; soit sur ceux étant considérés comme vivant dans des conditions d'apprentissage défavorables de par leur milieu socio-économique et culturel. Nous montrons ci-dessous comment les politiques éducatives genevoises développeront un dispositif cantonal d'éducation prioritaire, ciblés sur des établissements scolaires constitués d'un pourcentage élevé d'élèves connaissant ces dites conditions d'apprentissage défavorables. Nous verrons également comment ce dispositif de lutte contre les inégalités de formation des jeunes connaissant des « conditions d'apprentissage défavorables » s'imbrique dans un ensemble de mesures portées par le Conseil d'État « pour lutter contre la précarisation de la population considérée », soit des jeunes en rupture de formation (DIP, 2007). L'objectif de lutter contre la précarité des jeunes de moins de 25 ans va monter en force dans les discours des politiques, qui s'engageront dans la promotion de multiples mesures de soutien à l'insertion professionnelle.

Si la question de l'attribution de moyens différenciés selon les « zones » particulièrement délicates fait déjà l'objet d'une pratique des politiques éducatives à Genève avant les années 2000, sa manifestation n'est pas encore institutionnalisée dans une logique territoriale. Or, cette situation changera progressivement au milieu des années 2000, notamment par la création

d'un REP (Réseau d'Enseignement Prioritaire) dans l'enseignement primaire en 2006⁶. Le ministre de l'Éducation, C. Beer (parti socialiste), hissera alors le problème des « conditions défavorables d'apprentissage » de certaines catégories d'élèves au rang d'un problème cantonal de gestion localisée des risques de rupture scolaire. De fait, la mise en place du REP à Genève, est une réponse aux recommandations du plan d'action du ministère national de l'Éducation qui relèvent « la nécessité d'agir de toute urgence lorsque les classe sont constituées d'environ 50% d'élèves connaissant des conditions d'apprentissage défavorables » (CDIP, 2003, p. 11). Citons les propos d'un journaliste du quotidien genevois (la *Tribune de Genève*), alors qu'il se réfère au discours du ministre de l'Éducation lors d'un communiqué de presse donné à l'occasion de l'annonce de la mise en place d'une politique d'éducation prioritaire à Genève :

« À Genève, les élèves en difficulté le sont plus qu'ailleurs en Suisse. Fort de ce constat, le chef de l'instruction publique Charles Beer a fait sensation lors de la conférence de presse de la rentrée. Dès lundi, un "Réseau d'enseignement prioritaire" est mis sur pied. Il regroupera les écoles primaires des zones défavorisées, car "une corrélation existe entre l'origine sociale et le niveau scolaire des élèves". Ces établissements recevront plus de moyens. Ils jouiront aussi d'une organisation adaptée aux difficultés rencontrées par leurs élèves (*Tribune de Genève*, 28 août 2006) (Faas, 2006).

En effet, selon les vœux exprimés par le ministère national de l'Éducation (CDIP, 2003), les politiques éducatives genevoises s'engagent à donner plus de moyens aux établissements regroupant des enfants provenant de « zones défavorisées ». Le ministère de l'Éducation (DIP) a délimité son intervention à sept écoles primaires du canton⁷, les désignant, en les nommant lors de cette conférence de presse, tout en précisant que le projet ne concerne au préalable qu'un seul établissement (Tattes/Gros-Chêne à Onex). La question des moyens attribués pour cette école pilote revêt un caractère d'innovation porté dans de multiples directions. Il s'agit tant de diminuer le nombre d'élèves par classe, de faire de la lecture une priorité, d'engager des éducateurs et des professionnels de l'enseignement spécialisé, de recruter des directeurs d'établissement, ou d'augmenter le nombre d'heures d'étude en introduisant le mercredi matin d'école. L'encadrement des publics scolarisés dans ces « zones défavorisées » est central dans la politique d'éducation prioritaire suivie. On le voit, dans les actions entreprises telles que le renforcement de l'autorité par l'intermédiaire d'un directeur ou d'une directrice d'établissement, l'engagement d'un éducateur qui « se rendra au domicile des parents des enfants en difficulté », l'introduction du mercredi matin « pour qu'ils ne restent pas désœuvrés » et plus longtemps sous l'encadrement institutionnel (Faas, 2006).

La mise en place du REP participe à l'émergence de la catégorie des « quartiers sensibles », qui – comme l'a observé Tissot pour la France – s'accompagne d'une « véritable ethnicisation des

⁶ En 2011, le REP au secondaire I sera également institutionnalisé. À la différence de la France qui a créé des ZEP dans les années 1980, la Suisse n'avait encore jamais déployé de telles mesures d'éducation prioritaire (Plaisance, 1985).

⁷ En 2008 déjà, quatorze établissements participeront des REP.

problèmes urbains » (Tissot, 2007). Il s'avère en effet que le travail de légitimation de l'institutionnalisation en cours, passe par une problématisation linguistique et culturelle des territoires ciblés. On peut observer comment la mise en place de ces nouveaux moyens d'action est marquée par la présentation du fort taux d'immigrés dans certains quartiers. En atteste ainsi le texte du journaliste relatant la conférence de presse donnée par le ministre de l'Éducation à l'occasion de la rentrée scolaire marquant l'institutionnalisation du REP :

« Le problème numéro un ? "Le français", note le haut-fonctionnaire⁸, qui précise par ailleurs que "le nombre de migrants atteint 75% dans cette école de 286 élèves. Beer brise aussi indirectement un autre tabou : celui de reconnaître qu'une grande concentration dans une classe d'élèves étrangers issus de milieux défavorisés rend la tâche de l'enseignant beaucoup plus difficile. Comme à Onex. Par peur de stigmatiser tous les étrangers, ce discours n'était pas vraiment politiquement correct. À tort. En identifiant mieux les problèmes, on peut les résoudre plus facilement en dégagant des moyens supplémentaires » (*Tribune de Genève*, 25 août 2006) (Grosjean, 2006).

L'institutionnalisation du REP en 2006 s'incarne dans une logique globale de recadrage de l'action publique promue par le ministre de l'Éducation. Ch. Beer a, dans cette intention, décliné en 2005 « 13 priorités » portant sur l'ensemble de l'enseignement obligatoire et post-obligatoire visant à « réunifier l'école et combattre les inégalités » (Beer, 2005a et b). Au ciblage de certains quartiers, s'ajoute également un ciblage individualisé des élèves en risque de rupture d'apprentissage qui doit s'opérer sur l'ensemble de la scolarité. Des attentions particulières sont tenues aux moments des transitions tels que le passage du primaire au secondaire I, ainsi que les transitions entre les secondaires I et II⁹ ; ces étapes comportant un « risque élevé et répétitif de ruptures ».

Agir en amont et en aval

Le mandat confié au groupe de travail porte sur les jeunes gens en rupture de formation (15-25 ans), c'est-à-dire ayant quitté le système scolaire ou l'enseignement professionnel. Les parcours observés parmi cette population montrent toutefois que l'on doit considérer dans un « continuum » l'école obligatoire, la formation (secondaire II) et l'entrée dans la vie professionnelle. Les transitions entre ces trois étapes comportent un risque élevé et répétitif de rupture. Ainsi, la prise en charge doit d'ores et déjà débuter au cours de la scolarité obligatoire et se poursuivre au niveau de l'enseignement secondaire II afin d'éviter le plus possible que les individus soient ultérieurement tributaires des assurances sociales (DIP, 2007, p. 5).

⁸ Ministre de l'Éducation, Ch. Beer.

⁹ CDIP, 2006. Les réformes de la formation professionnelle – promues au niveau national (CDIP) en 2006 et présentées lors d'une conférence de presse marque la volonté politique d'optimiser la transition entre la scolarité obligatoire et le degré du secondaire II afin d'augmenter le pourcentage des jeunes titulaires d'un diplôme du secondaire II. Les mesures proposées passent par le repérage des « groupes à risque » qu'il s'agit de soutenir de manière ciblée.

Par ces préoccupations, il s'agit « d'éviter le plus possible des "parcours en cascade" conduisant inévitablement à une précarité durable » (DIP, 2007, p. 5). C'est bien les jeunes les plus susceptibles de connaître un « itinéraire d'échec » qui sont problématisés par les politiques qui veulent éviter qu'ils deviennent des chômeurs de longue durée ; le chômage qui dure et se répète étant associé à une trajectoire de précarité (Bresson, 2013). Ayant constaté que la majorité des jeunes gens en rupture de formation ne possèdent pas les qualifications suffisantes pour « s'intégrer durablement dans le marché de l'emploi », et que le manque de qualifications constitue « une cause prééminente de la précarisation socioéconomique des jeunes gens » (70% de cette population touchant l'aide sociale en Suisse n'ayant pas achevé de formation professionnelle) (DIP, 2007, p. 6), la lutte contre la précarité durable de ces jeunes devient le nouveau paradigme des politiques éducatives.

Après le recensement des dispositifs locaux et cantonaux existants à Genève (voir annexe 1), s'ensuivra la création de nouvelles mesures visant à augmenter le taux de certification des jeunes en rupture de formation. En 2009, par exemple, le dispositif EQIP (Encouragement à la qualification et à l'insertion professionnelle) est mis en place, visant à « recenser tous les jeunes de 15 à 25 ans qui n'ont pas de diplôme du secondaire II » et à « leur apporter l'aide spécifique et interinstitutionnelle dont ils ont besoin pour reprendre une formation et la réussir » (DIP, 2009, p. 5). Le ministère de l'Éducation genevois (DIP) recense ainsi les nouveaux processus et outils de suivi pour les jeunes en formation professionnelle :

Dès la rentrée, trois filières seront disponibles. Les classes préparatoires aux écoles de commerce et de culture générale accueilleront les élèves "à pronostic scolaire favorable mais encore fragiles". L'année préparatoire intégrée aux Centres de formation professionnelle (voie normale vers les CFC¹⁰) sera destinée à ceux forts d'un projet mais sans emploi. Et les « transitions professionnelles » s'adressent aux jeunes à la dérive, souffrant de problèmes de comportement et d'apprentissage. Un cadre "très directif" leur sera fourni (*Tribune de Genève*, 16 juin 2009, suite au communiqué de presse du ministre de l'Éducation, Ch. Beer, le 16 juin 2009).

Toutes ces mesures se déploient dans le cadre d'un dispositif interinstitutionnel qui s'articule autour d'une structure composée de professionnels issus des offices de l'emploi, de l'aide sociale, de l'orientation et de la formation, de la jeunesse, ainsi que des milieux communaux et associatifs. Comme l'a relevé Geay, pour le contexte français, les nouvelles modalités d'interventions pour lutter contre la précarité des jeunes passent par la montée en puissance et la multiplication des réseaux entre ministère de l'Éducation et d'autres ministères cantonaux (des Finances, de la Sécurité, etc.). Il relève que le but visé est « celui de constituer un ensemble diversifié de mesures permettant d'apporter des "réponses" adaptées aux singularités individuelles, en collaboration directe avec différentes institutions extérieures à l'Éducation

¹⁰ Le Certificat Fédéral de Capacité. Diplôme donné à la suite d'un apprentissage. En Suisse, la formation duale est la voie majoritairement suivie par les jeunes.

nationale, telles que les services du procureur de la République, de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), les entreprises, les missions locales d'insertion, etc. » (Geay, 2003, p. 21).

Repérer et saisir les facteurs de précarités à partir d'une politique interdépartementale

La création, en 2009, d'un outil statistique commun aux différents services de l'État ouvre une nouvelle phase du problème de la précarité des jeunes en rupture scolaire à Genève. L'objectif du CATI-GE (Centre d'Analyse Territoriale des Inégalités, Genève) sera alors de définir des indicateurs pour localiser les environnements (les quartiers) les plus précaires et « empêcher la formation de ghettos ». Voyons comment l'institutionnalisation de ce Centre d'analyse est le point de départ d'une politique urbaine intersectorielle.

« L'État doit enrayer la montée des inégalités et la dégradation des conditions de vie... C'est pourquoi, une véritable politique de la ville est nécessaire. Nous lancerons un plan d'investissement axé sur l'école, le logement, la culture, l'intégration et la sécurité qui restaurera le sentiment d'appartenance à son quartier, le bien-être et la qualité de la vie » (Discours de Saint-Pierre, prononcé le 7 décembre 2009 par le Conseil d'État).

L'institutionnalisation du CATI-GE en 2009 est référée comme préalable au déploiement d'une politique de la ville et vise, selon la *Tribune de Genève* du 7 octobre 2009, à « empêcher la formation de ghettos »¹¹. Il est dit que les conseillers d'État C. Beer (Département de l'instruction publique) et David Hiler (Département des finances) annoncent leur intention de joindre en réseau les statistiques pour observer le développement des inégalités dans le canton, soit d'élaborer une carte sociale du canton afin de résorber les poches d'exclusion. La création du CATI-GE est destinée à piloter la politique de cohésion sociale en milieu urbain. Selon les discours politiques, elle représente une démarche récente et novatrice au niveau du canton de Genève qui fait écho à des initiatives internationales plus anciennes et déjà structurées telles que la constitution en France de l'Observatoire des inégalités, ou en Belgique d'un Observatoire des inégalités territoriales, comme de l'Institut Wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique (IWEPS) (CATI-GE, 2011, p. 58). Selon Kesteloot et Vandermotten (Kesteloot et Vandermotten, 2001, *in* Rea, 2007, p. 26), des géographes sociaux ont produit depuis plusieurs années en Belgique des outils, tels que des cartes, visant à identifier les espaces urbains dégradés. Relevons que pour Rea, ces cartes constituent des instruments de connaissance mais également des outils mobilisés pour la définition de nouvelles politiques urbaines, qu'elles soient de sécurisation ou de régularisation (Rea, 2007, p. 26).

En 2011, dans son rapport, le CATI-GE fait état de son activité de repérage des communes les plus précarisées du canton, et de construction d'indicateurs. Y est précisé que celles-ci cumulent des facteurs de précarité sur l'ensemble des six indicateurs de base retenus (CATI-GE, 2011) :

¹¹ Bézaguet et Desbaillet, 2009. Bresson (2013) relève qu'en France, le débat sur les banlieues se développe après 2007 sur l'idée de ghetto, de question ethnique et même de la « race » comme catégorie d'analyse relégitimée.

« Au total, 71 sous-secteurs sont directement concernés par la politique de cohésion sociale en milieu urbain. Sur ces 71 sous-secteurs, 25 (35%) cumulent six facteurs de précarité, 32 (45%) en cumulent cinq et 14 (20%) en cumulent quatre » (CATI-GE, 2011, p. 3, voir annexe 2).

Le communiqué de presse de l'université de Genève indique – au sujet du rapport 2011 du CATI-GE – que ce document dresse une « cartographie fine de la pauvreté, de ses signes ou de ses corollaires » à partir d'informations « nombreuses et disparates sur la population dont disposaient les administrations et qu'il s'agissait de rendre disponibles aux interprétations et d'en réaliser l'harmonisation »¹². Selon ce communiqué de presse, la mise en relation de différents indicateurs variés, tels que « la desserte des lieux, le chômage, l'exposition au bruit, les effectifs scolaires, le revenu, la carie dentaire, le surpoids, le logement », participent d'une diversité constitutive du CATI-GE dont les connexions n'apparaissent pas nécessairement de prime abord, mais dont le fait de « croiser, compiler et harmoniser les données » devrait permettre de « repérer la précarité, en saisir les facteurs pour en suivre l'évolution et tenter d'en enrayer son installation dans les quartiers et sous-quartiers concernés »¹³. Le directeur du CATI-GE, considère qu'il est nécessaire d'avoir une approche multidimensionnelle et dynamique, à savoir un suivi dans le temps des différents quartiers afin de se rendre compte de leur évolution (Secrétariat du Grand Conseil, 2012). Il explique que pour cela, il faut identifier les « différentes poches de précarité » afin de savoir où agir et de quelle manière ; soit effectuer une approche qui consiste à localiser les environnements les plus précaires. Le directeur estime également qu'il est important d'avoir une vision d'ensemble du canton en termes de précarité afin de pouvoir coordonner une politique publique et de permettre aux personnes engagées politiquement de prendre des décisions sur la base de chiffres concrets. Le rapport du CATI-GE produit en 2012, est intitulé *La précarité à Genève dans une optique territoriale* (CATI-GE, 2012). Il présente une analyse effectuée au moyen de « dix indicateurs pertinents » (soit plus que ceux présentés en 2011), regroupés en quatre thèmes : le revenu, l'emploi, la famille et le logement.

« La précarité globale est l'addition des résultats pour les quatre thèmes retenus. Dans le cadre de cette étude, la précarité résulte ainsi d'une accumulation de signes de précarité. Plus ces signes sont nombreux, plus la précarité est considérée comme élevée » (CATI-GE, 2012, p. 2).

Si – comme le souligne Wacquant, les cités françaises où se situent nombre d'écoles classées ZEP sont loin d'être les doublons des ghettos américains (Wacquant, 2006) – c'est encore plus le cas des établissements REP à Genève. Pour le chercheur, les banlieues françaises se distinguent des ghettos américains au regard de ces différents critères : le niveau de revenu, la structure des familles, la composition sociale et nationale des populations, la qualité des équipements collectifs et des services publics, ou encore le degré de criminalité. Pourtant,

¹² Service de communication, 2011, CdP111201, p. 7-8.

¹³ [<http://www.unige.ch/communication/communiqués/2011/CdP111201.html>]. La crainte d'une ghettoïsation est relevée dans différents contextes nationaux. Par exemple, la crainte du communautarisme et de la construction de sociétés parallèles (*Parallelgesellschaften*), en particulier pour ce qui est de la communauté turque, est au cœur des débats sur l'intégration en Allemagne (Tucci, 2011, p. 121).

Mascllet mentionne que les évolutions depuis ces vingt dernières années, conduisent certains observateurs à croire qu'elles sont engagées sur la « mauvaise pente » en relevant par exemple le fait que le chômage se maintienne à un niveau deux fois plus élevé en moyenne dans les quartiers d'habitat social (Mascllet, 2012).

Conclusion

Cet article montre à voir comment la précarité des jeunes en rupture de formation est devenue une nouvelle catégorie d'action des politiques éducatives en Suisse, à partir des années 2000, engendrant de nouvelles manières de penser et d'agir contre les inégalités. C'est à partir des recommandations émises par le ministère national de l'Éducation (CDIP), ainsi qu'à partir des institutionnalisations portées à Genève par le ministère cantonal de l'Éducation (DIP), que nous avons mené notre analyse. Les sources discursives mobilisées mettent en lumière la carrière publique du problème de ce nouveau référentiel et documentent les étapes de sa montée en force. Elles montrent tout d'abord comment, suite aux résultats de l'enquête PISA 2000, le ministère national de l'Éducation participe à l'émergence du problème de la précarité, en se référant aux « conditions d'apprentissage défavorables » des élèves cumulant certaines caractéristiques sociales et culturelles. La légitimation de ce nouveau problème d'ordre national passe par la présentation des caractéristiques des « groupes à risques » de rupture scolaire (puis sociale) et par l'établissement de recommandations en 2003 pour que les cantons développent des mesures visant à encourager spécifiquement les élèves les plus faibles. L'article donne ensuite un éclairage sur la mobilisation des politiques éducatives genevoises à codifier et à traiter le problème légitimé au niveau national, à partir d'une analyse des documents émanant du ministère cantonal de l'Éducation. Ainsi, un dispositif cantonal d'éducation prioritaire a été créé, en 2006 à Genève, afin de donner des moyens aux établissements scolaires constitués d'un pourcentage élevé d'élèves connaissant des « conditions d'apprentissage défavorables ». Le développement de dispositifs se ciblant sur certains quartiers, s'accompagne également de la création de mesures de suivis individualisés des élèves en risque de rupture d'apprentissage, notamment aux moments des transitions (primaire *versus* secondaire I *versus* secondaire II). Le traitement du problème par le ministère genevois de l'Éducation a pour but d'éviter des « parcours en cascade » conduisant à une précarité durable. Enfin, l'article a mis en exergue l'avènement d'une nouvelle phase dans la carrière publique du problème avec la création, en 2009, du Centre d'Analyse Territoriale des Inégalités (CATI-GE). Cet outil statistique interdépartemental vise à repérer et à saisir les facteurs de précarité présents dans les différents « territoires », afin de localiser les environnements (les quartiers) les plus précaires et d'empêcher la formation de ghettos.

Aujourd'hui, le ministère de l'Éducation a pour terrain d'action des territoires qui sont qualifiés de « zones à risque », déterminés sur base de la concentration de plusieurs critères définissant l'accumulation de risques. Pour réduire les risques de précarisation de ces quartiers, et plus globalement pour éviter que leurs jeunes ne se retrouvent à l'assistance sociale, les politiques

éducatives se sont également engagées à la création de nouveaux métiers. À Genève, les éducateurs apparaîtront dans la sphère scolaire dans le contexte de l'institutionnalisation du REP en tant que nouveau métier à la frontière du social et du sécuritaire. Selon Nagels et Rea, la pacification urbaine est au cœur du paradigme social-sécuritaire des pays européens, proposant une synthèse entre sécurisation et régulation (Nagels et Rea, 2007 ; Morin, 2002). Les politiques promeuvent un renforcement de la répression tout en cherchant à améliorer le cadre de vie des zones urbaines dégradées et la régulation sociale des interactions entre les populations qui y vivent (Rea, 2007, p. 28). Frauenfelder et Mottet mettent en évidence comment le protocole de collaboration entre l'école et la police adopté à Genève, en juin 2005, est présenté par le ministère de l'Éducation comme une collaboration interinstitutionnelle indiquant que police et établissements scolaires doivent être considérés comme des partenaires, ayant un objectif de bien-être général de la collectivité (DIP, 2005 ; Frauenfelder et Mottet, 2012). Tout se passe comme si le partenariat devenait le maître mot de toute action politique à destination des « territoires et populations à risques » : partenariat entre différents centres de recherches (OCSTAT et SRED), entre différents responsables politiques en charge de départements distincts (instruction publique *versus* finances), portant sur les domaines scolaires, sanitaires, ou relatifs au logement, etc. Cette nouvelle porosité entre des domaines jusqu'ici généralement différenciés s'accompagne d'une centration des forces et de l'attention autour de ces territoires et populations spécifiques. En outre, la diversité des indicateurs comme celle des acteurs impliqués dans le CATI-GE s'inscrit bien dans une « gestion territoriale » portée à grande échelle où s'observe une montée en force de la question des ghettos alors même que le contexte genevois semble encore bien éloigné des conditions sociales qui caractérisent objectivement ces derniers.

Enfin, relevons encore un élément de ce contexte global paradoxal dans lequel a émergé le problème public de la précarité des jeunes à Genève. Les injonctions contradictoires portées dans le contexte des années 2000 à 2015 : politique d'efficacité *versus* d'équité, politiques sociales *versus* sécuritaires, attributions des risques de précarité à des groupes cibles (milieu socioéconomique et culturel spécifiques) *versus* aux potentiels individuels, etc. De même, si la question socio-économique est de retour dans les schèmes explicatifs, elle ne questionne plus pour autant les inégalités sociales qui les créent mais bien plus la manière de gérer la population concernée par des problèmes de cet ordre. Si la question des inégalités sociales est revenue en force dans le discours public, elle porte sur les risques de précarité à prévenir plus que sur les causes des inégalités à combattre. La mise en évidence de la construction sociale du problème de la précarité des jeunes à risque de rupture scolaire, que nous avons menée dans la perspective sociologique prônée par Blumer (1971), gagnerait à rendre compte également (comme d'ailleurs proposé par ce chercheur), du transfert pratique des mots d'ordre politiques sur les terrains de l'intervention. Aussi, comment les enseignants, les formateurs, les jeunes, les parents, etc., pensent et agissent face à ce problème ainsi constitué, et comment ils construisent leurs discours et pratiques face aux mots d'ordre ambivalents prônés par les politiques éducatives ?

Bibliographie

Astier I., 2007, *Les nouvelles règles du social*, Paris, éd. PUF.

Baudelot Ch. et Establet R., 1971, *L'École capitaliste en France*, Paris, éd. Maspéro.

Beer C., 2005a, 13 priorités pour une politique offensive de l'éducation, Communiqué de presse, DIP, Genève, 20 janvier.

Beer C., 2005b, Un plan d'action pour réunifier l'école et combattre les inégalités, Texte publié dans « le Courrier » du samedi 14 mai 2005.

Bertheleu H., 2012, « Discriminations et relations interethniques », *Diversité. VEI enjeux*, n° 168, p. 31-37.

Bézaguet L. et Desbaillet, 2009, « Beer et Hiler s'attaquent aux ghettos », *Tribune de Genève*, 7 octobre, p. 27.

Blumer H., 1971, « Social Problems as Collective Behavior », *Social Problems*, vol. 3, n° 17, p. 298-306.

Boltanski L. et Chiapello È., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, éd. Gallimard.

Bourdieu P. et Passeron J.-C., 1964, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, éditions de Minuit.

Bresson M., 2013, *Sociologie de la précarité*, Paris, éd. Armand Colin.

Broccolichi S., Ben Ayed C., Mathey-Pierre C. et Trancart D., 2007, « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », *Éducation et formations*, n°74, p. 31-48.

Castel R., 1995, *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Paris, éd. Fayard.

Castel R., 2006, « "La discrimination négative". Le déficit de citoyenneté des jeunes de banlieue », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, n. 4, p. 777-808.

CATI-GE, 2011, *Les inégalités territoriales dans le canton de Genève. Politique de cohésion sociale en milieu urbain*, Rapport, Université de Genève.

CATI-GE, 2012, *La précarité à Genève dans une optique territoriale*, Rapport, OCSTAT.

CDIP, 2003, Mesures consécutives à PISA 2000 : plan d'action, Assemblée plénière, Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

CDIP, 2006, Davantage de diplômés du secondaire II, Communiqué de presse, 13 novembre [<http://www.edk.ch/dyn/13184.php>].

DIP, 2005, Protocole de collaboration et d'intervention entre les établissements scolaires publics genevois et la police cantonale, juin [ftp://ftp.geneve.ch/dip/actu/protocole_dip_djps.pdf] (consulté le 5 juillet 2011).

DIP, 2007, Aide à l'insertion des jeunes gens en rupture de formation. Action publique concertée, Rapport au Conseil d'État, août, DIP, Genève.

DIP, 2009, Rentrée scolaire 2009, Conférence de presse du Département de l'instruction publique, 21 août.

Dubet F., 2000, Les inégalités multipliées, La Tour d'Aigues, éd. de l'Aube.

Dubet F., Duru-Bellat M. et Vérétoit A., 2010, Les Sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale, Paris, Seuil.

Duru-Bellat M., Mons N. et Suchaut B., 2004, « Inégalités sociales entre élèves et organisation des systèmes éducatifs : quelques enseignements de l'enquête PISA », Les notes de l'IREDU, Institut de recherche sur l'Éducation, Sociologie et économie de l'Éducation.

Faas J., 2006, « "Remède de cheval pour les écoles des milieux populaires". Échec scolaire : l'État s'inspire du modèle français mis en place dans les banlieues et lance un projet-pilote », Tribune de Genève, 25 août, p. 17.

Fassin D. et Fassin É. (dir.), 2006, De la question sociale à la question raciale ?, Paris, éd. La Découverte/Poche.

Felouzis G., 2009, « La place de la sociologie dans l'action éducative », Formation et pratiques d'enseignement en questions, n° 10, p. 19-31.

Felouzis G., Charmillot S. et Fouquet-Chauprade B., 2009, Systèmes éducatifs et inégalités scolaires en Suisse. Une analyse de l'enquête PISA 2003, GGAPE, Université de Genève [<http://www.unige.ch/fapse/ggape/workingpaper.html>].

Frauenfelder A. et Mottet G., 2012, « La fabrique d'un problème public. Reconnaître, expertiser et gérer la " violence en milieu scolaire " », Revue suisse de sociologie, vol. 38, n° 2, p. 459-477.

Geay B., 2003, « Du "cancre " au " sauvageon ". Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'" insertion" et de " tolérance zéro" », Actes de la recherche en sciences sociales, n° 149, p. 21-31.

Grosjean A., 2006, « Combattre l'échec scolaire dès le début : bonne idée », Tribune de Genève, 25 août, p. 4.

Hutmacher W., 2002, « Les compétences lectrices des jeunes de Suisse romande dans le miroir international », Éducateur, septembre.kell.

Keller C. et Schultheis F., 2008, « Jeunesse entre précarité et émeutes : la question sociale du présent », Revue Suisse de Sociologie, vol. 34, n° 2, p. 239-260.

Kesteloot Ch. et Vandermotten Ch., 2001, Structures sociales et quartiers en difficulté dans les régions urbaines belges. Sociale structuren en buurten in moeilijkheden in de Belgische stadsgewesten, KULeuven et ULB, Politique des grandes villes.

Lahire B., 2005, L'esprit sociologique, Paris, éd. La découverte.

Masclat O., 2012, Sociologie de la diversité et des discriminations, Paris, éd. Armand Colin.

Mons N., 2007, Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elles les bons choix ?, Paris, éd. PUF.

Morin E., 2002, Pour une politique de civilisation, Paris, éd. Arléa.

Mottet G., 2013, À l'«École de la diversité ». Enquête sur la fabrique d'une politique éducative, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Mottet G. et Bolzman C., 2009, L'École et l'élève d'origine étrangère : genèse d'une catégorie d'action publique, Genève, IES éditions.

Nagels C. et Rea A., 2007, Jeunes à perpète. Génération à problèmes ou problème de générations ? Louvain-la-Neuve, éd. Academia-Bruylant.

Plaisance É., (coord.), 1985, « L'échec scolaire » : Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques, Actes du colloque franco-suisse, 9-12 janvier, Paris, éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.

Rea A., 2007, « Les ambivalences de l'État social-sécuritaire », Lien social et Politiques, n° 57, p. 15-34.

Rochex J.-Y., 2010, « Les trois "âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? », in Ben Ayed C. (dir.), L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?, Paris, éd. Armand Colin.

Secrétariat du Grand Conseil, 2012, Rapport de la Commission des affaires sociales chargée d'étudier le projet de loi du Conseil d'État relatif à la politique de cohésion sociale en milieu urbain (PL 10823-A), Genève, 9 janvier.

Service de communication de l'université de Genève, 2011, Pauvreté à Genève : formes et territoires – Le Centre d'analyse territoriale des inégalités de l'UNIGE (CATI-GE) publie une synthèse des données existant, Université de Genève, Communiqué de presse. [<http://www.unige.ch/communication/communiqués/2011/CdP111201.html>].

Tissot S., 2007, L'État et les quartiers. Genèse d'une catégorie d'action publique, Paris, éd. Seuil.

Tucci I., 2011, « Immigration, intégration et diversité en France et en Allemagne », Informations sociales, vol. 163, n° 1, p. 116-123.

Wacquant L., 2006, Parias urbains. Ghetto, banlieues, État. Une sociologie comparée de la marginalité sociale, Paris, éd. La Découverte.

Pour citer cet article

Référence électronique

Geneviève Mottet, "Agir contre la précarité des jeunes en rupture de formation : l'émergence d'une nouvelle catégorie d'action des politiques éducatives en Suisse", Sciences et actions sociales [en ligne], N°3 | 2016, mis en ligne le 29 janvier 2016, URL : <http://www.sas-revue.org/index.php/25-n-3/dossiers-n-3/52-agir-contre-la-precarite-des-jeunes-en-rupture-de-formation-l-emergence-d-une-nouvelle-categorie-d-action-des-politiques-educatives-en-suisse>

Auteur

Geneviève Mottet

Docteure et collaboratrice scientifique à l'université de Genève, FPSE (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) ; membre des laboratoires SATIE (Sociologie de l'action, Transformations des Institutions, Education), LIFE (Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation, Sciences de l'éducation). Membre de l'AISLF (Association Internationale des Sociologues de Langue Française).

G.Mottet@unige.ch

Droits d'auteur

© Sciences et actions sociales

Toute reproduction interdite sans autorisation explicite de la rédaction/Any replication is submitted to the authorization of the editors

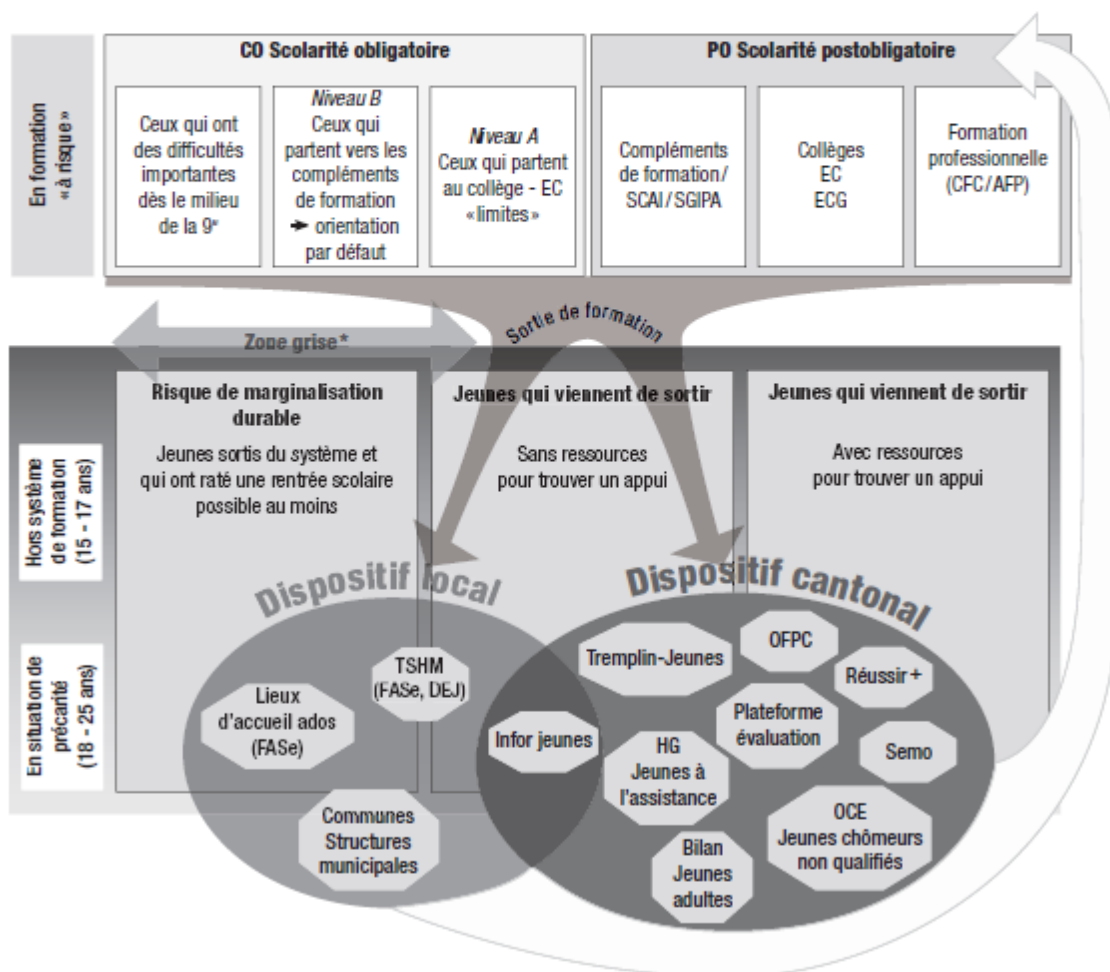
Annexes

Annexe 1

DIP, 2007

Annexe 1

Schéma I Parcours des jeunes gens et situation des dispositifs



* Zone grise: cet espace désigne le moment où les jeunes gens sont sans contact avec les institutions pouvant leur fournir une aide adaptée.

Annexe 2
CATI-GE, 2011, p. 35

Tableau 13 – Position relative des 45 communes dans les six indicateurs de base (IB) retenus

Valeur(P25)	74'268	< CHF	29.97	(> %)	21.19	(> %)	3.04	(> %)	7.24	(> %)	3.26	(> %)	(>= 4)		
Nom Commune	Population résidente (2010)	Revenu annuel brut médian (CHF-2006)	Pos. 2006 (+)	scolarisés origine modeste (%-2007)	Pos. 2007 (-)	Bas Revenu (%-2006)	Pos. 2006 (-)	Nb Chômeurs % Pop. 15-64 ans (%-2008)	Pos. 2006 (-)	Bénéf. subsides sociaux (%-2007)	Pos. 2007 (-)	Allocations logement (%-2008)	Pos. 2008 (-)	Indicateur de position	Nombre de critères rencontrés
Vernier	33'119	60'582	1	53.80	1	32.36	1	5.41	1	14.07	1	6.05	1	1.0	6
Onex	17'625	65'302	4	44.66	3	26.55	4	4.31	5	11.93	2	4.35	5	3.8	6
Chêne-Bourg	8'032	66'070	5	41.00	6	24.08	7	4.56	2	10.57	3	4.06	8	5.2	6
Genève	190'198	61'650	2	40.75	7	28.58	2	4.54	3	10.50	4	2.12	14	5.3	5
Carouge	19'883	66'116	6	42.24	5	25.29	6	4.36	4	10.31	5	3.44	10	6.0	6
Meyrin	21'515	67'674	7	44.72	2	26.08	5	4.29	6	8.29	9	3.46	9	6.3	6
Versoix	13'025	69'320	8	39.43	8	27.25	3	3.54	10	8.07	10	4.41	3	7.0	6
Lancy	28'529	70'585	10	42.93	4	21.73	11	3.98	8	9.26	7	4.37	4	7.3	6
Thonex	13'623	70'347	9	37.98	9	23.72	8	4.19	7	8.44	8	4.17	6	7.8	6
Grand-Saconnex	11'326	72'575	11	29.97	12	23.10	9	3.66	9	7.19	13	4.08	7	10.2	4
Dardagny	1'369	79'781	16	36.42	10	19.14	14	2.89	13	4.38	20	3.26	12	14.2	1
Aully	1'770	79'602	15	27.05	15	18.15	16	2.75	15	4.92	17	3.34	11	14.8	1
Plan-les-Cuates	9'869	87'753	27	29.25	13	16.06	24	3.53	11	5.73	14	4.56	2	15.2	2
Perly-Certoux	2'895	83'340	20	35.09	11	17.21	18	2.76	14	5.51	15	2.20	13	15.2	1
Chêne-Bougeries	10'308	74'268	12	22.85	21	21.19	12	2.54	18	7.24	12	0.63	26	16.8	0
Bardonnex	2'204	82'024	17	25.23	17	17.06	20	2.64	16	4.76	19	1.65	20	18.2	0
Bernex	9'704	85'036	21	23.66	19	14.57	32	2.55	17	4.86	18	2.07	15	20.3	0
Bellevue	3'155	86'896	26	24.19	18	17.26	17	2.42	21	3.12	26	1.79	17	20.8	0
Céligny	670	77'792	14	16.82	29	22.97	10	1.94	29	2.86	29	1.71	19	21.7	1
Chancy	1'137	89'133	31	28.32	14	15.41	26	3.04	12	2.68	31	1.79	18	22.0	0
Satigny	3'380	86'661	23	25.40	16	16.01	25	1.77	32	4.03	22	0.55	27	24.2	0
Troinex	2'191	87'922	28	15.51	37	16.44	23	2.28	23	4.32	21	1.99	16	24.7	0
Confignon	4'163	93'296	36	20.62	22	15.39	27	2.44	20	3.22	24	1.05	24	25.5	0
Hermance	935	83'251	19	15.98	35	17.09	19	2.22	24	2.89	28	0.00	29	25.7	0
Presinge	675	63'215	3	12.70	43	14.81	30	0.94	44	9.67	6	0.00	29	25.8	2
Soral	729	75'485	13	15.44	38	14.00	34	1.65	34	7.60	11	0.00	29	26.5	1
Anières	2'503	93'073	35	22.99	20	14.33	33	2.44	19	3.24	23	0.00	29	26.5	0
Veyrier	9'909	90'763	33	16.77	30	14.69	31	1.95	28	5.19	16	1.15	23	26.8	0
Puylinge	2'050	83'043	18	16.04	34	13.77	35	2.01	27	2.22	33	1.27	22	28.2	0
Pregny-Chambésy	3'708	88'005	29	19.03	24	19.51	13	1.00	43	2.65	32	0.00	29	28.3	0
Collonge-Bellerive	7'553	101'769	40	15.63	36	16.52	22	2.31	22	3.19	25	0.46	28	28.8	0
Russin	468	86'541	22	16.47	32	18.39	15	1.48	36	1.28	40	0.00	29	29.0	0
Genthod	2'760	91'636	34	19.71	23	16.85	21	1.21	40	2.03	35	0.00	29	30.3	0
Corsier	1'806	101'120	38	16.49	31	15.13	28	2.04	25	1.91	36	0.00	29	31.2	0
Cologny	4'864	101'686	39	17.77	25	15.03	29	1.69	33	2.19	34	0.00	29	31.5	0
Meinier	1'841	86'879	25	14.52	42	12.63	40	1.42	39	2.71	30	1.02	25	33.5	0
Avusy	1'366	102'259	41	17.01	28	11.74	42	2.03	26	1.77	37	0.00	29	33.8	0
Choulex	1'005	88'341	30	14.62	41	13.38	36	1.20	41	3.08	27	0.00	29	34.0	0
Jussy	1'209	86'746	24	15.16	39	13.22	38	1.17	42	0.86	43	0.00	29	35.8	0
Cartigny	824	97'052	37	16.42	33	12.33	41	1.52	35	1.27	41	0.00	29	36.0	0
Lacornex	620	105'262	43	17.65	26	9.00	45	1.84	31	0.80	44	0.00	29	36.3	0
Aire-la-Ville	1'153	109'556	44	17.01	27	10.31	44	1.43	38	1.28	39	0.00	29	36.8	0
Collèx-Bossy	1'640	102'343	42	12.57	44	11.57	43	1.44	37	1.58	38	1.31	21	37.5	0
Vandoeuvres	2'683	111'605	45	14.72	40	13.03	39	1.86	30	1.09	42	0.00	29	37.5	0
Gy	409	90'021	32	8.82	45	13.33	37	0.35	45	0.76	45	0.00	29	38.8	0

Source: CCR1 - Traitement OUE

Source: CCR1 - Traitement OUE

IB	008	00.037	35	8'85	42	13'33	31	0'32	42	0'16	42	0'00	50	38'8	0
ΑΒΑΒΑΒΑΒ	5,683	111,602	42	14,15	40	13,03	39	1,86	30	1,09	42	0,00	29	37,5	0
ΒΑΒΑΒΑΒΑ	1,640	102,343	42	12,57	44	11,57	43	1,44	37	1,58	38	1,31	21	37,5	0
ΓΑΒΑΒΑΒΑ	1,153	109,556	44	17,01	27	10,31	44	1,43	38	1,28	39	0,00	29	36,8	0
ΔΑΒΑΒΑΒΑ	650	102,343	42	12,57	44	11,57	43	1,44	37	1,58	38	1,31	21	37,5	0
ΕΑΒΑΒΑΒΑ	824	97,052	37	16,42	33	12,33	41	1,52	35	1,27	41	0,00	29	36,0	0
ΖΑΒΑΒΑΒΑ	1,366	102,259	41	17,01	28	11,74	42	2,03	26	1,77	37	0,00	29	33,8	0
ΗΑΒΑΒΑΒΑ	1,806	101,120	38	16,49	31	15,13	28	2,04	25	1,91	36	0,00	29	31,2	0
ΘΑΒΑΒΑΒΑ	1,841	86,879	25	14,52	42	12,63	40	1,42	39	2,71	30	1,02	25	33,5	0
ΙΑΒΑΒΑΒΑ	2,503	93,073	35	22,99	20	14,33	33	2,44	19	3,24	23	0,00	29	26,5	0
ΚΑΒΑΒΑΒΑ	2,760	91,636	34	19,71	23	16,85	21	1,21	40	2,03	35	0,00	29	30,3	0
ΛΑΒΑΒΑΒΑ	3,380	86,661	23	25,40	16	16,01	25	1,77	32	4,03	22	0,55	27	24,2	0
ΜΑΒΑΒΑΒΑ	3,708	88,005	29	19,03	24	19,51	13	1,00	43	2,65	32	0,00	29	28,3	0
ΝΑΒΑΒΑΒΑ	4,163	93,296	36	20,62	22	15,39	27	2,44	20	3,22	24	1,05	24	25,5	0
ΞΑΒΑΒΑΒΑ	4,864	101,686	39	17,77	25	15,03	29	1,69	33	2,19	34	0,00	29	31,5	0
ΟΑΒΑΒΑΒΑ	5,683	111,602	42	14,15	40	13,03	39	1,86	30	1,09	42	0,00	29	37,5	0
ΠΑΒΑΒΑΒΑ	6,583	111,602	42	14,15	40	13,03	39	1,86	30	1,09	42	0,00	29	37,5	0
ΡΑΒΑΒΑΒΑ	7,229	104,226	44	13,01	51	10,31	44	1,43	38	1,28	39	0,00	29	36,8	0
ΣΑΒΑΒΑΒΑ	8,24	97,052	37	16,42	33	12,33	41	1,52	35	1,27	41	0,00	29	36,0	0
ΤΑΒΑΒΑΒΑ	9,909	90,763	33	16,77	30	14,69	31	1,95	28	5,19	16	1,15	23	26,8	0
ΥΑΒΑΒΑΒΑ	10,308	74,268	12	22,85	21	21,19	12	2,54	18	7,24	12	0,63	26	16,8	0
ΦΑΒΑΒΑΒΑ	10,324	82,024	17	25,23	17	17,06	20	2,64	16	4,76	19	1,65	20	18,2	0
ΧΑΒΑΒΑΒΑ	11,326	72,575	11	29,97	12	23,10	9	3,66	9	7,19	13	4,08	7	10,2	4
ΨΑΒΑΒΑΒΑ	11,369	79,781	16	36,42	10	19,14	14	2,89	13	4,38	20	3,26	12	14,2	1
ΩΑΒΑΒΑΒΑ	11,770	79,602	15	27,05	15	18,15	16	2,75	15	4,92	17	3,34	11	14,8	1
ΑΒΑΒΑΒΑΒ	12,409	90,021	32	8,82	45	13,33	37	0,35	45	0,76	45	0,00	29	38,8	0