

L'accompagnement des collégiens dans leur recherche de stage : une évaluation expérimentale¹

Yannick L'Horty

Emmanuel Duguet

université Paris-Est, ERUDITE et TEPP-CNRS

Pascale Petit

université d'Evry-Val d'Essonne, EPEE, et TEPP-CNRS

Les jeunes en classe de troisième semblent éprouver davantage de difficulté pour effectuer leur stage obligatoire d'une semaine dans les collèges de l'Éducation nationale qui relèvent de l'éducation prioritaire. Alors que la « séquence d'observation en entreprise » est un élément central du dispositif d'orientation et de découverte du monde professionnel, cette première rencontre des jeunes avec l'entreprise peut aussi nourrir un sentiment d'échec et d'exclusion. Nous évaluons, par une méthode aléatoire, un dispositif d'accompagnement à la recherche de stage pour des collégiens qui résident dans des quartiers socialement défavorisés. Le dispositif d'accompagnement n'a d'effet ni sur l'effectivité du stage, ni sur la qualité du stage, évaluée au travers de la satisfaction du jeune, alors qu'il s'agit des objectifs visés par l'accompagnement. En revanche, il influence les choix d'orientation des élèves, ce qui correspond à l'objectif du stage lui-même. Les élèves accompagnés refusent moins fréquemment l'orientation vers des filières courtes et professionnalisées.

Depuis la rentrée 2005, l'ensemble des élèves de troisième suivent un stage d'une semaine en entreprise appelé « séquence d'observation en milieu professionnel ». Pour le ministère en charge de l'Éducation nationale qui l'organise, l'objectif est de sensibiliser les élèves « à l'environnement technologique, économique et professionnel en liaison avec les programmes d'enseignement, notamment dans le cadre de l'éducation à l'orientation » (circulaire n° 2008-092 du 11 juillet 2008). Ce stage constitue la première rencontre entre les jeunes et l'entreprise, qui coïncide avec la première formulation d'un choix d'orientation par l'élève en fin de troisième. Si les modalités peuvent différer selon les établissements, le stage s'étend généralement sur 5 jours consécutifs, en dehors des vacances scolaires, et a lieu dans une entreprise privée ou un établissement public (les élèves âgés de moins de 14 ans ne peuvent effectuer leur séquence d'observation qu'au sein d'un établissement public²).

Ce stage obligatoire pose un problème particulier dans les collèges qui relèvent de l'éducation prioritaire.

Après avoir été créées en 1981, les zones d'éducation prioritaire (ZEP) ont été structurées en réseaux d'éducation prioritaire (REP) en 1999, et ces derniers ont, eux-mêmes, été restructurés en réseau ambition réussite (RAR) de 2006 jusqu'au moment de cette expérimentation. En 2010, on dénombrait 254 collèges classés réseau ambition réussite parmi l'ensemble des 7 000 collèges français (soit 3,6 % des établissements). Pour les collégiens en RAR, le stage obligatoire peut produire des effets qui vont à l'encontre de ceux poursuivis par le ministère en charge de l'Éducation nationale. Ces jeunes

NOTES

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

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

peuvent éprouver plus de difficultés à trouver un stage que les autres jeunes, avantagés par leur réseau social. Certains peuvent échouer dans leur recherche de stage, beaucoup peuvent trouver des stages de mauvaise qualité qui ne vont pas leur ouvrir de nouvelles perspectives. Certains établissements peuvent même renoncer à mettre en place la séquence d'observation. Leur sentiment d'échec et d'exclusion peut s'en trouver renforcé, ce qui va à l'encontre de l'objectif poursuivi par la politique publique.

Ces constats rejoignent les travaux de la sociologie économique qui concernent l'influence des réseaux sociaux sur la recherche d'emploi [4, 5]. Pour les jeunes qui résident dans des quartiers prioritaires de la politique de la ville, les réseaux sociaux exerceraient donc très tôt un effet défavorable dans la trajectoire professionnelle. Dès la classe de troisième, la première rencontre des jeunes avec l'entreprise, organisée dans tous les collèges par l'Éducation nationale, produirait des effets contre-productifs pour les jeunes situés dans les quartiers les plus défavorisés. Une politique nationale conçue pour faciliter l'orientation des jeunes et leur insertion professionnelle contribuerait aussi à renforcer la ségrégation sociale et spatiale.

C'est la raison pour laquelle des rectorats d'académie ont décidé d'expérimenter un dispositif d'accompagnement spécifique pour la recherche de stage des jeunes collégiens qui résident dans les quartiers socialement défavorisés. L'accompagnement prend la forme de séances collectives avec les collégiens, animées par des professionnels venus du monde de l'entreprise

dans le but d'aider à la recherche de stage. L'expérimentateur est une association qui intervient pour le compte du conseil général de l'Essonne, de la préfecture des Yvelines, de l'inspection d'académie de l'Essonne et de celle des Yvelines.

Dans cette étude, nous proposons d'évaluer les effets de ce dispositif d'accompagnement sur trois variables d'intérêt : le taux d'accès, la qualité du stage et les choix d'orientation. Nous procédons à une évaluation aléatoire avec un protocole qui nous permet de neutraliser les effets du lieu de résidence, des caractéristiques des établissements scolaires, et des caractéristiques des élèves et de leurs familles, pour mettre en évidence l'effet spécifique au dispositif d'accompagnement.

LE CONTENU DE L'EXPÉRIMENTATION ET DE L'ÉVALUATION

L'accompagnement dont bénéficient les élèves de troisième des établissements classés en éducation prioritaire consiste en quatre demi-journées passées avec un *coach* spécialisé, issu du monde de l'entreprise. Les trois premières séances se déroulent avant le stage et visent :

- à faire émerger la représentation d'un stage idéal, et à créer l'envie de réaliser ce stage ;
- à définir les moyens de trouver ce stage idéal ;
- à valider que chaque jeune a obtenu son stage idéal ou le meilleur stage possible.

Pendant toutes ces séances, le collégien tient à jour un dossier de recherche de stage, et est immergé dans un groupe de recherche (avec deux groupes par classe). Il s'agit à la

fois de soutenir la motivation du jeune à mener une recherche active, et de lui apporter une aide effective qui prend la forme de mise à disposition d'adresses d'entreprises dans des secteurs d'activité ciblés par le jeune. La quatrième et dernière séance a lieu à l'issue du stage. Elle a pour thème l'élaboration du rapport de stage et fournit l'occasion d'un nouvel échange où les jeunes se projettent dans l'avenir.

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

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

Nous avons retenu une méthodologie d'évaluation aléatoire parce qu'elle peut s'appliquer à de petits échantillons et parce qu'elle permet effectivement de mesurer l'effet causal d'un programme social, toutes

choses égales par ailleurs [6, 3, 1 et 7]. Cette méthodologie est encore très peu utilisée en France, alors qu'elle l'est dans de nombreux pays anglo-saxons et dans de nombreux pays émergents ou en développement. Notons qu'elle a été mise en œuvre avec succès sur des dispositifs d'accompagnement de demandeurs d'emploi dans une étude de Behaghel, Crépon et Gurgand [2].

Afin de neutraliser les effets d'établissement, nous tirons au sort des classes dans des collèges. Par exemple, si un collège comprend 6 classes de troisième, on procède à

un tirage aléatoire simple avec une probabilité de $\frac{1}{2}$, pour décider des classes qui seront effectivement accompagnées et de celles qui ne le seront pas (3 seront accompagnées, 3 ne le seront pas et constitueront nos classes témoins). Pour que le tirage au sort des classes soit accepté par les enseignants et les principaux des collèges, toutes les classes sont effectivement accompagnées, mais sur deux années, la moitié des classes la première année, l'autre moitié la deuxième année. La collecte des données s'est donc étendue sur deux années scolaires : 2009-2010 et 2010-2011.

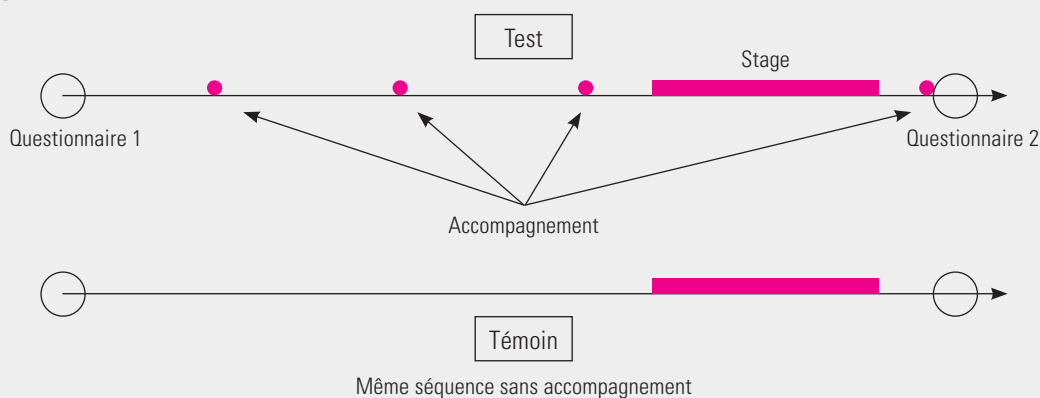
QUALITÉ DES TÉMOINS

La première étape du travail statistique consiste à vérifier si le tirage au sort des classes a permis de produire un échantillon de bonne qualité. On souhaite surtout vérifier que les élèves des classes-témoins ont bien les mêmes caractéristiques moyennes que ceux des classes-tests. Sur les petits échantillons sur lesquels cette étude a été réalisée, il y a un risque non négligeable d'avoir tiré un « échantillon aberrant ». Pour le vérifier, nous comparons les réponses des deux groupes

Méthodologie

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

Le protocole de l'évaluation



L'expérimentation a eu lieu sur deux années consécutives, de la rentrée 2009 à la fin de l'année scolaire 2010-2011. Elle a porté sur 10 collèges, 44 classes et 970 élèves. Néanmoins, les deux questionnaires n'ont été remplis de façon satisfaisante que dans 6 collèges. Dans certains établissements, les questionnaires n'ont pas été distribués dans les classes-témoins. Dans d'autres, un questionnaire sur les deux était manquant ou les questionnaires n'ont pas été renvoyés à l'équipe d'évaluation. Les questionnaires ont été donnés aux principaux des collèges qui les ont transmis aux enseignants puis les ont collectés avant de les retransmettre, une fois remplis, à l'équipe d'évaluation. Le dépôt et la collecte des questionnaires ont été effectués avec plusieurs mois d'intervalles et leur passation dans les classes ont nécessité plusieurs intermédiaires. Cette complexité a été à l'origine de dysfonctionnements dans la chaîne de collecte qui s'est traduite par une diminution sensible du nombre d'observations. Au final, l'échantillon des données effectivement exploitables porte sur 6 collèges classés RAR, soit 28 classes et 550 élèves. Parmi ces élèves, 271 sont dans le groupe-test, 279 sont dans le groupe-témoin. Les collèges de l'échantillon final sont situés à Carrières-sous-Poissy (78), aux Mureaux (78), à Évry (91) et à Épinay-sous-Sénart (91).

au premier questionnaire³ (Q1 : avant Expérimentation). Les tests de significativité ont été réalisés en recalculant les écart-types de chaque variable par la méthode du *bootstrap* avec 100 000 tirages.

Les collégiens de notre échantillon ont des caractéristiques très spécifiques. Leurs parents sont fréquemment bi-actifs et ils sont issus de fratries nombreuses. En moyenne, chaque élève a trois frères et/ou sœurs. On dénombre 15 % d'enfants immigrés et les deux tiers ont des parents qui ne sont pas nés en France. Mais sur tous ces aspects, il n'y a pas de différence significative entre le groupe-test et le groupe-témoin.

Il y a cependant plusieurs variables pour lesquelles nous trouvons des différences significatives entre les deux groupes. Les collégiens du groupe-test déclarent moins fréquemment que leur père travaille et, lorsqu'il travaille, ils déclarent moins fréquemment sa profession. En outre, leur moyenne générale est un peu plus faible (de 0,65 point sur 20) et ils considèrent moins souvent que la meilleure filière pour réussir est la filière générale. Par ailleurs, ils portent un regard moins positif sur leur collège : moins d'élèves du groupe-test considèrent que la discipline est respectée dans leur établissement et qu'il y a des bonnes relations entre élèves.

Les attentes vis-à-vis du stage et les attentes en matière d'orientation font l'objet d'un grand nombre d'items en fin de questionnaire. Près de 75 %

des collégiens déclarent qu'ils ont besoin de renseignements sur leurs prochaines années de scolarité. La proportion de ceux qui déclarent avoir une idée du métier qu'ils veulent faire plus tard est identique. Notons également que plus de la moitié des collégiens ont un regard positif sur l'entreprise, et plus de 40 % ont un regard indifférent. Il y a également sur ce point une différence significative entre tests et témoins. L'opinion des élèves du groupe-test sur l'entreprise est moins fréquemment positive. Parmi près de 20 items décrivant ce qu'ils attendent du stage, le plus espéré est « une bonne ambiance de travail », suivi « d'un travail intéressant », puis « le respect des autres membres de l'entreprise » et « l'opportunité d'apprendre de nouvelles choses », « être traité de manière juste ». Le moins souhaité est « d'être dans un milieu d'adultes », « que les salariés me consacrent du temps », et « découvrir un autre univers ». Sur tous ces items, il n'y a pas de différences significatives (au seuil de 5 %) entre les élèves du groupe-test et ceux du groupe-témoin.

Parmi une autre vingtaine d'items indiquant ce que les jeunes peuvent apporter à leur employeur, le plus cité est « respecter mes supérieurs », puis « respecter mes collègues ». Le moins cité est « aller chercher un café à mon tuteur s'il me le demande », ou « prendre des notes sur ce que je vois ». Sur quelques-uns de ces items, il y a une différence significative entre le groupe-test et le groupe-témoin. Les élèves du groupe-test déclarent plus fréquemment qu'ils sont prêts à « adapter leur langage » pour se conformer aux attentes de leur futur employeur. Ils indiquent aussi plus

fréquemment qu'ils sont prêts à aller chercher un café à leur tuteur s'il leur demande.

Au total, les différences entre le groupe-témoin et le groupe-test paraissent non négligeables. Elles sont suffisamment importantes pour suggérer qu'une simple comparaison de moyenne entre les deux groupes ne serait pas pleinement convaincante. Le risque est de voir les éventuelles différences, qui seront relevées dans l'exploitation du deuxième questionnaire, après l'expérimentation, plutôt provoquées par des biais de composition que liées à l'effet causal de l'accompagnement.

Même si les deux groupes ont été constitués sur la base d'un tirage au sort des classes, il n'y a pas suffisamment d'observations pour que les deux groupes aient statistiquement la même composition. Pour remédier à ce risque de biais de sélection, nous avons reconstruit un groupe témoin avec la méthode du score canonique (ou « *propensity score* », en anglais) proposée par Rosenbaum et Rubin [8, 9 et 10].

LES EFFETS DE L'ACCOMPAGNEMENT SUR L'ACCÈS ET LA QUALITÉ DU STAGE

Nous exploitons maintenant le deuxième questionnaire qui est administré à l'issue de l'accompagnement. Pour chacune des questions, les différences significatives entre le groupe-test et le groupe-témoin sont recherchées. Mais, compte tenu des différences entre les deux groupes avant l'expérimentation, les résultats de l'exploitation du deuxième questionnaire ne

NOTE

3. Les résultats détaillés figurent dans le tableau 1 de notre rapport de recherche, disponible sur le site www.tepp.eu/.

peuvent être attribués *ex abrupto* à l'effet causal de l'accompagnement. Des traitements complémentaires ont donc été réalisés pour estimer l'effet causal de l'accompagnement à l'aide de la méthode de Rubin. Pour présenter nos résultats, nous explorons successivement les trois aspects qui nous intéressent : l'effet de l'accompagnement sur le taux d'accès en stage, l'effet sur la qualité du stage, et l'effet sur les choix d'orientation.

Concernant le taux d'accès au stage, on trouve une différence dans les statistiques brutes entre le groupe-test et le groupe-témoin. On dénombre 92,5 % de stagiaires au sein du groupe-test contre 97,8 % au sein du groupe-témoin. Si l'on ne tenait pas compte du biais de sélection, on en déduirait que l'accompagnement exerce un effet négatif sur les chances de trouver un stage. En réalité, il n'en est rien. On ne trouve plus de différence dans l'accès au stage une fois que sont considérées les différences de composition entre les deux groupes avec la méthode du score de propension. On ne trouve pas non plus de différence dans les canaux grâce auxquels le stage a été trouvé, même si les statistiques brutes faisaient apparaître que les accompagnés déclaraient moins fréquemment avoir trouvé leur stage grâce à leur famille que les collégiens non accompagnés. L'accompagnement n'aurait donc eu aucun effet significatif sur la capacité des jeunes à trouver un stage et les modalités par lesquelles ce stage a été trouvé.

Pour la suite des traitements, on ne s'intéresse qu'au sous-échantillon des collégiens qui ont effectué le stage. Concernant la qualité

de ce stage, on est confronté à un problème de définition et de mesure. Qu'est-ce qu'un stage de bonne qualité ? Pour répondre à cette question, nous nous sommes placés du point de vue du ressenti du collégien. Nous avons donc choisi d'interroger les élèves sur différentes dimensions de la qualité du stage, qui vont de la satisfaction globale à la découverte d'un métier, en passant par l'ambiance de travail. Il était demandé aux collégiens d'indiquer dans un tableau la réponse qui correspondait le mieux à ce qu'ils pensaient, en se positionnant sur une échelle de Likert à cinq choix (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »). Les modalités retenues pour apprécier la qualité du stage sont présentées dans le *tableau 1*.

Sur la plupart de ces items, nous n'avons pas relevé de différences significatives entre les collégiens des classes accompagnées et ceux des classes qui ne l'ont pas été. Sur certains items, nous avons relevé des différences significatives dans les moyennes entre les deux groupes (les collégiens accompagnés déclarent

plus fréquemment avoir une vision plus claire de ce qu'ils veulent faire, avoir découvert le métier qu'ils veulent faire plus tard, et avoir découvert un autre univers). Mais ces différences ne sont plus significatives une fois pris en compte les biais de composition avec la méthode de Rubin. Les seules modalités pour lesquelles des différences existent (au seuil de 10 %) sont celles qui ont trait à la qualité de la relation établie avec le tuteur (« J'ai été soutenu par mon tuteur », « J'ai pu communiquer de façon ouverte avec mon tuteur ») qui est meilleure pour les élèves accompagnés, et celles qui ont trait au choix d'orientation : les élèves accompagnés déclarent plus fréquemment avoir conforté, grâce au stage, leur choix d'orientation. La différence est de plus de dix points de pourcentage dans les statistiques brutes (48,8 % contre 38,3 % pour le groupe-témoin) et reste significative après contrôle. Nous retenons que l'accompagnement ne produit globalement pas d'effet sur la qualité du stage telle qu'elle est appréciée par le collégien, mais qu'il améliore la relation avec

Tableau 1 – Les modalités retenues pour apprécier la qualité du stage

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

le tuteur et qu'il conduit à ce que le stage conforte plus fréquemment les choix d'orientation.

LES EFFETS SUR LES CHOIX D'ORIENTATION

L'accompagnement semble effectivement influencer assez nettement les choix d'orientation des collégiens. Tout d'abord, il modifie l'attitude des jeunes relativement aux filières professionnelles. À la question, « quelle est la meilleure filière pour réussir ? », une majorité des collégiens accompagnés indiquent une filière professionnelle (40,9 % vs 38,5 %), alors qu'une majorité des collégiens qui n'ont pas bénéficié de l'accompagnement indiquent une filière générale (46,5 % vs 35,7 %). Les écarts-types ont été estimés par *bootstrap* sur 100 000 tirages, et la préférence des collégiens non accompagnés pour la filière générale comme étant meilleure filière pour réussir, relativement aux collégiens accompagnés, est effectivement significative⁴. Toutefois, ces différences brutes ne sont plus significatives une fois pris en compte les biais de sélection avec la méthode de Rubin.

Leur attitude vis-à-vis du CAP a, elle aussi, été modifiée par l'accompagnement. Ils refusent aussi fréquemment la perspective d'effectuer un CAP. À la question, « envisages-tu de faire un CAP ? », 75,7 % des accompagnés comme des non accompagnés répondent non. Mais lorsqu'on

leur demande pour quelles raisons ils envisagent un CAP, les jeunes accompagnés répondent majoritairement « Pour gagner de l'argent plus vite et être autonome », alors que ce n'est le cas que d'une minorité des non accompagnés qui répondent majoritairement « Pour faire le métier dont j'ai envie ». La différence est significative entre les deux groupes et elle se maintient avec la méthode du score de propension.

CONCLUSION

Dans cette étude, nous avons présenté les résultats d'évaluation d'une expérimentation sociale consistant à mettre en œuvre un dispositif d'accompagnement pour aider les collégiens à la fois scolarisés en éducation prioritaire et résidant dans des zones prioritaires de la politique de la ville, dans la recherche de leur stage obligatoire de troisième. L'expérimentation a porté sur 10 collèges et 44 classes. Des dysfonctionnements dans la chaîne de collecte ont conduit à une diminution sensible du nombre d'observations exploitables qui porte finalement sur 6 collèges classés RAR, soit 28 classes et 550 élèves. Parmi ces élèves, 271 sont dans le groupe-test, 279 sont dans le groupe-témoin. Les collèges sont situés à Carrières-sous-Poissy (78), aux Mureaux (78), à Évry (91) et à Épinay-sous-Sénart (91). Même si les deux groupes ont été constitués sur la base d'un tirage au sort des classes, il n'y a pas suffisam-

ment d'observations pour qu'ils aient statistiquement la même composition. Pour remédier au risque de biais de sélection, nous avons reconstruit un groupe témoin avec la méthode du score de propension proposée par Rosenbaum et Rubin [10].

Nous montrons que ce dispositif n'a d'effet ni sur l'accès au stage, ni sur la qualité du stage, évaluée au travers de la satisfaction du stagiaire (qui sont les objectifs visés par le dispositif complémentaire). En revanche, il joue un rôle sur les choix d'orientation des élèves (qui est l'objectif du dispositif principal, le stage obligatoire). Les élèves accompagnés, issus de quartiers ségrégués, refusent moins fréquemment l'orientation vers des filières courtes et professionnalisées et sont plus fréquemment confortés dans leur choix d'orientation à l'issue du stage.

Cette étude illustre l'intérêt d'une évaluation d'impact appliquée à des microprogrammes sociaux locaux. Alors que les méthodes d'évaluation non expérimentales ne pourraient pas mesurer les effets *ceteris paribus* de ce type de programme, une évaluation expérimentale permet d'identifier cet impact y compris sur la base d'un échantillon restreint. ■

NOTE

4. Les résultats détaillés figurent dans le tableau 2 de notre rapport de recherche, disponible sur le site www.tepp.eu/.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] **Banerjee A. et E. Duflo** (2008). *The Experimental Approach to Development Economics*. Mimeo MIT J PAL.
- [2] **Behaghel L., Crépon B. et Gurgand M.** (2009). *Évaluation d'impact de l'accompagnement des demandeurs d'emploi par les opérateurs privés de placement et le programme Cap vers l'entreprise*, rapport final. Miméo, septembre.
- [3] **Burtless G.**, (1995). The Case for Randomized Field Trials in Economic and Policy Research. *Journal of Economic Perspectives*, Vol 9, n°2, pp 63-84.
- [4] **Fontaine F.** (2006). Les réseaux de relations : quelles perspectives pour l'économie du marché du travail ?. *Revue française d'économie*, volume 21, n° 21-1, pp. 127-172.
- [5] **Granovetter M.** (1995). *Getting a job: A study of contacts and careers*, The University of Chicago Press,
- [6] **Heckman J.** (1992). Randomization and social policy evaluation, in *Evaluating Welfare and Training Programs*. Editors Charles Manski and I. Garfinkel. Cambridge, MA: Harvard University Press. (also available as NBER Technical Working Paper No.107, 1991).
- [7] **L'Horty Y., et Petit P.** (2011). Évaluation aléatoire et expérimentations sociales. *Revue française d'économie*, 26 (1), p. 13-48.
- [8] **Rosenbaum P. R. and Rubin D. B.** (1985) Constructing a control group using multivariate matched sampling methods that incorporate the propensity score. *The American Statistician*, 39, 33-38.
- [9] **Rosenbaum P. R. and Rubin D. B.**, (1983), The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects. *Biometrika* 70, 41-55.
- [10] **Rubin D. B.** (2006). *Matched Sampling for Causal Effects*. New York: Cambridge University Press.