



HAL
open science

A l'épreuve du temps : données longitudinales et analyse de l'action publique : XXes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Bordeaux, 25-26 juin 2013

Gérard Boudesseul, Thomas Couppié, Jean-François Giret, Patrick Werquin, Thierry Berthet, Laure Gayraud, Philippe Lemistre, Antoine Vérétoit, Joël Zaffran

► To cite this version:

Gérard Boudesseul, Thomas Couppié, Jean-François Giret, Patrick Werquin, Thierry Berthet, et al.. A l'épreuve du temps : données longitudinales et analyse de l'action publique : XXes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Bordeaux, 25-26 juin 2013. Cereq, pp.283, 2013, 978-2-11-098954-3. halshs-00842781

HAL Id: halshs-00842781

<https://shs.hal.science/halshs-00842781>

Submitted on 16 Nov 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

À l'épreuve du temps : données longitudinales et analyse de l'action publique

**XX^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans
l'analyse du marché du travail, Bordeaux, 25-26 juin 2013**

éreq

*Thierry Berthet
Gérard Boudesseul
Thomas Couppié
Laure Gayraud
Jean-François Giret
Philippe Lemistre
Antoine Véretout
Patrick Werquin
Joël Zafran
(éditeurs)*

RELIEF.42

Échanges du Céreq

juin 2013

À l'épreuve du temps : données longitudinales et analyse de l'action publique

**XX^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans
l'analyse du marché du travail, Bordeaux, 25-26 juin 2013**

*Thierry Berthet
Gérard Boudesseul
Thomas Couppié
Laure Gayraud
Jean-François Giret
Philippe Lemistre
Antoine Vérétoit
Patrick Werquin
Joël Zaffran
(éditeurs)*

Dédicace

Comme à son habitude, Vincent Merle avait spontanément répondu présent à notre demande.

Il devait participer, comme représentant d'Aquitaine Cap Métiers et du réseau des CARIF-OREF autant que comme observateur et acteur spécialiste de la relation formation emploi, à la table ronde conclusive de nos journées du longitudinal. Le lien entre analyse longitudinale du marché du travail et action publique que nous avons choisi comme thème de réflexion, il le connaissait bien et il a constamment œuvré à son renforcement, son enrichissement.

Son expérience irremplaçable va fortement nous manquer et son décès trop prématuré laisse parmi nous un grand vide. Nous dédions à sa mémoire ces vingtièmes journées d'échanges.

Pour le Comité Scientifique
Thierry Berthet



Sommaire

Dédicace

Avant-propos

Thierry Berthet

Session 1 - Méthodologie

Modéliser le choix de l'école en Belgique francophone au moyen de modèles multi-agents 13

Nathanaël Friant, Sabine Soetewey, Jonathan Hourez

Catégoriser les origines pour outiller la connaissance ou pour outiller l'action ?
Quelques enseignements de l'exemple canadien 29

Stéphane Jugnot

Session 2 - Ecole et orientation

Sécuriser l'accès à l'emploi des jeunes diplômés du supérieur,
l'expérimentation du revenu contractualisé d'autonomie pour les jeunes diplômés (RCA-JD)..... 45

Isabelle Borrás, Nathalie Bosse, Gilles Margirier

Quel programme d'études choisir ? Une analyse longitudinale d'une orientation incertaine 57

Pierre Doray, Manouna Kabore

Une typologie des expériences de l'insertion professionnelle est-elle condamnée à être « statique » ?... 69

Romain Deles

Session 3 - Méthodologie (2)

Les activités rémunérées en cours d'études : quelles conséquences sur la réussite universitaire ?..... 81

Kady Marie-Danielle Body, Liliane Bonnal, Jean-François Giret

Pertinence des données longitudinales pour la mesure de l'abandon scolaire précoce,
critère de référence de la stratégie UE 2020 93

Béatrice Ghaye, Bérénice Talbot, Christine Mainguet, Isabelle Reginster, Nathalie Jauniaux

Le déclassement des sortants du supérieur : une affaire de spécialité, de niveau ou d'individu ?
Un essai d'analyse par spécialité et par génération 117

Philippe Lemistre

Session 4 - Ecole et orientation (2)

Décrochage scolaire : le longitudinal est-il un outil de suivi d'individus
ou d'actions ciblées sur des inégalités collectives ? 131

Gérard Boudesseul, Céline Vivent

Session 5 - Travail et insertion

L'insertion au travail des jeunes demandeurs d'emploi wallons : que sont devenus les inscrits de 2008 ?	147
<i>Jean-François Marchal</i>	

Session 6 - Action publique

La sécurisation des parcours des apprentis à l'épreuve du temps et du choix politique.....	169
<i>Jean Bourdon, Christine Guégnard, Claire Michot</i>	
Dispositifs d'observation et d'analyse du parcours des chercheurs d'emploi : de la formation vers l'emploi. L'exemple Bruxellois	181
<i>Véronique Clette, Emmanuelle Pottier, Isabelle Sirdey</i>	
L'action publique en éducation et l'usage du longitudinal. L'accès à l'université au Québec et en Ontario dans la seconde moitié du XX ^{ème} siècle	191
<i>Pierre Doray, Benoît Laplante, Nicolas Bastien, Pierre Chenard</i>	

Session 7 - Travail et insertion (2)

L'emploi des seniors : un réexamen des écarts de taux d'emploi européens.....	207
<i>Laetitia Challe</i>	
Les missions locales dans les parcours professionnels des jeunes : l'apport des données longitudinales Génération	221
<i>Anne Delanoë, Céline Goffette, Isabelle Recotillet, Pascale Rouaud</i>	
Quel métier à la sortie du chômage ?.....	233
<i>Laurence Lizé, Nicolas Prokovas</i>	

Session 8 - Action publique (2)

Les usages de la stratégie européenne pour l'emploi en Belgique : une analyse de la trajectoire d'une politique publique	249
<i>Bernard Conter</i>	
De la flexicurité à la sécurisation des parcours : éclairage à travers la gestion des ruptures et le contrat de sécurisation professionnelle (CSP)	259
<i>Clément Costanza</i>	
L'évaluation qualitative d'une expérimentation sociale à l'épreuve du temps	269
<i>Séverine Landrier</i>	
Quelle utilisation des données longitudinales par les décideurs publics ? Pour une appropriation active en région	275
<i>Robert Pierron, Clément Costanza</i>	

Avant-propos

Thierry Berthet

Le rapport des données longitudinales à l'action publique n'est pas une question nouvelle. Ce lien a d'ailleurs été régulièrement présent dans les échanges scientifiques noués durant deux décennies de journées d'études consacrées aux données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. Pour autant, il restait encore à l'aborder frontalement, comme thème directeur, et c'est l'objet de cette vingtième édition des « Journées du Longitudinal ».

Elles sont intitulées *A l'épreuve du temps* mais c'est en fait à l'épreuve des temps qu'il aurait fallu sans doute faire référence tant la question de l'articulation des temporalités politiques (celles des décideurs), organisationnelles (celles des opérateurs) et individuelles (celles des bénéficiaires) se place au cœur de la relation entre l'action publique et l'analyse longitudinale.

En partant des temporalités politiques, on conçoit le plus souvent l'action publique dans une perspective synchronique et dans un rapport immédiat au temps politique qui ne connaît que le court terme. Certes, les tenants d'une vision incrémentale (Lindblom, 1959), socio-historique (Dubois, 2003) ou néo-institutionnaliste de l'action publique insistent bien sur les multiples manières dont le passé d'une politique informe sur et contraint son présent et son avenir. Mais, comme le rappellent Patrick Le Galès et Charlotte Halpern (2011), les données longitudinales demeurent encore largement sous-exploitées par les analyses de l'action publique. Elles sont également encore faiblement investies par les décideurs et opérateurs des politiques publiques. Dans le champ de la relation formation-emploi, alors même que tous ses segments (éducation, formation, orientation) sont aujourd'hui étiquetés « tout au long de la vie », la prise en compte des temporalités des parcours et des trajectoires dans la construction de l'action publique demeure souvent anecdotique.

Au regard des apports possibles des données longitudinales à l'analyse de l'action publique, trois axes problématiques se dégagent.

En premier lieu, l'approche longitudinale permet de saisir comment la construction des problèmes publics s'opère. L'activité gouvernementale dans un champ d'action publique donné peut effectivement se lire en trajectoire et faire en soi l'objet d'une analyse longitudinale. A l'instar des travaux de Baumgartner & Jones (1993) sur la constitution des agendas politiques, l'analyse sur une moyenne et longue période de l'activité politique permet de comprendre comment certains problèmes publics émergent comme objets de politiques publiques. Il est ainsi tout à fait pertinent de retracer, en perspective diachronique et contextualisée, la manière dont certaines questions sociales – décrochage scolaire, discriminations sur le marché du travail, réforme de l'orientation, revenu minimum, flexicurité – ont été portées sur l'agenda politique.

En second lieu, il est possible considérer les données longitudinales comme un instrument d'action publique. Ainsi, en suivant la route tracée par Alain Desrosières à l'égard de la statistique, on peut traiter des données longitudinales comme d'une institution au sens sociologique du terme. L'observation du processus d'institutionnalisation de ces données permet alors d'étudier comment les normes sociales se construisent et contraignent les trajectoires individuelles à la manière, par exemple, d'une « voie royale » dans l'enseignement secondaire. L'analyse des données longitudinales comme un instrument d'action publique suppose également de mettre à jour les conceptions du pouvoir qui soutiennent ce « *dispositif technique à vocation générique porteur d'une conception concrète du*

rapport politique/société et soutenu par une conception de la régulation » (Lascoumes & Le Galès, 2004). Ce travail de dévoilement de la teneur politique des instruments techniques suppose qu'une attention particulière soit apportée à la construction de catégories d'action publique (jeunes, décrocheurs, demandeurs d'emploi, seniors, stagiaires, etc.) définies par les protagonistes de l'action publique à l'issue d'un processus de normalisation des catégories statistiques.

Enfin, l'évaluation des programmes constitue un moment privilégié où les apports de l'approche longitudinale à la compréhension (et ici au jugement) de l'action publique sont forts et nombreux. Ce domaine d'études s'est fortement développé durant ces dernières décennies et a connu un net renforcement avec l'émergence des expérimentations locales/sociales comme outil de préfiguration de l'action publique. À ce sujet, les désajustements temporels entre temps d'observation et d'action sont flagrants et porteurs de risques. En effet, et notamment dans le champ des expérimentations politiques où il n'est pas interdit de flirter avec les marges des compromis sociaux, le temps laissé à l'observation longitudinale dans l'évaluation est une composante essentielle de sa contribution à la production de l'action publique. Ce temps pourtant indispensable n'est hélas que très rarement accordé à la production et la discussion des constats évaluatifs.

Au final ces deux derniers axes problématiques font émerger deux points critiques:

- *L'institutionnalisation du mouton de Panurge* : la construction de catégories d'action publique à partir de récurrences statistiques comporte-t-elle le risque de réifier une réalité abstraite et incomplète et donc d'aboutir à les transformer en normes sociales ?
- *Pour vivre heureux, vivons caché ?* La confusion entre usage de données longitudinales et production d'études longitudinales permettant d'accumuler une connaissance de plus en plus précise et individualisée sur les personnes entraîne le danger d'une emprise sociale jamais atteinte sur les individus.

A travers ces deux questions, l'importance de prendre en compte les dimensions idéologiques et stratégiques des outils techniques émerge avec force et nous rappelle que dans une société où les conseillers se multiplient aussi vite que les princes, il n'est pas inutile de questionner la dimension politique des analyses longitudinales.

Références :

Baumgartner, F. & Jones, B., *Agendas and Instability in American Politics*, Chicago, Chicago Press, 1993.

Dubois, V., « La sociologie de l'action publique, de la socio-histoire à l'observation des pratiques (et vice-versa) » in Laborier (P.), Trom (D.), dir., *Historicité de l'action publique*, Paris, PUF, 2003, pp. 347-364.

Halpern, C., & Le Galès, P., « Pas d'action publique autonome sans instruments propres. Analyse comparée et longitudinale des politiques environnementales et urbaines de l'Union européenne », *Revue Française de Science Politique*, 2011, vol 61, n.1, pp.51-78.

Lascoumes, P. & Le Galès, P., *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de sciences po, 2004.

Lindblom, C.E., « The Science of "Muddling Through", *Public Administration Review*, Vol. 19, No. 2 (Spring, 1959), pp. 79-88.

Session 1

Méthodologie

Modéliser le choix de l'école en Belgique francophone au moyen de modèles multi-agents

Nathanaël Friant^{*}, *Sabine Soetewey*^{**}, *Jonathan Hourez*^{***}

1. Introduction

Le système éducatif en Belgique francophone, officiellement nommée Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), a fait l'objet de nombreuses études et publications mettant en avant l'existence de ségrégations sociales marquées et les conséquences de celles-ci sur les résultats du système (Crahay 2000 ; Demeuse & Baye 2007 ; Demeuse & Friant 2010). Du fait de la liberté d'enseignement, qui autorise différentes instances à organiser des écoles financées, dans le même temps qu'elle autorise un libre choix de l'école par les élèves et leurs parents, ce système éducatif se présente comme un quasi-marché scolaire (Le Grand 1991 ; Maroy 2006). Dans ce quasi-marché, on assiste, de fait, à une séparation des publics scolaires selon leur milieu socioéconomique et leurs performances académiques (Crahay 2000 ; Demeuse & Baye 2007 ; Demeuse & Friant 2010). Cette ségrégation, liée dans le même temps à l'origine de l'élève et à ses résultats scolaires, pose un problème majeur, en termes d'équité, pour un système dont l'une des principales missions est d'« assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale » (Décret Missions 1997, 4).

Entre déterminisme et modèle du choix économique, il existe actuellement peu d'études scientifiques focalisant leur intérêt sur l'impact du choix de l'école sur les ségrégations socioéconomiques entre écoles en Belgique francophone. Dans cette communication, nous poursuivons ainsi l'objectif de modéliser ce choix de l'école et d'en examiner l'influence sur la ségrégation, sur la base d'un modèle multi-agents construit à partir des données réelles.

2. Cadre théorique et conceptuel

Historiquement, les sciences sociales ont approché la formation des ségrégations scolaires, entre autres inégalités sociales, dans une approche poststructuraliste (Allen 2008), sous un angle déterministe, dans la filiation des travaux de Bourdieu et Passeron (1970). Cette approche du sujet a permis d'aboutir à la description détaillée des « motivations » de groupes d'individus, à l'instar des « classes sociales », et de facteurs explicatifs de parcours « atypiques » d'individus appartenant à ces groupes. Toutefois, cet angle d'approche présente un certain nombre de limites : d'une part, au niveau théorique, parce qu'elle n'accorde qu'une place très limitée à la liberté individuelle ; et d'autre part au niveau pratique, parce qu'elle ne permet pas d'envisager, ou de prédire, les effets d'une action donnée de politique éducative sur l'évolution du système (Allen 2008).

Dans une optique très différente, d'inspiration davantage économique, certains travaux ont redonné une place centrale aux individus dans le système, une approche qui semble plus appropriée au cas de la FWB. Dans cette approche, l'individu est considéré comme un acteur rationnel, prenant la meilleure décision après avoir estimé les coûts et bénéfices de toutes les possibilités (Boudon

* Institut d'administration scolaire, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Mons, Belgique, nathanael.friant@umons.ac.be.

** Institut d'administration scolaire, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Mons, Mons, Belgique, sabine.soetewey@umons.ac.be.

*** Service des systèmes d'information, Faculté des sciences, Université de Mons, Belgique, jonathan.hourez@umons.ac.be.

1979). À l'opposé de l'approche déterministe, cette vision permet de prendre en compte la liberté individuelle et ouvre la voie à une action sur les politiques éducatives. Toutefois, dans le cas des ségrégations scolaires et de leur formation, une approche aussi caricaturale présente des limites. Tout d'abord, ce type d'approche modélisant des acteurs « rationnels » considère généralement les individus comme étant mieux informés et plus rationnels qu'ils ne le sont en réalité (Allen 2008). Ensuite, il s'avère que les quasi-marchés scolaires sont difficilement analysables avec les outils classiques de l'économie (Felouzis & Perroton 2007).

L'approche mise en œuvre, et décrite dans cette communication, nous permet de dépasser ces difficultés. Ainsi, d'une part, la nécessaire centration sur l'individu est réalisée en considérant le système éducatif comme un système complexe, où un grand nombre d'agents posent des choix individuels et interagissent entre eux de façon à créer des propriétés émergentes qui, en retour, vont influencer les choix posés par les agents et leurs interactions (Gilbert & Troitzsch 2005 ; Hourez, Friant, Soetewey & Demeuse 2011). D'autre part, la prise en compte de l'information partielle des acteurs et de leur part d'irrationalité amène à ne plus considérer les choix comme intrinsèquement rationnels (à l'instar du modèle économique), mais à les déduire de l'observation du comportement réel des élèves, au travers de l'utilisation de données longitudinales de scolarisation.

3. Méthode et analyse

La méthodologie développée a consisté à utiliser des données concernant les élèves et les établissements, au sein du système éducatif ciblé, pour en faire une description précise. Sur cette base, un système multi-agents¹ a été développé pour décrire ce système, en y intégrant des paramètres fixes (comme la position géographique des établissements), des paramètres dynamiques (comme l'indice socioéconomique moyen de l'établissement, qui dépend du public accueilli) et des paramètres susceptibles d'être modifiés pour imiter au mieux les choix d'écoles posés par les élèves. En modifiant ces derniers paramètres, différentes simulations du choix de l'établissement ont été testées à l'aide du système multi-agents. Les différents résultats issus de ces simulations ont été comparés avec la situation réelle afin d'identifier la simulation ayant la plus grande proximité à la réalité et par là même, la meilleure puissance explicative.

3.1. Description du système

Afin de décrire le système, l'équipe de recherche a utilisé des données anonymes de recensement des élèves entrant en première année de l'enseignement primaire (4 210 élèves – 195 écoles) et en première année de l'enseignement secondaire (14 542 élèves – 148 écoles) en septembre 2007². Ces données, communiquées dans le cadre d'une recherche commanditée par le réseau d'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), concernent uniquement les élèves scolarisés dans les écoles de ce réseau d'enseignement. Les élèves de ce réseau représentent 8,8 % de l'ensemble des élèves au niveau primaire et 23,5 % de l'ensemble des élèves au niveau secondaire (Etnic 2010).

¹ Dans une publication antérieure (Hourez, Friant, Soetewey & Demeuse 2011), nous donnons une description plus précise du système multi-agents, que nous développons comme suit : « *Les systèmes multi-agents proposent de représenter directement un système complexe par un ensemble d'agents évoluant dans un environnement commun. Un agent est, dans ce cas, une entité autonome qui a la capacité de percevoir les caractéristiques de son environnement, d'y agir, d'interagir avec les autres agents présents [...]* (Gilbert & Troitzsch, 2005). *La simulation consiste à représenter l'évolution du système à travers le temps. Afin de modéliser le système éducatif belge, un système multi-agents a été créé, en utilisant un outil de simulation développé dans le cadre de cette recherche. Chaque élève est représenté dans le modèle par un agent, placé dans une représentation précise de son environnement. [...] Les élèves et les écoles sont positionnés sur cette cartographie* » (p. 139).

² L'analyse a, dans un premier temps, été limitée à une année scolaire. Les données disponibles couvrent une période allant de septembre 2005 à juin 2011.

Parmi les variables disponibles, celles qui ont fait l'objet d'une analyse sont :

- a) l'indice socioéconomique de l'élève (ISE) : un indicateur synthétique caractérisant le niveau socioéconomique du quartier d'où l'élève est issu (Demeuse 2002) ;
- b) le quartier où est domicilié l'élève ;
- c) l'école dans laquelle l'élève est inscrit (au travers de son matricule identifiant) ;
- d) l'indice socioéconomique moyen de l'école l'année scolaire précédente : une moyenne de l'indice socioéconomique de tous les élèves accueillis par l'école en janvier 2007 ;
- e) la localisation géographique de l'école ;
- f) la distance à vol d'oiseau entre le centre du quartier de domicile de l'élève et l'école fréquentée ;
- g) la densité de population de la commune où l'élève est domicilié, qui est utilisée comme indicateur approximant la densité de l'offre de formation dans cette zone, en supposant que dans les zones plus densément peuplée, l'offre éducative est plus dense également.

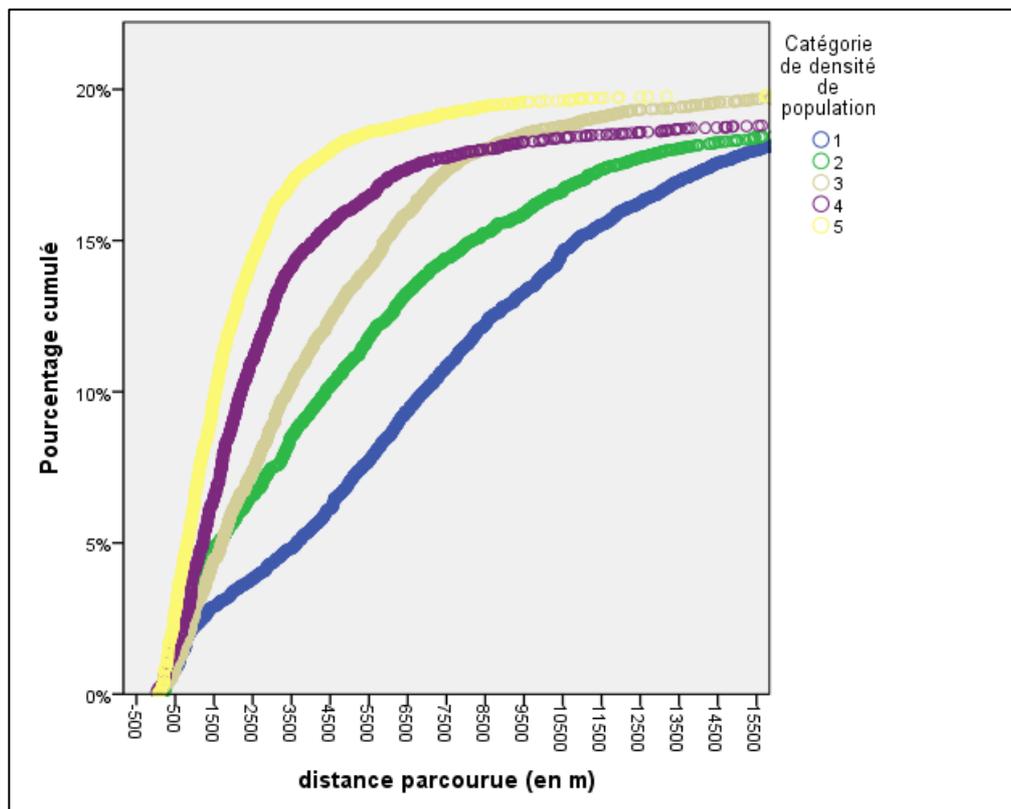
Pour des raisons techniques³, certaines variables continues (les variables a, d et g) ont été discrétisées en 5 catégories d'effectifs égaux.

La description du système a été réalisée principalement dans le but de répondre à la question de savoir si le rayon d'action des élèves dans le choix de l'école pouvait être considéré comme différent selon la densité de l'offre de formation et/ou selon l'indice socioéconomique des élèves. Les résultats des analyses, réalisées séparément sur les données de l'enseignement primaire et sur les données de l'enseignement secondaire, montrent que le rayon d'action des élèves diffère bien en fonction de ces deux variables.

La *Figure 1* illustre les différences de distance parcourue pour se rendre à l'école selon la densité de population dans l'enseignement secondaire. La distance parcourue est représentée en axe horizontal, tandis que l'axe vertical présente le pourcentage cumulé d'élèves. On remarque une pente plus forte lorsque la densité de population est plus élevée. Autrement dit, plus les élèves habitent dans une commune densément peuplée, plus ils ont tendance à fréquenter une école du réseau de la FWB proche de leur domicile, l'offre de formation y étant plus dense.

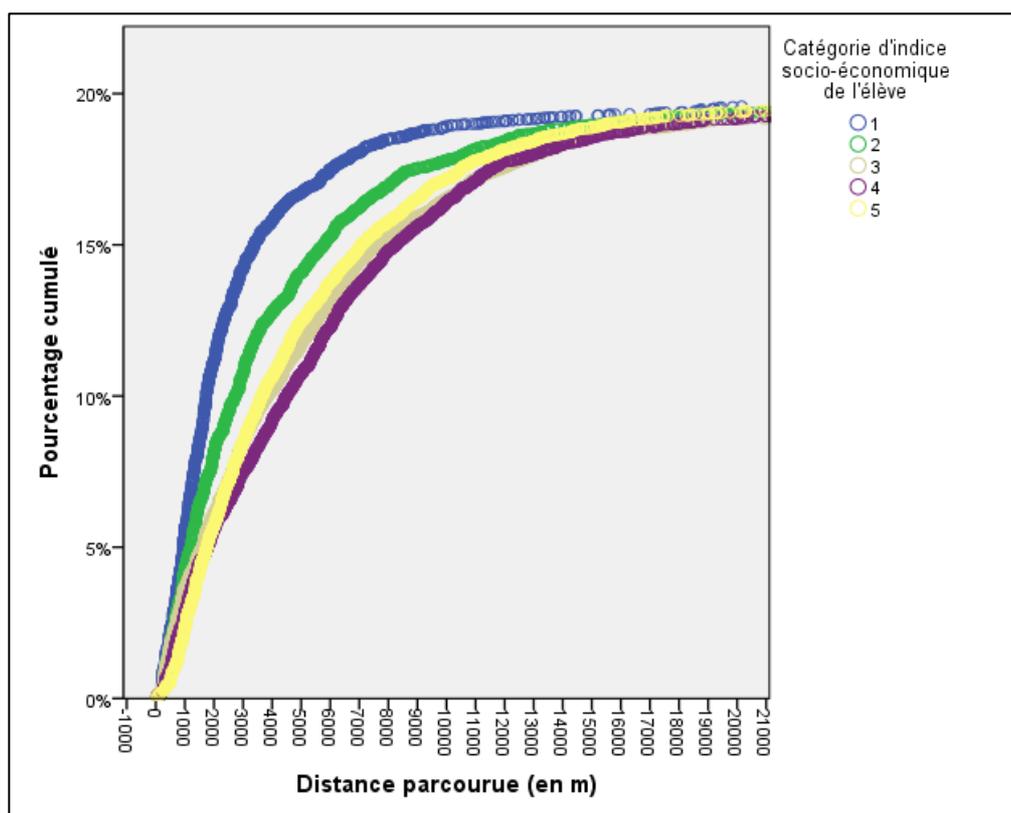
³ Le système multi-agents construit sous la forme d'un programme informatique se nourrit en effet de règles de détermination de rayon d'action des élèves à introduire sous forme de tableaux à double entrée. Pour qu'elles soient utilisables par le programme, les données doivent donc être formatées, dans ce cas en discrétisant des variables continues.

Figure 1
**DISTANCE PARCOURUE (EN M) EN FONCTION DE LA DENSITE DE POPULATION DE LA COMMUNE DE RESIDENCE
(ENSEIGNEMENT SECONDAIRE)**



La *Figure 2* illustre les différences de distance parcourue selon la classe d'indice socioéconomique de l'élève dans l'enseignement secondaire. La distance parcourue est représentée sur l'axe horizontal, et le pourcentage cumulé d'élèves est présenté sur l'axe vertical. On remarque une pente plus forte lorsque l'indice socioéconomique est plus faible. Autrement dit, les élèves dont l'indice socioéconomique est plus faible ont tendance à s'inscrire dans une école plus proche de leur domicile que les élèves dont l'indice socioéconomique est plus élevé. Les différences sont, ici aussi, plus marquées à l'entrée dans l'enseignement secondaire que dans le primaire.

Figure 2
DISTANCE PARCOURUE (EN M) EN FONCTION DE L'INDICE SOCIOECONOMIQUE DE L'ELEVE (ENSEIGNEMENT SECONDAIRE)



Le *Tableau 1* reprend les distances maximales parcourues par le centile 85 de chaque catégorie (indice socioéconomique et densité de population de la commune de résidence) et se lit comme suit : dans l'enseignement secondaire, 85 % des élèves de catégorie d'indice socioéconomique (ISE) 3 dans les communes de catégories de densité de population 3 parcourent au maximum 7,4 km (cellule au centre du tableau). Cette distance passe à 8,9 km pour les élèves habitant une commune à la densité de population similaire, mais ayant un indice socioéconomique de catégorie 4.

Tableau 1

DISTANCE MAXIMALE PARCOURUE (EN KM) PAR LE CENTILE 85 EN FONCTION DE L'INDICE SOCIOECONOMIQUE ET DE LA DENSITE DE POPULATION DE LA COMMUNE DE RESIDENCE (ENSEIGNEMENT SECONDAIRE)

	Distance maximum (en km) parcourue par le centile 85				
	ISE 1	ISE 2	ISE 3	ISE 4	ISE 5
Densité 1	18,8	13,5	13,5	13,3	13,1
Densité 2	7,0	10,2	11,9	11,0	11,0
Densité 3	6,7	7,2	7,4	8,9	8,3
Densité 4	5,0	5,6	6,7	6,9	4,6
Densité 5	3,2	4,6	4,0	4,8	4,0

3.2. Construction d'un modèle multi-agents

En s'inspirant du logiciel NetLogo (Wilensky 1999), une application informatique a été développée pour construire un système multi-agents tel que décrit par Gilbert & Troitzsch (2005). Ce système multi-agent a intégré les résultats des analyses menées précédemment sur les données. Ainsi, le système peut prendre par exemple en compte, comme paramètre variable, le rayon d'action de l'élève dans son choix de l'école en fonction de son niveau socioéconomique ou l'impact de la densité de population de sa commune de résidence sur ce même choix.

De façon plus précise, ce système multi-agents représente le système éducatif ciblé comme un espace géographique où sont positionnés à la fois les établissements scolaires et les élèves. Au sein de cet espace, les élèves-agents sont caractérisés par leur indice socioéconomique, la position de leur secteur statistique et leur année d'étude. Ces agents vont être attribués aux différents établissements, caractérisés, eux, par leur identifiant, leurs coordonnées géographiques, leur indice socioéconomique moyen l'année précédente, les années d'études organisées et le nombre de places disponibles. L'attribution d'un élève à une école se base sur un classement des écoles par ordre de préférence pour l'élève, et sur la disponibilité de places dans l'établissement.

La simulation de différents modèles de choix de l'école se fait en paramétrant différemment les contraintes d'attribution et l'ordre de préférence de l'élève (voir la *Figure 5* en annexe), du modèle le plus simple (préférer l'école la plus proche géographiquement), à des modèles plus complexes. Ainsi, un certain nombre de contraintes peuvent s'appliquer sur les agents, notamment en termes de rayon d'action. D'une part, le rayon d'action peut être lié à la densité de population, les élèves habitant en zone peu densément peuplée ayant alors un rayon d'action plus grand pour trouver une école. D'autre part, le rayon d'action peut être influencé par l'indice socioéconomique. De la même façon, le classement des préférences peut être aléatoire, basé sur la distance au domicile, sur l'indice socioéconomique moyen de l'école ou sur sa proximité avec l'indice socioéconomique de l'élève. Il est également possible d'exclure des écoles du choix possible sur la base de valeurs seuils. Au sein du système multi-agents, les établissements scolaires, du fait de leur limitation en termes de place, sont également des agents, obéissant à leurs propres règles. Il en résulte qu'en cas de saturation de l'école, une sélection des élèves accueillis va être opérée, soit de façon aléatoire, soit sur base d'une des variables suivantes : l'indice socioéconomique de l'élève, la distance de son domicile, son ordre d'arrivée.

Le système multi-agents fonctionne par étapes :

- 1) déterminer un rayon d'action pour l'agent-élève, en fonction ou non de certains paramètres ;
- 2) classer les écoles dans ce rayon d'action de l'agent-élève ;
- 3) accepter/rejeter certains élèves dans un agent-établissement ;

4) augmenter le rayon d'action des agents-élèves non attribués et recommencer le processus jusqu'à ce que tous les agents-élèves soient acceptés dans une école.

L'outil développé retourne, à l'issue de la simulation, différentes informations pertinentes, telles que le taux d'élèves correctement placés dans leur école réelle, trois indices de ségrégations, et l'évolution, sous forme graphique, du taux de placement des élèves en fonction du nombre d'étapes.

Le modèle multi-agents ainsi construit « travaille », ici, sur des données spécifiques, celles de la Belgique francophone. Toutefois, cet outil de simulation peut théoriquement être utilisé sur n'importe quel autre système éducatif, moyennant un formatage approprié des données.

3.3. Mise en route de simulations

Au travers du système multi-agents développé, quatre modèles du choix de l'établissement ont été simulés, de façon à visualiser la distribution des élèves résultant de chacun de ces modèles. Ces modèles de choix ont été simulés en paramétrant différemment les variables suivantes :

- le rayon d'action de l'élève : la distance maximale qu'il « accepte » de parcourir pour être scolarisé, en fonction ou non d'autres paramètres ;
- l'existence d'une préférence de l'élève ;
- l'existence d'une préférence de l'établissement ;
- la méthode de classement des établissements : la variable permettant d'ordonner la préférence de l'élève.

De cette manière, les quatre modèles de choix testés sont :

- 1) un modèle aléatoire : où l'attribution d'un élève à un établissement se fait aléatoirement, dans un rayon de 15 km, sans exclusion d'école, ni limitation du nombre d'élèves accueillis. On s'attend en théorie à n'observer qu'un faible degré de correspondance entre la répartition des élèves obtenue par la simulation de ce modèle et la répartition réelle des élèves entre les écoles. L'apport des autres modèles sera ensuite comparé à ce modèle aléatoire ;
- 2) un modèle aléatoire limité : où le rayon d'action est contraint en fonction de l'ISE de l'élève et de la densité de population de sa commune de résidence, où les écoles ont un effectif limité à 105 % de l'effectif réellement accueilli mais où le classement des écoles est aléatoire ;
- 3) un modèle socioéconomique : reprenant les contraintes précédentes, et où les élèves classent les écoles en fonction de la similitude de leur ISE avec l'ISE moyen de l'école et les écoles classent les élèves par ordre d'arrivée ;
- 4) un modèle « proximité » : reprenant les contraintes du modèle aléatoire limité, et où les élèves classent les écoles en fonction de la distance à leur domicile et les écoles classent les élèves sur le même critère.

3.4. Comparaison des résultats des simulations aux données réelles

Les résultats de chacune des simulations ont été comparés aux données réelles de manière à déterminer le modèle reproduisant le plus fidèlement la réalité, c'est-à-dire le modèle ayant la meilleure puissance explicative. Cette comparaison implique de vérifier, pour chaque élève, si l'école attribuée par le système multi-agents correspond ou non à celle qu'il a choisi dans la réalité. Cette analyse permet de se représenter la qualité de la simulation du choix individuel au sein de l'ensemble du système éducatif concerné. Les résultats pour l'entrée dans l'enseignement secondaire sont les suivants :

- modèle aléatoire : 11 %,
- modèle aléatoire limité : 46 %,
- modèle socioéconomique : 54 %,
- modèle « proximité » : 59 %.

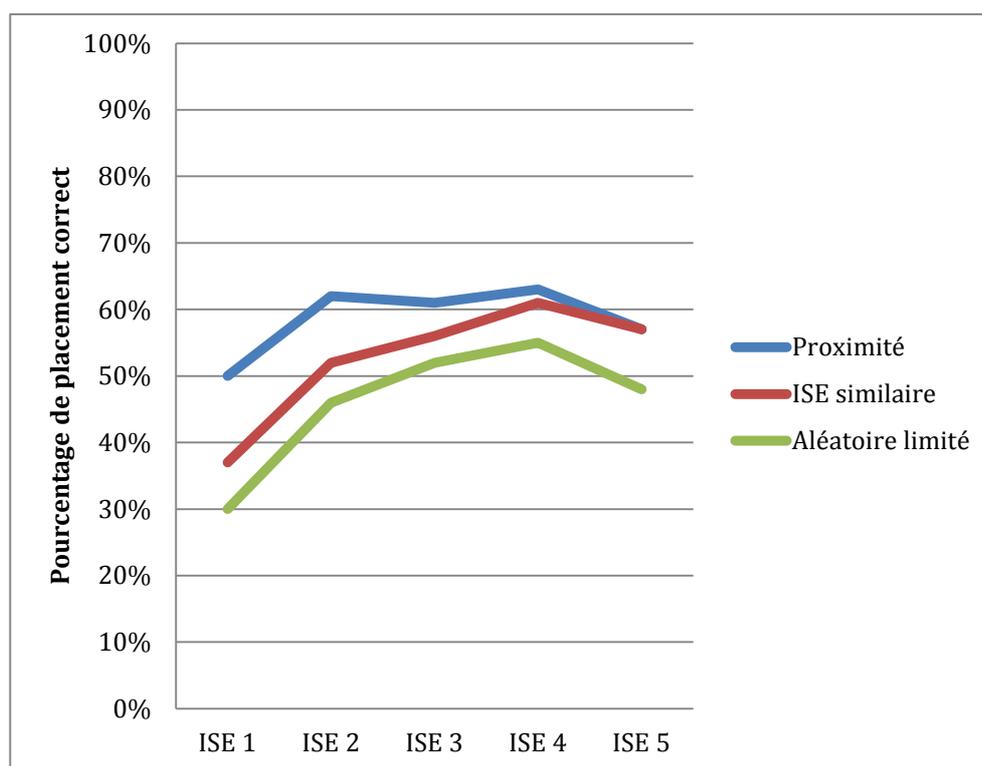
4. Résultats des simulations individus-centrées

4.1. Puissance explicative des modèles en fonction de l'indice socioéconomique des élèves

Nous avons vu plus haut que le modèle explicatif du choix de l'école le plus puissant était un modèle « simple » du choix de l'école la plus proche, du moins dans le cas des élèves ayant opté pour le réseau d'enseignement organisé par la FWB. La question se pose cependant de savoir si la qualité des modèles explicatifs peut différer en fonction de l'indice socioéconomique des élèves : existerait-il des modèles du choix de l'école différents selon l'indice socioéconomique ? Peut-on considérer que tous les élèves choisissent l'école la plus proche ? Ou bien cela est-il seulement valable pour une certaine partie des élèves, alors qu'une autre partie aurait des préférences différentes ?

Afin de répondre à cette question, la puissance explicative des modèles a été analysée en fonction de la classe d'indice socioéconomique des élèves. La *Figure 3* présente sur l'axe horizontal les cinq catégories d'indice socioéconomique, et sur l'axe vertical le pourcentage de placement correct obtenu par le modèle. Les trois modèles testés ici apparaissent sous la forme de courbes de couleurs différentes.

Figure 3
**PUISSANCE EXPLICATIVE DES MODELES DE CHOIX DE L'ECOLE POUR L'ENTREE DANS L'ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE EN FONCTION DE L'INDICE SOCIOECONOMIQUE DES ELEVES**



Plusieurs observations s'imposent à la lecture de cette figure. Premièrement, on peut remarquer, pour l'entrée dans l'enseignement secondaire, une meilleure description de la réalité par le modèle « proximité », quelle que soit la classe d'indice socioéconomique des élèves. Si le modèle « proximité » offre la meilleure puissance explicative pour la plupart des élèves, pour les élèves les plus favorisés (catégorie 5) il n'apporte pas une meilleure description que le modèle « socioéconomique » (ISE similaire). Par ailleurs, le modèle « socioéconomique » se démarque ici du modèle aléatoire limité, dénotant, pour toutes les catégories d'indice socioéconomique, une certaine influence de la composition sociale des écoles dans le choix des élèves. Le modèle « proximité » permet un gain important en puissance explicative par rapport aux modèles « aléatoire limité » et « socioéconomique » dans le cas des élèves les plus défavorisés (classes 1 et 2). Il indique donc une influence notable de la proximité pour ces élèves. Par contre, le gain en puissance explicative devient faible, voire nul, pour les élèves les plus favorisés, indiquant, notamment pour les élèves de la catégorie d'indice socioéconomique 5, que le modèle « socioéconomique » a une tout aussi bonne puissance explicative.

L'allure des courbes pose toutefois question. On remarque en effet une moins bonne puissance explicative pour les élèves les plus défavorisés (classes d'indice socioéconomique 1 et 2), en particulier pour les modèles « socioéconomique » et « aléatoire limité ». Une explication plausible fait intervenir l'étendue du choix offert aux élèves, autrement dit le nombre d'écoles se trouvant à l'intérieur de leur rayon d'action. En effet, la géographie urbaine belge a la particularité de concentrer des populations défavorisées dans les centres villes, en particulier à Bruxelles, alors que les populations plus favorisées se retrouvent en périphérie. Les populations les plus défavorisées, habitant plutôt dans le centre-ville, auraient donc en réalité, à l'intérieur de leur périmètre d'action, un nombre plus important d'écoles possibles que les populations favorisées. La moindre puissance explicative du modèle pour les élèves les plus défavorisés pourrait ainsi simplement refléter la plus grande étendue des choix disponibles, et par conséquent, la probabilité plus faible de placement correct.

Enfin, un paradoxe apparaît. En effet, d'une part, le gain en puissance explicative du modèle « proximité » est le plus important pour les élèves les moins favorisés socioéconomiquement, ce qui indique une plus forte influence du facteur « proximité » pour cette catégorie d'élèves, quel que soit le niveau d'enseignement étudié. Cependant, c'est aussi pour ces élèves les plus défavorisés que le modèle « proximité » a la moins bonne puissance explicative. Ainsi, à l'entrée dans l'enseignement secondaire, on passe de 50 % pour les élèves les plus défavorisés (catégorie 1) à 63 % pour les élèves favorisés (catégorie 4). Ces résultats pourraient suggérer une stratégie d'évitement de l'école la plus proche de la part de certains élèves dans la catégorie des plus défavorisés. Nous verrons dans la section suivante si cette hypothèse peut être vérifiée par le biais du calcul de l'indice de ségrégation.

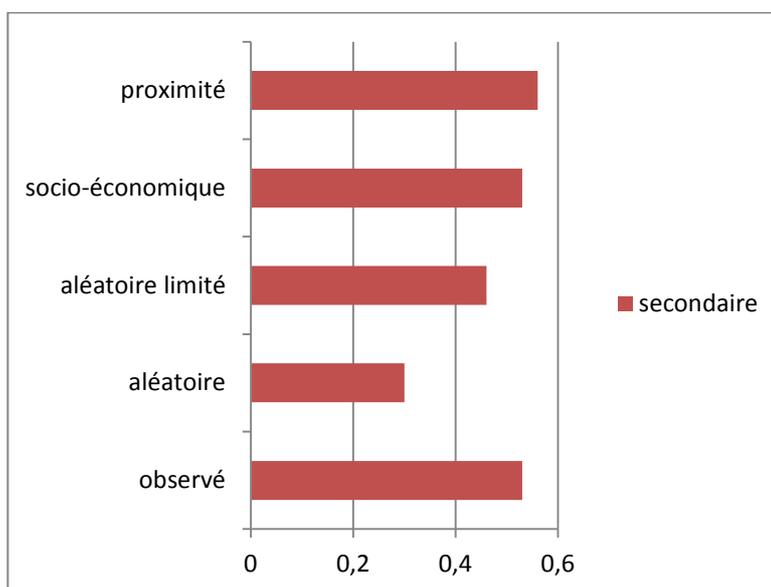
4.2. Influence sur l'indice de ségrégation

L'outil de simulation développé dans le cadre de cette recherche permet de calculer un indice de ségrégation. Deux raisons justifient cette possibilité. Premièrement, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, la question de la ségrégation socioéconomique entre écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles est un élément central du système, avec une volonté politique marquée de s'y attaquer. Un outil de simulation destiné au pilotage du réseau d'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles ne pouvait pas éluder ce thème central. Par ailleurs, le calcul de l'indice de ségrégation permet également de valider, d'une autre manière, les modèles de choix de l'école testés. Si l'indice de ségrégation obtenu par la simulation est similaire à l'indice de ségrégation observé dans la réalité, alors la validité du modèle de choix de l'école testé en sera renforcée. Au contraire, si l'indice de ségrégation obtenu par la simulation s'écarte de l'indice de ségrégation observé, alors la validité du modèle de choix de l'école testé sera mise en cause.

Le calcul effectué se base sur l'indice de ségrégation développé et commenté par Gorard et Taylor (2002), en considérant, ici, que le groupe cible (A_i) est constitué des 15 % d'élèves les plus défavorisés. La valeur de l'indice de ségrégation peut être interprétée comme la proportion d'élèves du groupe cible devant changer d'école de manière à ce qu'on obtienne une répartition homogène entre toutes les écoles. L'indice de ségrégation varie ainsi théoriquement entre 0 (répartition homogène entre toutes les écoles, aucun élève du groupe cible ne doit être déplacé) et 1 (la totalité des élèves du groupe cible devraient être déplacés pour obtenir une répartition homogène).

La Figure 4 présente la valeur de l'indice de ségrégation pour les quatre modèles de choix de l'école testés.

Figure 4
INDICE DE SEGREGATION OBSERVE ET SIMULE



On remarque tout d'abord un indice, observé sur les données réelles, très élevé ($S=0,53$ à l'entrée dans l'enseignement secondaire), plus élevé que l'indice de ségrégation de 0,36 obtenu par Demeuse et Baye (2007) sur les données issues de PISA. Cette valeur signifie qu'il faudrait déplacer 53 % des élèves les plus défavorisés pour obtenir une répartition homogène entre toutes les écoles. Cette différence peut s'expliquer par le fait que nous travaillons ici sur l'indice socioéconomique basé sur le secteur statistique de domicile de l'élève, alors que Demeuse & Baye (2007) ont travaillé sur des données strictement individuelles. L'indice socioéconomique considérant comme issus d'un même milieu socioéconomique deux élèves habitant le même secteur statistique, on peut considérer que l'indice de ségrégation calculé sur la base de l'indice socioéconomique a tendance à surévaluer la ségrégation réelle.

L'indice de ségrégation obtenu par la simulation du modèle aléatoire est, comme attendu, plus faible ($s=0,30$) que dans la réalité. Dans le cas du modèle aléatoire limité, on s'attendrait intuitivement à obtenir un indice de ségrégation plus faible que dans la réalité. En effet, si, dans la réalité, les élèves et leurs familles mettent en place des stratégies de choix d'école en fonction des caractéristiques observables du public de l'école (voir, par exemple, Van Zanten 2009), alors un modèle introduisant de l'aléatoire en lieu et place de ces préférences devrait faire en sorte que les élèves se mélangent au sein des établissements. Ce qui semble bien être le cas dans l'enseignement secondaire ($S=0,46$ contre 0,53 sur les données réelles).

On pouvait intuitivement s'attendre à ce que le modèle « socioéconomique » produise des données simulées sur lesquelles l'indice de ségrégation soit plus élevé que l'indice de ségrégation observé. Cela n'est pas le cas à l'entrée dans l'enseignement secondaire, où la valeur de l'indice de ségrégation obtenue par la simulation du modèle « socioéconomique » n'est pas plus élevée que la valeur de l'indice de ségrégation observée sur les données réelles. Les autres résultats sont totalement contre-intuitifs et méritent d'être examinés plus en détail.

Le modèle du choix de l'école la plus proche renvoie à un indice de ségrégation supérieur ($S=0,56$ à l'entrée dans le secondaire) à l'indice de ségrégation observé sur les données réelles. Ce résultat va à l'encontre de l'intuition première selon laquelle, en annulant les stratégies de choix de l'établissement basées sur le public accueilli, au profit d'une règle simple de choix de proximité, on observerait une plus grande mixité sociale. Or, les ségrégations entre écoles en sortent renforcées. Au vu de ces résultats, il semble bien que les bénéficiaires (en termes de mixité) du choix de l'école étaient une certaine partie des

élèves les plus défavorisés, évitant l'école « ghetto » de proximité pour aller s'inscrire dans une école plus éloignée mais plus favorisée socialement, et, de ce fait, rendre ces écoles plus mixtes socialement. Cette interprétation des résultats, confirmant les observations de Bouchat, Delvaux et Hyndrickx (2005) est à nuancer pour plusieurs raisons discutées dans la section suivante.

5. Conclusions et discussion

Les simulations réalisées permettent de tirer plusieurs conclusions sur les préférences des élèves, ayant opté pour le réseau d'enseignement organisé par la FWB, en termes de choix de l'école à l'entrée dans l'enseignement secondaire, et sur les conséquences de ces préférences en termes de ségrégations socioéconomiques entre écoles :

- le modèle le plus adéquat du choix de l'école pour décrire le système éducatif réel est un modèle basé sur la proximité. Il permet d'expliquer le choix précis de 59 % des élèves entrant dans l'enseignement secondaire ;
- ce modèle de choix de l'école la plus proche ne donne pas le même gain, en comparaison avec un modèle aléatoire, selon l'indice socioéconomique des élèves : le gain en puissance explicative par rapport à un modèle aléatoire est plus important pour les élèves les plus défavorisés. Cela suggère une plus forte influence du facteur « proximité » chez les élèves les plus défavorisés ;
- ce modèle de choix de l'école la plus proche n'a pas la même puissance explicative selon l'indice socioéconomique des élèves : il décrit mieux le choix des élèves favorisés que le choix des élèves les plus défavorisés. Cela pourrait suggérer une stratégie d'évitement de l'école la plus proche par une certaine partie des élèves les plus défavorisés (Bouchat *et al.* 2005) ;
- ce modèle de choix de l'école la plus proche produit, de façon contre-intuitive, un indice de ségrégation supérieur à l'indice de ségrégation observé sur les données réelles. Ce résultat renforce l'hypothèse de stratégies d'évitement des écoles « ghettos » de la part d'une certaine partie des élèves les plus défavorisés.

Ces résultats doivent cependant être nuancés pour trois raisons méthodologiques principales. La première a trait au caractère incomplet des données, qui portent uniquement sur le réseau d'enseignement organisé par la FWB. La seconde a trait au fait que l'indice socioéconomique des élèves est déterminé par une mesure réalisée au niveau de leur secteur statistique de domicile. La troisième est liée à une probabilité d'erreur plus importante dans les centres urbains, du fait de la plus forte densité de l'offre, que dans les zones rurales.

Si les données sur lesquelles ces analyses ont été menées peuvent être considérées comme des données de recensement des élèves (il ne s'agit pas d'un échantillon), ces données recouvrent cependant uniquement les élèves inscrits dans les écoles du réseau d'enseignement organisé par la FWB. Les simulations réalisées restent donc aveugles aux écoles entrant en concurrence directe avec les écoles de ce réseau, mais appartenant à un autre réseau d'enseignement. Il apparaît clairement nécessaire que ces modèles soient reproduits sur les données de recensement collectées sur tous les réseaux d'enseignement. À défaut de pouvoir réaliser ces analyses sur les données complètes, il faut faire le pari que les élèves et leurs parents optent en premier lieu pour un réseau d'enseignement et, ensuite seulement, pour une école au sein de ce réseau. C'est un pari risqué, car il est probable qu'ils recourent à d'autres stratégies, en utilisant toute l'amplitude de l'offre (Delvaux, Demeuse & Dupriez 2005).

Par ailleurs, le fait que l'indice socioéconomique soit basé sur le secteur statistique de domicile de l'élève incite à nuancer les interprétations en termes d'indice de ségrégation. En effet, d'une part, nous avons vu que l'indice de ségrégation entre écoles était surévalué par rapport à un indice de ségrégation calculé à partir d'un indicateur socioéconomique basé sur la profession des parents sur un échantillon d'élèves de 15 ans de tous les réseaux d'enseignement (Demeuse & Baye 2007). D'autre part, il est tout à fait possible que les élèves considérés comme les plus défavorisés, car habitant un secteur statistique à l'indice socioéconomique très faible, mais adoptant une stratégie d'évitement de l'école la plus proche, soient des élèves présentant un profil particulier, que ce soit au niveau socioéconomique ou académique.

Il est ainsi envisageable que ces élèves adoptant une stratégie de mobilité soient socioéconomiquement plus favorisés que les autres élèves de leur quartier, simplement parce que les quartiers ne sont pas ou plus socioéconomiquement homogènes, comme ont pu le montrer Demeuse, Crépin, Jehin et Matoul

(2006). Si cette hypothèse s'avérait vérifiée, la mobilité des élèves les plus défavorisés ne serait qu'apparente, et l'indice de ségrégation plus faible observé dans le cas d'un libre choix des élèves ne reflèterait pas la ségrégation socioéconomique réelle entre écoles. Afin de pouvoir vérifier cette hypothèse, une enquête sur le terrain permettant de mettre en lien un indicateur socioéconomique individuel, tel que la profession des parents, à l'indice socioéconomique obtenu à partir du secteur statistique de domicile, apparaît nécessaire.

De plus, la possibilité existe également que, en dehors de toute variable d'ordre socioéconomique, les élèves évitant l'école la plus proche possèdent certaines caractéristiques particulières. On peut ici penser à des caractéristiques telles que l'origine immigrée des élèves, par exemple dans certains quartiers de la capitale, concentrant de fortes proportions de populations issues de l'immigration. On peut tout aussi bien penser, en particulier dans le cas de l'enseignement secondaire, au niveau des performances académiques des élèves, que ce soit par une stratégie d'évitement de la part des élèves les plus performants, ou par un recrutement différentiel de la part des écoles (West 2006). À cet égard, un des auteurs a eu l'occasion de réaliser une analyse exploratoire dans le cadre d'un rapport non publié (Demeuse *et al.* 2010), mettant en évidence l'existence d'un tel recrutement différentiel intra-secteur au niveau de l'entrée dans l'enseignement secondaire.

Enfin, il est possible que les plus faibles taux de placement corrects des élèves les plus défavorisés soient en réalité un artefact résultant d'une particularité de la géographie urbaine belge : la concentration des populations les plus défavorisées dans les centres villes, en particulier à Bruxelles. La probabilité d'obtenir un placement correct serait dans ce cas tout simplement plus faible pour ces catégories du simple fait de la localisation de leur domicile.

Même en prenant en compte toutes les réserves méthodologiques citées plus haut, il existe une raison de ne pas se réjouir trop vite, en termes de justice du système éducatif, des résultats de ces analyses. En effet, les stratégies d'évitement de la part de certains élèves ne sont pas forcément une bonne nouvelle, même si elles font augmenter la mixité sociale observée, si elles se font au détriment de la mixité académique, comme l'ont montré Dupriez et Dumay (2011), ou d'une certaine cohésion sociale au sein des quartiers défavorisés.

Toujours en prenant en compte toutes les réserves méthodologiques examinées plus haut, ces résultats ouvrent cependant des pistes pour une action cherchant à augmenter la mixité sociale au sein des établissements, particulièrement au niveau de l'enseignement secondaire. Les résultats montrent en effet que des mesures visant à l'augmentation de la mixité sociale dans le réseau d'enseignement organisé par la FWB par la régulation du choix de l'école à l'entrée dans l'enseignement secondaire devraient aller au-delà d'une simple limitation des choix en fonction de la distance au domicile, qui semble en réalité produire davantage de ségrégation. Or, la régulation des inscriptions des élèves à l'entrée dans le secondaire se fait actuellement, entre autres, sur la priorisation des élèves sur la base d'un indice favorisant les élèves géographiquement proches de l'école choisie, ce qui pourrait avoir comme effet pervers d'augmenter les niveaux de ségrégation. En cela, nos résultats rejoignent ceux obtenus par Visier et Zoïa (2008) dans un autre contexte, celui de la carte scolaire française et de ses contournements : la sectorisation, en tous cas selon le découpage opéré aujourd'hui en France, ne serait pas une façon efficace de promouvoir la mixité sociale au sein des établissements scolaires. Nous rejoignons tout autant ces auteurs lorsqu'ils mettent en garde contre une interprétation de ces résultats menant à prôner la concurrence absolue entre écoles. D'autres pistes existent, telles que la responsabilisation des établissements scolaires ou la prise en compte des marges de manœuvre des familles qui peuvent aussi très bien opter pour la mixité.

Par ailleurs, il faut également prendre en compte le fait que les trajectoires d'élèves « hors secteur », notamment lorsqu'il s'agit d'élèves de milieux populaires, ne sont pas les plus favorables (Ben Ayed 2011). Cela prend tout son sens en Fédération Wallonie-Bruxelles, lorsque l'on sait à quel point des mécanismes de relégation des élèves vers les filières qualifiantes et vers les écoles organisant ces filières sont présents tout au long du parcours dans l'enseignement secondaire (Friant, Demeuse & Derobertmeasure 2008). Il conviendrait dès lors d'étudier l'impact de ces mécanismes de relégation à la fois sur la production et le renforcement de ségrégations socioéconomiques et académiques entre écoles et sur les performances scolaires des élèves.

Bibliographie

Allen R. (2008), *Choice-Based Secondary School Admissions in England: Social Stratification and the Distribution of Educational Outcomes*, PhD Thesis in Education, Institute of Education, University of London, London.

Retrieved 07-09-2011 from http://eprints.ioe.ac.uk/632/1/Allen_2008_thesis_with_corrections.pdf.

Ben Ayed C. (2011), « À qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires », *Revue française de pédagogie*, (2), 39-57.

Bouchat T.-M., Delvaux B., & Hindryckx G. (2005), *Discrimination positive et mobilité scolaire*, Rapport de recherche, Cerisis-UCL et SPE-ULg.

Boudon R. (1979), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.

Bourdieu P., & Passeron J. C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

Crahay M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck.

Delvaux B., Demeuse M., & Dupriez V. (2005), « En guise de conclusion : encadrer la liberté », in M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (éds), *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 559-576.

Demeuse M. (2002), *Analyse critique des fondements de l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en matière d'enseignement en Communauté française de Belgique*, thèse de doctorat en sciences psychologiques, Université de Liège.

Demeuse M., & Baye A. (2007), Measuring and Comparing the Equity of Education Systems in Europe, in N. C. Soguel, & P. Jaccard (eds), *Governance and Performance of Education Systems*, Dordrecht, Springer, p. 85-106.

Demeuse M., Crépin F., Jehin M., & Matoul A. (2006), « Behind the positive discrimination in French Community of Belgium: central criteria vs. local actions », in L. Moreno Herrera, G. Jones, & J. Rantala (Eds.), *Enacting Equity in Education*, Helsinki, Research centre for Social Studies Education, p. 59-79.

Demeuse M., Dandoy A., Delvaux B., Franquet A., Friant N., Marissal P., Quittre V. (2010), *Actualisation de l'indice socioéconomique des secteurs statistiques en application de l'article 3 du décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française. Rapport de l'équipe interuniversitaire à madame la ministre Marie-Dominique Simonet en charge de l'Enseignement obligatoire*, Rapport de recherche non publié, Mons, Université de Mons.

Demeuse M., & Friant N. (2010), « School segregation in the French Community of Belgium », in J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walraven (eds), *International perspectives on countering school segregation*, Apeldoorn, Garant, p. 173-192.

Dupriez V., & Dumay X. (2011), « Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui ? », *Revue française de pédagogie*, n° 176, p. 83-100.

Etnic (2010), *Statistiques de l'enseignement de plein exercice et budget des dépenses d'enseignement (année 2008-2009)*.

http://www.statistiques.cfwb.be/fileadmin/sites/stat/upload/stat_super_editor/stat_editor/publications/2008-2009/0809_V1_volume_complet.pdf (consulté le 22/8/2012).

Friant N., Derobertmeasure A., & Demeuse M. (2008), « Les liens entre recherche prospective, description du système éducatif et pilotage: un exemple en Communauté française de Belgique », in L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux, & A. Perréard Vité (éds), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Genève, Université de Genève, Retrieved from <https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/v-a4/v-a4-2>

Felouzis G., & Perroton J. (2007), Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité, *Revue française de sociologie*, 48(4), p. 693-722.

Gilbert G. N., & Troitzsch K. G. (2005), *Simulation for the social scientist*, Maidenhead, Open University Press.

Gorard S., & Taylor C. (2002), What is Segregation ? A Comparison of Measures in Terms of « Strong » and « Weak » Compositional Invariance, *Sociology*, 36(4), p. 875-895.

Hourez J., Friant N., Soetewey S., & Demeuse M. (2011), « Le comportement individuel des élèves, une clé pour modéliser la dynamique du système éducatif », in *Les nouvelles ségrégations scolaires et professionnelles*, Marseille, Céreq, Relief, n °34, p. 131-145.

Le Grand, J. (1991), « Quasi-Markets and Social Policy », *The Economic Journal*, 101(408), p. 1256-1267.

Maroy C. (2006), *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, Presses universitaires de France.

Taylor C., & Gorard S. (2001), « The role of residence in school segregation: placing the impact of parental choice in perspective », *Environment and Planning*, 33(10), p. 1829-1852.

Van Zanten A. (2009), *Choisir son école*, Paris, Presses universitaires de France.

Visier L., & Zoïa G. (2008), *La carte scolaire et le territoire urbain*, Paris, Presses universitaires de France.

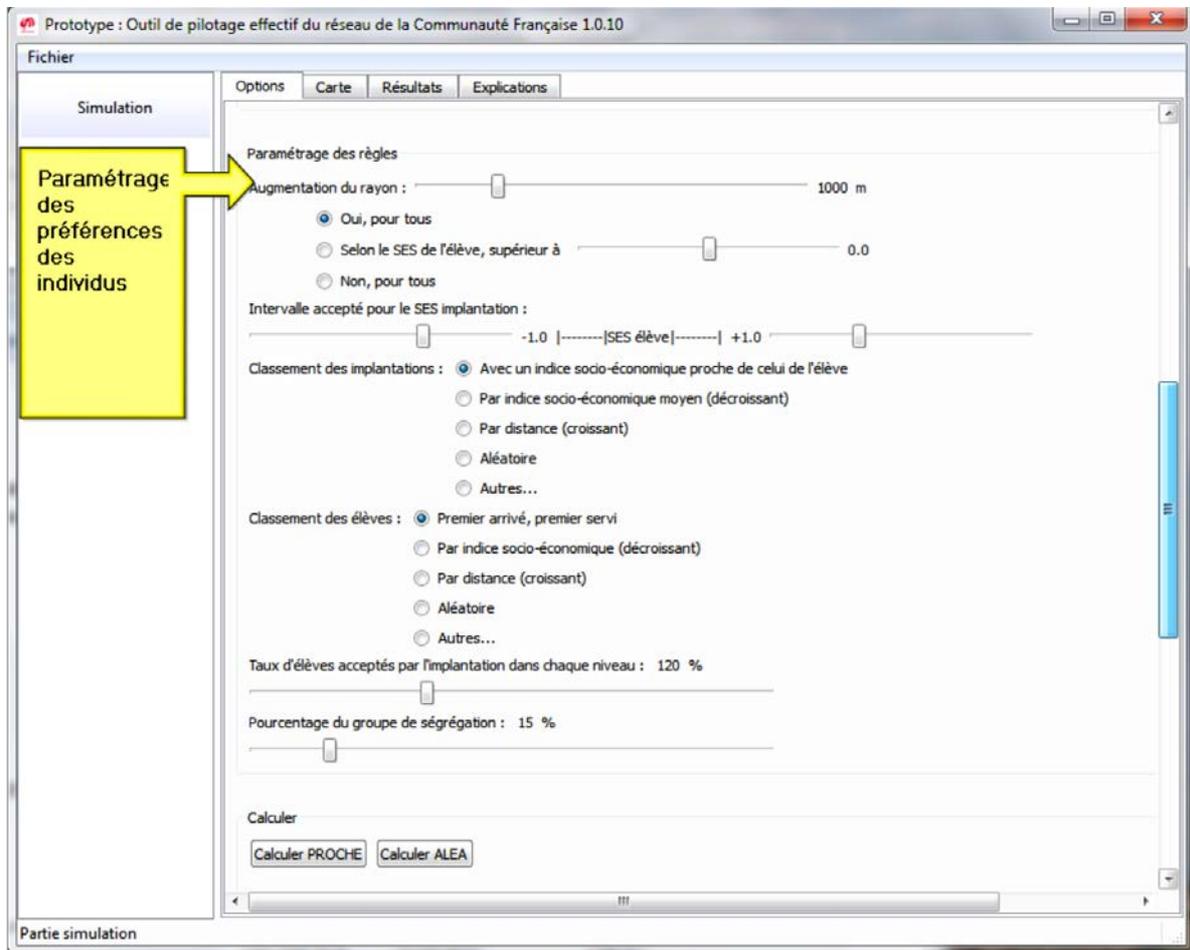
West A. (2006), « School choice, equity and social justice: the case for more control », *British Journal of Educational Studies*, 54(1), p. 15-33.

Wilensky U. (1999). *NetLogo*, Northwestern University.

Annexe

Figure 5

FENÊTRE DE L'OUTIL DE SIMULATION : PARAMÉTRAGE DES PRÉFÉRENCES DES INDIVIDUS



Catégoriser les origines pour outiller la connaissance ou pour outiller l'action ? Quelques enseignements de l'exemple canadien

Stéphane Jugnot *

Dans les années 1990, une première controverse d'importance sur l'usage de statistiques « ethniques » s'est développée en France. Même si des médias nationaux l'ont relayée, elle est restée cantonnée à une sphère restreinte, principalement des chercheurs l'Institut national des études démographiques (Ined) et des statisticiens des services statistiques publics, dont l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), l'exploitation d'une enquête commune aux deux instituts, l'enquête Migration géographique et insertion sociale (MGIS), ayant servi de détonateur.

Au milieu des années 2000, la controverse reprend, impliquant cette fois davantage d'acteurs, institutionnels, associatifs et politiques. C'est cependant encore une fois du côté des chercheurs et des statisticiens publics, en partie les mêmes qu'une décennie plus tôt, qu'il faut chercher les principaux initiateurs et animateurs du débat, comme si la question de la mise en place de catégorisations raciales était d'abord une question d'outillage de la science à des fins de connaissance.

Le discours de Palaiseau que Nicolas Sarkozy prononce le 17 décembre 2008 va dans le même sens. C'est dans ce discours que le président de la République de l'époque annonce la nomination de Yazid Sabeg comme Haut-Commissaire à la Diversité, prélude à la mise en place d'un comité pour la mesure de la diversité et l'évaluation des discriminations. Même si le président de la République parle alors de la nécessité de trouver un consensus parmi les chercheurs, l'objectif de Yazid Sabeg est alors connu et d'emblée posé dans la presse : promouvoir des statistiques raciales. Or, dans le même discours, Nicolas Sarkozy entérine les conclusions de la Commission Veil qu'il avait mise en place un an plus tôt pour réfléchir à la réécriture du préambule de la Constitution. Permettre la mise en place de politiques de discriminations positives selon des catégorisations raciales figuraient parmi les objectifs initiaux, mais la Commission Veil a finalement écarté cette perspective. Dans un même mouvement, le président de la République rejette donc officiellement l'usage du critère ethnique dans la mise en œuvre des politiques publiques mais suggère de déployer son usage à des fins de connaissances.

Cette façon dont le débat se déploie en France peut sembler paradoxale à plusieurs égards.

Paradoxale, parce que la légitimité de l'usage de catégorisations raciales à des seuls fins de connaissance n'est pas évidente (Jugnot 2009). D'une part, parce que les analyses statistiques sont plus robustes quand elles se fondent sur des concepts objectifs plutôt que sur des catégories subjectives qui produisent des biais d'observation. D'autre part, parce que les analyses statistiques conduisent à observer des inégalités de situation dont on ne peut déduire des mesures de la discrimination, y compris par des analyses dites à tort « toutes choses égales par ailleurs ». Enfin, parce que le risque de réification des catégories pose une question éthique forte.

Paradoxale encore, parce que si les statistiques raciales sont politiquement légitimées et nécessaires quand les pouvoirs publics ont fait le choix de mettre en œuvre certaines formes de politiques publiques de promotion de la diversité, basées sur le critère racial, cette légitimité est beaucoup moins évidente quand les pouvoirs publics rejettent ouvertement de telles politiques.

Paradoxale enfin, parce que les débats récents ont vu certains chercheurs mettre en avant la lutte contre les discriminations pour justifier l'importance des statistiques ethniques alors que les plus anciennes associations de lutte contre le racisme restent très hostiles à cet outil (Licra, Mrap, SOS Racisme).

* Chercheur associé au CREST (Malakoff).

Dans ce contexte, un détour par le Canada apporte un éclairage utile, qui montre que, dans ce pays – mais ce serait aussi le cas aux États-Unis ou en Grande-Bretagne – la catégorisation des origines est surtout un outil mis en place par la statistique officielle pour répondre aux besoins de certaines formes de politiques publiques. Au-delà de cet usage, cet instrument de mesure pose plutôt des problèmes pour les statisticiens du fait de ses imprécisions et d'une instabilité de l'outil d'observation induite par les exigences des administrations et les rapports de force des acteurs publics.

L'examen des questions du recensement de population de 2006 montre une approche éclatée des origines (partie 1)¹. Cet éclatement pourrait suffire à illustrer la complexité et l'aspect multidimensionnel de la définition des origines. Corrélativement, elle rappelle l'inaccessibilité d'une mesure claire et précise.

Avant d'arriver à l'éclatement des origines, une question est restée longtemps centrale : celle des origines ancestrales. Cependant, elle s'est avérée progressivement inopérante pour répondre aux besoins des acteurs publics, notamment dans les dernières décennies du vingtième siècle, qui ont vu se multiplier les politiques ciblées sur des groupes : les francophones, les immigrés, les autochtones, les « minorités visibles ». Par ailleurs, sa pertinence a reculé du fait d'une dilution des origines induite par l'émergence du fait « canadien » (partie 2).

Dans ce contexte, chaque domaine des politiques publiques a nécessité la mise en place de son propre corpus de questions spécifiques, pour répondre à ses besoins de mesure : la question linguistique, qui a pris le relais de la question « ethnique » dans les rapports entre les deux « peuples fondateurs » (partie 3), la promotion des peuples autochtones (partie 4) et la promotion des « minorités visibles » (partie 5). La question migratoire constitue un dernier aspect, qui n'est pas abordée ici.

1. Des origines éclatées

La fédération canadienne voit le jour en 1867 avec la signature de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, autour de quatre provinces : l'Ontario, le Québec, la Nouvelle-Ecosse et le Nouveau-Brunswick. Son article 8 prévoit la réalisation d'un recensement en 1871 puis tous les dix ans afin de répartir le nombre de représentants à la chambre des communes des provinces fédérées. Dès le recensement de 1871, la question de l'origine est posée sous la forme d'une question subjective ouverte. À l'époque, le recensement est effectué par des agents recenseurs, chargés de remplir différents tableaux couvrant des thèmes variés qui deviendront plus tard l'objet d'autant d'enquêtes spécifiques : recensement agricole, recensement des équipements, des logements, des personnes, des emplois... Le tableau sur les personnes recensées ménage par ménage collecte alors un nombre limité d'informations : l'identité, le sexe, l'âge, le lieu de naissance, la religion, l'« origine », la profession. L'origine, sans autre précision, renvoie alors plutôt au pays, au territoire d'origine des ancêtres puisqu'une question spécifique porte sur le lieu de naissance (la province s'il s'agit du Canada, le pays sinon). Les instructions destinées aux responsables du premier recensement canadien précisent d'ailleurs : « *Column 13. Origin is to be scrupulously entered, as given by the person questioned; in the manner shown in the specimen schedule, by the words English, Irish, Scotch, African, Indian, German, French, and so forth.* » (« Indien » renvoie ici aux peuples autochtones).

Cent-trente-cinq ans plus tard, le recensement est auto-administré. Il utilise un questionnaire abrégé, collecté sur l'ensemble de la population, et un questionnaire long, proposé à un échantillon seulement², conformément à des principes mis en place à partir du recensement de 1971. Dans le questionnaire long de 2006, plus d'une douzaine de questions, rangées sous la rubrique « Renseignements socioculturels », renvoient aux origines, parmi les cinquante-trois questions numérotées du bulletin (les questions sont en réalité plus nombreuses, certaines comportant plusieurs sous-questions). Elles peuvent être regroupées en cinq ensembles, correspondant à autant d'approches ciblées distinctes, dont l'origine ancestrale, toujours demandée.

¹ Les bulletins du recensement de 2011 n'ont pas été retenus du fait du contexte particulier créé par la volonté du gouvernement de mettre fin au caractère obligatoire du recensement.

² Un tiers des logements en 1971 ; un cinquième aux recensements suivants.

En suivant l'ordre du questionnaire, un premier bloc aborde la question migratoire, avec le lieu de naissance (question n°9), la nationalité (question n°10), le repérage des « immigrants reçus », qui ont un droit de résidence permanent (question n°11), et l'année de première obtention de ce droit (question n°12).

Un deuxième bloc aborde la question linguistique en se centrant particulièrement sur la connaissance de l'anglais et du français :

- question n°13 : « Cette personne connaît-elle assez bien le français ou l'anglais pour soutenir une conversation ? » (4 modalités proposées : « Français seulement », « Anglais seulement », « Français et anglais », « Ni français ni anglais ») ;
- question n°14 : « Quelle(s) langue(s), autre(s) que le français ou l'anglais, cette personne connaît-elle assez bien pour soutenir une conversation ? » (2 modalités proposées : « Aucune », « Précisez laquelle ou lesquelles »)
- question n°15a : « Quelle langue cette personne parle-t-elle le plus souvent à la maison ? » (3 modalités proposées : « Français », « Anglais », « Autre – Précisez ») ;
- question n°15b : « Cette personne parle-t-elle régulièrement d'autres langues à la maison ? » (4 modalités proposées : « Non », « Oui, français », « Oui, anglais », « Oui, autre – Précisez ») ;
- question n°16 : « Quelle est la langue que cette personne a apprise en premier lieu à la maison dans son enfance et qu'elle comprend encore ? » ((3 modalités proposées : « Français », « Anglais », « Autre – Précisez »).

Vient ensuite la question en clair sur l'origine ancestrale (question n°17) : « Quelles étaient les origines ethniques ou culturelles des ancêtres de cette personne ? Habituellement, un ancêtre est plus éloigné qu'un grand-parent. Par exemple, canadien, anglais, français, chinois, italien, allemand, écossais, indien de l'Inde, irlandais, cri, mi'kmaq (micmac), métis, inuit (esquimau), ukrainien, hollandais, philippin, polonais, portugais, juif, grec, jamaïcain, vietnamien, libanais, chilien, salvadorien, somalien, etc. ». La présence d'une explication et d'exemples nombreux, destinés à faciliter la compréhension de la question, souligne le flou de la notion d'ancêtre. La question est également accompagnée d'une introduction destinée à justifier la présence de cette question dont nous verrons que la pertinence est débattue : « Depuis plus de 100 ans, on recueille des données du recensement sur les origines ancestrales afin de connaître la diversité de la population du Canada. »

Un quatrième ensemble de questions est plus spécifiquement destiné au comptage des peuples autochtones, même si, comme la liste des exemples de la question précédente le montre, l'origine autochtone peut être évoquée comme origine ancestrale :

- question n°18 : « Cette personne est-elle un Autochtone, c'est-à-dire un Indien de l'Amérique du Nord, un Métis ou un Inuit (Esquimau) ? » (4 modalités proposées : « Non », « Oui, Indien de l'Amérique du Nord », « Oui, Métis », « Oui, Inuit (Esquimau) ») ;
- question n°20 : « Cette personne appartient-elle à une bande indienne ou à une Première nation ? » (2 modalités proposées : « Non », « Oui, appartient à une bande indienne ou à une Première nation. Précisez la bande indienne ou la Première nation (p. ex., Musqueam) ») ;
- question n°21 : « Cette personne est-elle un Indien des traités ou un Indien inscrit aux termes de la loi sur les Indiens du Canada ? (2 modalités proposées : « Non », « Oui, Indien des traités³ ou Indien inscrit »).

Une dernière question, intercalée dans le bloc précédent, vise à repérer les « minorités visibles », selon une classification raciale de même nature que celle utilisée aux États-Unis. La question propose de cocher, une ou plusieurs des modalités dans une liste (question n°18) : « Blanc », « Chinois », « Sud-Asiatique (p. ex., Indien de l'Inde, Pakistanais, Sri-Lankais, etc.) », « Noir », « Philippin », « Latino-Américain », « Asiatique du Sud-Est (p. ex., Vietnamien, Cambodgien, Malaysien, Laotien, etc.) », « Arabe », « Asiatique occidental (p. ex., Iranien, Afghan, etc.) », « Coréen », « Japonais », « Autre – Précisez ».

Comme aux États-Unis, les catégories sont hétéroclites, mélangeant notamment couleur de peau et nationalités. La difficulté à nommer la classification du fait de son manque de cohérence conduit à

³ Cette distinction correspond à une catégorisation administrative fédérale expliquée *infra* (partie 4).

formuler la question sous une forme inachevée : « Cette personne est-elle un : ». Le refus du « Jaune » conduit à détailler les nationalités asiatiques, détail qui contraste avec le clivage brutal et simpliste « Blanc »/« Noir ». La catégorie « latino-américain » apparaît de façon distincte dans les modalités possibles, contrairement aux États-Unis, où la volonté de maximiser l'effectif des hispaniques a conduit à poser une question spécifique, distincte de la « race ».

Sujette à débat, cette question est, comme l'origine ancestrale, précédée d'une introduction justificatrice qui renvoie plus directement aux besoins des politiques publiques : « Ces renseignements servent de fondement à des programmes qui donnent à chacun une chance égale de participer à la vie sociale, culturelle et économique du Canada. » Il faut souligner également que les membres des peuples autochtones ne sont pas censés répondre à cette question parce que le fait d'être autochtone suffit à être dans la cible des politiques publiques en faveur de l'équité, au même titre que les « minorités visibles ».

De son côté, le questionnaire abrégé ne comporte que sept questions (sexe, date de naissance, état matrimonial, union libre, lien avec la personne de référence, langue apprise dans l'enfance), dont une seule issue du bloc « Renseignements socioculturels » du questionnaire long (question n°16).

2. Variation et dilution de la question de l'origine ancestrale

La question sur l'origine ancestrale a été posée dans tous les recensements canadiens jusqu'à nos jours sauf en 1891. Cependant, comme Statistique Canada le précise dans son *Guide de référence pour l'origine ethnique, recensement de 2006* : « Au fil du temps, le libellé, la présentation, les exemples et les instructions utilisés concernant la question sur l'origine ethnique dans le recensement ont varié. La comparabilité historique des données sur l'origine ethnique a donc été influencée par ce facteur, ainsi que par les changements qui ont touché le traitement des données et l'environnement social au moment du recensement »⁴.

En 1891, la question est remplacée par une question plus réductrice mais plus directe : la colonne 12 des tableaux de collecte repère ainsi les Canadiens français (« An attempt was made to ascertain the number of French Canadians and French Acadians in the several provinces. » précise le manuel du recensement). Il faut dire que pendant longtemps, la mesure des équilibres démographiques entre Anglais et Canadiens Français, première raison d'être de cette question, a focalisé l'attention.

En 1901, la question antérieure revient mais la notion d'origine est précisée avec mention de la « race » ou « tribu » (« Origine selon la race ou la tribu » dans le bloc « citoyenneté, nationalité et religion »). « Française » ou « Anglaise » constituent alors les principales réponses. Les consignes précisent désormais qu'il faut se référer à l'origine du père. Faisant référence à une seule origine, transmise de façon patrilinéaire depuis le premier arrivant sur le continent américain, l'origine correspond de fait plutôt à l'origine du nom de famille, sans être formulée ainsi. En 1951, la mention de la « race » est supprimée. En 1961, on parle d'origines « ethniques et culturelles » des ancêtres.

En 1971, le passage à un recensement autodéclaratif conduit à formuler la question de façon plus précise sur le questionnaire et à proposer une liste de treize modalités parmi lesquelles cocher. Elles sont complétées d'une rubrique « autre » pouvant être remplie en clair. La question est ainsi formulée : « À quel groupe ethnique ou culturel appartenait votre ancêtre paternel (ou vous-même) à son arrivée sur le continent ? ». La question est précise mais suppose dans l'absolu, une bonne connaissance de son arbre généalogique pour y répondre correctement. Guimont *et ali* (2009) note ainsi que les réponses « sont le reflet des compétences généalogiques et des préférences des répondants lesquelles varient d'une personne à l'autre et même parfois d'un recensement à l'autre pour une même personne ».

Implicitement, la question ainsi formulée n'est pleinement pertinente que si l'on suppose un peuplement effectué par des groupes de population distincts, venus de l'extérieur et vivant séparément les uns des

⁴ Premier paragraphe de la partie « Comparabilité historique », dans la version électronique disponible à l'adresse : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/ref/rp-guides/ethnic-ethnique-fra.cfm>.

autres. Opérationnelle dans le cas de deux peuples fondateurs qui cohabitent, aux côtés des peuples autochtones, sans se mélanger, la pertinence de la formulation devient de plus en plus délicate à mesure que les origines migratoires se diversifient et les mariages mixtes se multiplient. De fait, si la question demeure, la dilution des origines rend son exploitation de plus en plus difficile à la fin du vingtième siècle, sous l'effet d'un double mouvement : l'émergence de réponses multiples et la mise en avant de la catégorie « canadien », longtemps proscrite.

Les réponses multiples apparaissent dans les exploitations à partir du recensement de 1981. Cette année là, Statistique Canada supprime la référence paternelle dans la formulation de la question⁵. Certes, « l'origine » reste au singulier, mais « votre ancêtre » passe au pluriel pour devenir « vos ancêtres » et dans les traitements aval, Statistique Canada décide d'accepter les déclarations multiples. En 1986, la question est reformulée pour afficher explicitement la possibilité de cocher plusieurs origines⁶ (il a été décidé d'utiliser aussi la question pour repérer les « minorités visibles » ; il faut alors pouvoir cocher « Noir » tout en indiquant des origines ancestrales géographiques). La même année, la mention de l'arrivée sur le continent est supprimée. Cette suppression, demandée par les représentants des peuples autochtones, augmente le caractère flou de la question, souligné dans plusieurs documents de Statistique Canada relatant les concertations préparatoires à chaque nouveau recensement. En 2006, une précision indicative est ajoutée⁷.

L'augmentation du taux de réponse multiple est accentuée par l'émergence de la catégorie « Canadien » à partir des années 1990, la majorité des personnes se déclarant « Canadien » déclarant également une autre ou d'autres origines. Alors que l'indépendantisme québécois connaît un renouveau⁸, l'obsession des origines dans le recensement fait l'objet de nombreuses critiques, notamment dans les régions anglophones. Ces critiques ne sont pas nouvelles puisque le gouvernement de John Diefenbaker avait déjà souhaité introduire l'origine « canadienne » dans la liste des réponses suggérée au recensement de 1961 mais une vive réaction au Québec avait conduit à abandonner l'idée. Trente ans plus tard, le changement est finalement imposé par les répondants, stimulés plusieurs groupes fédéralistes. Leur campagne « Call me canadian », relayée par le journal *Toronto Star*, conduit 4 % des personnes à déclarer une origine « canadienne » au recensement de 1991.

En 1996, Statistique Canada décide d'ajouter « Canadien » parmi les exemples illustrant la question des origines ancestrales, conformément à sa pratique consistant à partir des réponses les plus citées au recensement antérieur. Cette décision suscite une nouvelle controverse qui pousse le Statisticien en chef à se justifier. Il met en avant un risque de boycott, tout en reconnaissant que « canadienne » ne constitue pas une origine ethnique au sens commun du terme (quand « française » ou « anglaise » sont considérées comme telle). Cette année-là, 31 % des personnes recensées se disent alors d'origine « canadiennes », si bien qu'en 2001, « Canadien » passe en première position dans les exemples cités.

Dans une tribune publiée en avril 2009 dans *Le Devoir*, Charles Castanguay⁹ s'en prend vivement à Statistique Canada : « *Statistique Canada a ajouté canadienne à la liste des origines ethniques figurant dans le questionnaire. Cela a eu l'effet d'une coupe à blanc parmi les descendants des Anciens Canadiens. La population d'origine française a fondu de sept millions en 1991 à moins de quatre millions en 1996. [...]. Le Canada français n'y a vu que du feu. [...] Autres temps, autres origines ? Ou pas d'origine du tout comme le veut le résident de la SSJB dans sa plaquette L'obsession ethnique ? [...] Des chercheurs qui s'intéressent à la situation du français demandent régulièrement à Statistique Canada d'ajouter au recensement une question sur la langue de travail ou de lever l'incohérence actuelle sur la langue maternelle. Sans succès. Par le sabotage du renseignement sur l'origine, le gouvernement*

⁵ « A quel groupe ethnique ou culturel apparteniez-vous, vous ou vos ancêtre, à votre première arrivée sur le continent ? »

⁶ « A quel(s) groupe(s) ethnique(s) ou culturel(s) appartenez-vous ou vos ancêtre appartenaient-ils ? »

⁷ « Habituellement, un ancêtre est plus éloigné qu'un grand-parent. »

⁸ Le référendum sur la souveraineté de Québec organisé en 1995 à l'initiative du Parti Québécois est rejeté de justesse (50,6 % de « Non »), avec une participation de plus de 93 %.

⁹ Mathématicien et militant de la défense du français, Charles Castanguay réalise à partir des années 1970 plusieurs études sur la situation de la langue française. Elles le conduisent à aborder à plusieurs reprises les problèmes de mesure des pratiques linguistiques (voir la bibliographie pour quelques exemples). Il intervient aussi sur le sujet dans les médias.

canadien nous plonge dans une ignorance encore plus grande ». Illustrant un combat d'arrière garde par sa référence à une ethnicité française aussi évanescence que l'origine ancestrale que le recensement continue de prétendre mesurer, cette tribune rappelle cependant que pendant longtemps, cette question a été essentielle pour suivre le rapport de force démographique des deux peuples fondateurs, mais que le débat s'est désormais déplacé vers la connaissance des pratiques linguistiques.

3. Canadien Français - Canadien Anglais : vers la question linguistique

L'histoire de la colonisation du Canada est d'emblée marquée par la rivalité entre Français et Anglais. Si Jacques Cartier aborde ce qui allait devenir le Canada dès 1534, ce n'est qu'au début du XVII^e siècle que les Français commencent réellement à s'implanter de façon pérenne dans la région, sous la direction de Samuel de Champlain qui fonde Québec en 1608. Les Anglais s'implantent eux-aussi en Amérique du Nord à la même époque, à Terre Neuve et dans la baie d'Hudson et, plus au sud, sur la côte atlantique entre la Floride, alors espagnole, et l'Acadie. Disputée par les Français et les Anglais, l'Acadie devient définitivement anglaise en 1713. Devenue Nouvelle-Ecosse, elle reste l'objet de rivalités pendant les décennies suivantes, d'autant que les migrants anglais sont longtemps minoritaires.

En 1763, le Traité de Paris partage la Nouvelle France entre l'Espagne et l'Angleterre. La Province du Québec s'étend alors de la région des grands lacs jusqu'à l'embouchure du Saint-Laurent, bordé à l'est par Terre Neuve, la Nouvelle-Ecosse et les Treize colonies. Au Québec, la cohabitation entre Anglais et Français est difficile, accentuée par des antagonismes religieux. Après une première tentative d'anglicisation, l'acte de Québec (1774) rétablit la liberté de religion et le droit civil préexistant.

L'indépendance des États-Unis d'Amérique bouleverse les équilibres démographiques : les loyalistes affluent en nombre dans l'ouest de la Nouvelle-Ecosse et dans le sud-ouest du Québec, suscitant la création de deux provinces distinctes : le Nouveau-Brunswick (séparé de la Nouvelle-Ecosse), et le Haut-Canada, futur Ontario (séparé du Québec, qui devient le Bas-Canada).

Les relations entre les « deux peuples fondateurs » restent conflictuelles. D'autant plus que les aspirations démocratiques se heurtent à une organisation institutionnelle qui met les pouvoirs exécutif et législatif aux mains des britanniques dans le Bas-Canada alors que les Canadiens Français y sont majoritaires. Louis-Joseph Papineau, chef du Parti Patriotes, devient l'une des figures de la contestation, qui débouche sur la rébellion des Patriotes (1837-1838). Largement réprimée, elle conduit à refusionner le Haut-Canada et le Bas-Canada en 1840, pour former le Canada Uni, avant une nouvelle séparation lors la fédération des provinces canadiennes en 1867.

L'assimilation des Canadiens Français ou leur dilution dans un Canada britannique sont donc un enjeu politique important. La question sur l'origine ancestrale et sa permanence dans le recensement est pendant longtemps le reflet de cet enjeu, tandis que les aspects linguistiques sont dans un premier temps secondaires.

De 1871 à 1891, la langue parlée n'est pas abordée. En 1891, la capacité à écrire et lire est abordée de façon générale pour évaluer le niveau d'éducation, sans repérage de la langue concernée. En 1901, les compétences linguistiques sont plus détaillées mais relèvent toujours du niveau d'éducation (rubrique « Éducation et langues parlées ») : personnes « sachant lire » (question 29) ; « sachant écrire » (question 30), « sachant parler l'anglais » (question 31), « sachant parler le français » (question 32) ; indication en clair de la « langue maternelle, si elle est parlée » (question 33). En 1911, le bloc « Instruction et langue de chaque personne de 5 ans et plus » repère le fait de savoir lire, le fait de savoir écrire et la « langue communément parlée »...

Pour Vincent Piché (2011), les années soixante marquent « l'âge d'or de la statistique ethnique », marquées par des « rapports ethniques [qui] sont essentiellement axés sur la notion de dualité ethnique ». À cette époque, le nationalisme québécois émerge alors que la survie des francophones dans les autres provinces apparaît menacée. L'exploitation des résultats du recensement de 1961 met en avant la situation moins favorable des francophones sur le marché du travail. En 1963, la commission Laurendeau-Dunton

sur le bilinguisme et le biculturalisme est mise en place. Ses conclusions conduisent à l'adoption de la loi sur les langues officielles du Canada en 1969 : le français devient avec l'anglais, langue officielle du Canada. Elle stipule en particulier que les deux langues sont langues de travail pour les administrations fédérales dans les régions « bilingues ». Dans les autres régions, les administrés peuvent être servis dans la langue de leur choix si la demande est suffisante. Un commissaire aux langues officielles est également nommé pour veiller à l'application de la loi.

Ces dispositions sont renforcées en 1982, lors du rapatriement à Ottawa des actes constitutionnels¹⁰. À cette occasion, la Charte canadienne des droits et libertés est intégrée au bloc de constitutionnalité. Outre les libertés fondamentales, la Charte garantit les droits linguistiques des deux « peuples fondateurs », sans se référer à cette notion. Elle renforce au contraire l'institutionnalisation de la promotion du multiculturalisme¹¹, amorcée elle-aussi à la suite des travaux de la commission Laurendeau-Dunton¹² (la Charte promet aussi les droits des peuples autochtones, qu'elle étend, et la lutte contre les discriminations).

Ce nouveau cadre législatif entérine le basculement de l'approche ethnique vers une approche linguistique. Il contribue à donner plus d'importance à la question de la langue maternelle dans le recensement, dont la formulation devient objet de critiques et de débats, au moins parmi certains chercheurs québécois. Des articles publiés dans les *Cahiers québécois de démographie* ou dans des quotidiens de la province comme *Le Devoir* en font régulièrement l'écho. Certes, il n'y a pas d'automatisme entre les résultats du recensement et la définition des zones bilingues ou des zones où l'usage d'une langue officielle minoritaire peut être demandé. Cette définition dépend d'un long processus administratif de concertation, mais les comptages du recensement peuvent être mobilisés par les uns et par les autres.

Signe de cette importance nouvelle, la question linguistique est traitée à part parmi les différentes questions renvoyant aux origines : la langue maternelle est intégrée au questionnaire abrégé, administré de façon exhaustive (ce qui permet de disposer de résultats relativement précis à des niveaux géographiques fins). La vive polémique qui a suivi la décision du gouvernement de supprimer l'obligation de répondre au questionnaire long du recensement de 2011 en donne une autre illustration, puisque plusieurs procédures juridiques sont lancées contre cette décision, au nom de l'application de la loi sur les langues officielles. Sans attendre la fin des procédures juridiques, le gouvernement décide finalement de basculer vers le questionnaire abrégé, qui reste obligatoire, la plupart des questions linguistiques figurant auparavant dans le questionnaire long. Sur dix questions présentes dans le questionnaire abrégé, quatre portent alors sur la langue.

La politique migratoire libérale mise en place à partir des années cinquante contribue au basculement vers la primauté de la question linguistique. Le poids démographique croissant d'une immigration de plus en plus diversifiée trouble les équilibres entre les « deux peuples fondateurs » faisant de l'intégration linguistique des migrants, un nouvel enjeu politique. La question de la langue maternelle doit alors être complétée par celle des langues comprises. Alors que dans les années 1970, la question des transferts linguistiques est très présente, traduisant la crainte d'une perte d'usage de la langue française par les Canadiens français, notamment dans les territoires où ils sont minoritaires, les débats sont désormais davantage focalisés sur une compréhension plus fine des pratiques linguistiques au-delà de la sphère privée.

¹⁰ Jusqu'à ce « rapatriement », les modifications de nature constitutionnelle modifiant les relations entre le pouvoir fédéral et les provinces devaient être validées par le parlement britannique. En votant le Canada Act de 1982, le parlement britannique met fin à ce rôle. Les conditions du rapatriement, notamment l'intégration de la Charte, ont été âprement débattues au Canada. Le Québec n'a toujours pas signé la loi constitutionnelle de 1982.

¹¹ « Toute interprétation de la présente charte doit concorder avec l'objectif de promouvoir le maintien et la valorisation du patrimoine multiculturel des Canadiens. » Article 27 de la charte canadienne des Droits et des Libertés.

¹² Le livre IV du rapport de la Commission, publié en 1969, aborde spécifiquement « l'apport culturel des autres groupes ethniques ». Un ministère d'État au multiculturalisme est créé en 1973, ainsi que le Conseil canadien du multiculturalisme, devenu ensuite Conseil ethnoculturel du Canada.

4. Le repérage des peuples autochtones

À leur arrivée en Amérique du Nord, les colons Français et Anglais doivent composer avec les tribus indiennes, nomades et sédentaires. La colonisation est donc jalonnée de multiples traités contractés avec les tribus indiennes, au fur et à mesure de l'expansion. Jusqu'au milieu du dix-huitième siècle, les relations entre colons et tribus indiennes sont à peu près équilibrées du fait du faible nombre de colons. Au dix-neuvième siècle, l'accélération de la colonisation modifie les équilibres démographiques et les rapports de force, facilitant la signature de traités de plus en plus déséquilibrés. Des réserves voient le jour, accompagnées de la mise en place de registres pour définir les ayant droits et le montant des compensations financières dues par l'administration fédérale. En 1876, la loi sur les Indiens consolide divers textes existant. Elle fixe aussi une définition légale des Indiens, c'est-à-dire de ceux qui peuvent se faire inscrire sur la liste des bandes gérées par le niveau fédéral : les hommes de sang Indien, leur épouse et ses enfants légitimes, les enfants illégitimes de mère inscrite sauf si le père est non inscrit. Les femmes épousant un non-Indien sont radiées, de même que leurs enfants. Toute femme épousant un Indien peut être considérée comme Indienne, donc vivre dans la réserve et bénéficier des droits sociaux et culturels associés. Ce n'est pas le cas des femmes Indiennes épousant un non-Indien qui perdent leur statut. On peut aussi renoncer à son statut par émancipation.

Jusqu'aux années 1980, aucune question spécifique n'est posée dans le recensement. L'origine ancestrale permet d'enregistrer une origine indienne. Cette information aboutit alors à des comptages qui peuvent différer de ceux issus des registres spécifiques gérés par l'administration fédérale. Par ailleurs, les informations du recensement peuvent être agrégées au niveau des réserves. Cette dernière approche laisse toutefois de côté les Indiens sous statut qui quittent leur réserve tandis que l'approche administrative laisse de côté les « Métis ». Nés de couples mixtes entre Indiens et colons européens, certains avaient reçus des droits dans certains traités antérieurs au vote de la loi sur les Indiens mais celle-ci ne les prend plus en compte. Le sentiment d'appartenance est toutefois entretenu par une histoire propre, comme la rébellion de la Rivière Rouge (1869-1870), et la mise en place progressive d'associations spécifiques.

Le recours à la question de l'origine ancestrale ne permet pas toujours d'étudier des évolutions dans le temps car la formulation de la question et les instructions aux agents recenseurs ont évolué sur la période. D'un point de vue sémantique, on parle d'abord de « sauvages », puis d'« Indien » à partir de 1921. Le terme devient « Indien de naissance » en 1961 et « Indien nord-américain » en 1971. Par ailleurs, aux recensements de 1911, 1921 et 1931, l'origine ancestrale des Indiens est définie de façon matrilineaire alors qu'elle est patrilinéaire pour le reste de la population. Laissant 1941 de côté, Guimont *et ali* (2009) distingue ainsi quatre séries successives de données comparables dans le recensement pour les Indiens : 1871-1881, 1911-1931, 1951-1971 et 1986-2006 (l'explosion démographique observée sur cette dernière période peut cependant poser question).

Concernant les résultats du recensement de 1971, Fernandez *et ali* (2009) est plus sévère : « *Il faut admettre que l'autodénombrement a sous doute favorisé la manifestation de l'identification raciale chez des personnes qui n'auraient pas été classées avec les Indiens en 1961. On ne peut pas non plus écarter l'influence de la montée des revendications autochtones sur ce gonflement des effectifs* ». Et de conclure : « *Les résultats disponibles n'autorisent avec certitude qu'une seule conclusion : les questions posées au recensement sont inaptes à saisir la réalité* » (p. 346).

De leur côté, les Métis ne sont pas repérés en tant que tel pendant longtemps sauf en 1901 et 1941. En 1951, les Métis vivant dans une réserve sont classés dans les effectifs d'origine indienne. À partir de 1961, les modalités de l'origine ancestrale permettent de repérer l'appartenance à une bande ; les Métis recensés dans une réserve sont alors classés avec les Indiens non-membres d'une bande.

Dans les années 1980, les évolutions politiques conduisent à affiner les instruments d'observation, alors que les peuples autochtones sont reconnus à part entière. Si plusieurs décennies de politiques paternalistes et assimilatrices ont conduit à la destruction des modes de vie ancestraux et une certaine acculturation des peuples autochtones, une certaine forme de résistance s'était organisée, institutionnalisée par la création, en 1919, de la Ligue des Indiens du Canada, suivie par d'autres organisations dans les décennies suivantes. En 1951, la loi sur les Indiens est assouplie, notamment pour supprimer les interdits pesant sur

les coutumes et les cérémonies traditionnelles et autoriser les autochtones à poursuivre le gouvernement sur des revendications territoriales. En 1960, les Indiens « non émancipés » accèdent au droit de vote sans accéder à l'auto-administration. Enfin, en 1982, la charte des Droits et Liberté de la personne garantit l'égalité des droits de tous les autochtones, Métis et Inuit compris.

Au nom de l'égalité, l'initiative C-31 permet à partir de 1985 d'accorder sous certaines conditions le statut d'Indien aux Métis, ainsi qu'aux autochtones émancipés vivant dans des réserves et aux femmes autochtones qui avaient perdu leur statut en épousant un non-autochtone. Elle reconnaît aussi aux bandes le droit de définir ses membres, qu'ils soient ou non inscrits sur les listes fédérales. Il existe donc désormais une différence entre le « statut d'Indiens inscrits » et l'« appartenance à une bande ». Être inscrit sur les listes fédérales dispense les habitants des réserves de payer des taxes et impôts et donne le droit aux services de santé gratuits. De son côté, l'appartenance à la bande donne des droits politiques (droit de vote et éligibilité au conseil de bande) et l'accès à certains services proposés par la bande. La notion d'inscrit devient alors plus complexe.

Dans ce contexte, Statistique Canada doit réviser son dispositif pour satisfaire les demandes d'informations de la part des nouveaux acteurs chargés de la promotion des peuples autochtones. En 1986, une question sur l'identité autochtone spécifique est introduite pour la première fois dans le recensement mais les résultats ne sont pas publiés alors que des tests ont montré une mauvaise compréhension de la question et, par certains, de la terminologie, qui distingue les trois termes présents dans la Charte : Indien, Métis, Inuit. Dix ans plus tard, trois questions sont finalement introduites : une première pour distinguer les « Indiens de l'Amérique du Nord », les Métis et les Inuit (en lien avec la Charte) ; une seconde pour repérer l'appartenance à une bande ; une troisième pour repérer les Indiens inscrit aux termes de la Loi sur les Indiens.

Trois notions s'emboîtent imparfaitement : « Origine Autochtone », « Identité Autochtone » et « Statut légal d'Indien ». Les anomalies, par rapport à la logique attendue, conduisent Statistique Canada à faire des choix dans la façon d'exploiter ses données : les personnes qui ne se sont pas déclarées autochtones (question 18) mais qui ont déclaré appartenir à une bande ou première nation (question 20) ou être un Indien inscrit (question 21) sont considérées comme autochtones. Une analyse plus fine croisant l'origine, l'identité et le statut, d'une part, et le fait de se dire « Indien », « Inuit » ou « Métis » augmente les cas non attendus. Ils illustrent la pluralité des concepts et des perceptions, d'autant que le statut légal n'est pas stable dans le temps, il peut se perdre ou s'obtenir tandis que les mariages peuvent suffire à créer une « mobilité ethnique ».

Si ces nouvelles questions sur les peuples autochtones varient peu au cours des recensements suivants, les débats demeurent, notamment sur la sémantique. Chaque nouvelle consultation de Statistique Canada les fait ressurgir, opposant les demandes des administrations, soucieuses de continuité, celles des associations autochtones qui rejettent les étiquettes imposées de l'extérieur, jugées parfois insultantes (« esquimau »), et celles de Statistique Canada qui veut s'assurer que les mots choisis soient aussi compris des personnes non concernées pour éviter des cochages de réponses erronées.

5. Les « minorités visibles »

Le repérage des « minorités visibles » dans le recensement est récent. Il résulte d'une demande des administrations chargées de mettre en œuvre les politiques de discriminations positives mises en place à partir des années 1980.

Au milieu des années 1970, la mise en évidence d'inégalités persistantes, notamment sur le marché du travail, conduit à développer l'idée que l'égalité en droit ne suffit pas et qu'il faut parfois procéder à des « aménagements ». L'intervention des juges et de la Cour suprême, plutôt active en la matière, stimule cette évolution vers « les accommodements raisonnables », notamment pour ce qui concerne les pratiques religieuses. À la fin des années 1970, le gouvernement fédéral légifère pour les administrations fédérales et les secteurs d'activité dont il a la responsabilité, tandis que les provinces développent leur propre réglementation pour les administrations provinciales, les écoles, les restaurants, le commerce de détail et

les établissements industriels privés. Le programme d'action fédéral se développe alors sur la base du volontariat au profit de trois groupes : les femmes, les autochtones et les personnes en situation de handicap. Les « minorités visibles » ne sont pas concernées.

À la suite de la constitutionnalisation de la charte canadienne des droits à la personne, une commission royale est mise en place en 1983 pour traiter de l'égalité des chances en matières d'emploi. Présidée par Rosalie Abella, elle rend son rapport fin 1984. Celui-ci suggère de passer de programmes volontaires à des programmes obligatoires et d'ajouter les « minorités visibles » aux trois autres groupes cibles ; les personnes concernées étant définies comme les personnes « qui ne sont pas autochtones, ni de race blanche ». Il marque également un tournant en adoptant une conception systémique des discriminations. L'analyse statistique de la diversité est donc conduit à jouer un rôle majeur, nécessitant de collecter des informations dans les organisations et au niveau national pour fournir des points de référence aux comparaisons.

En 1986, la loi sur l'équité en matière d'emploi met en œuvre les principales conclusions du rapport. Elle s'applique de façon obligatoire aux entreprises de compétence fédérale (une politique analogue est mise en place dans les administrations fédérales non soumise directement à la loi sur l'équité). Statistique Canada est chargé de présider un groupe de travail qui doit piloter la réalisation d'un programme statistique sur l'équité en matière d'emploi, pour veiller notamment à ce que les méthodes, les concepts et les données soient « pertinentes », « cohérentes » et « conviennent à tous ». Les débats à la Chambre des communes sont loin d'être unanimes : crainte d'une lecture fragmentée de la population, interrogations sur le terme « minorités visibles » (le congrès juif canadien estime par exemple que tout groupe ciblé par des extrémistes est une minorité visible) ; mise en avant des minorités « audibles », pour désigner les discriminations à l'égard des francophones.

Dans ce contexte, Statistique Canada teste une question sur les « minorités visibles » pour le recensement de 1986 mais y renonce au profit d'une adaptation de la question des origines ancestrales : la modalité « Noir » et plusieurs nationalités asiatiques sont ajoutées dans les exemples. Les statistiques sur les « minorités visibles » nécessaires aux administrations chargées de la mise en œuvre de la loi sur l'équité sont ensuite construites en combinant l'origine ancestrale, le lieu de naissance, la langue maternelle, voire la religion.

En 1992, le rapport d'évaluation de la mise en œuvre de la loi sur l'équité juge les progrès insuffisants, notamment pour les autochtones et les personnes handicapées. La loi sur l'équité en matière d'emploi est alors révisée pour devenir plus contraignante : les obligations des employeurs sont listées de façon plus précise tandis que la commission canadienne des droits à la personne est habilitée à venir sur place pour procéder à des contrôles. Bien que le législateur précise que l'équité ne signifie pas quotas, c'est une politique de quotas implicites, décentralisée au niveau des administrations et des entreprises qui est en réalité mise en place. Car dans le cadre de la loi révisée, Ressources humaines et Développement des compétences Canada met en place une démarche très encadrée, avec des lignes directrices, des guides méthodologiques et des questionnaires types où les dosages et les objectifs chiffrés jouent un rôle important : les établissements soumis à la loi doivent mettre en place d'un « plan d'équité en matière d'emploi » ; il doit contenir un diagnostic statistique sur la situation des quatre groupes cibles (emploi, salaire), une analyse des processus pouvant expliquer les sous-représentations ; une liste de mesures planifiées pour y remédier et des objectifs quantitatifs de court et moyen terme. Des vérifications peuvent être déclenchées dans le cas où les organisations n'ont pas une représentation « satisfaisante » des quatre groupes cibles.

Si la loi distingue quatre groupes cibles (les femmes, les autochtones, les personnes handicapés et les membres des « minorités visibles »), les guides méthodologiques incitent à détailler les « minorités visibles » quand cela est possible. Ils abordent aussi les difficultés techniques de l'exercice (comment réduire la non-réponse alors que la déclaration d'appartenance repose sur la base du volontariat ; comment définir les groupes d'emploi de référence en termes de qualification ; comment choisir les aires de recrutement potentielles auxquelles se référer).

À l'occasion du bilan législatif de 1992, les méthodes d'imputation de Statistique Canada sont très critiquées. Elles sont soupçonnées de conduire à une sous-estimation des « minorités visibles ».

Statistique Canada est donc invité à améliorer ses méthodes. En 1996, pour la première fois, le questionnaire du recensement intègre la question des « minorités visibles ». Les modalités sont alors les suivantes : « Blanc », « Chinois », « Sud-Asiatique (p. ex., Indien de l'Inde, Pakistanais, Pendjabi, Sri-Lankais) », « Noir (p. ex., Africain, Haïtien, Jamaïquain, Somalien) », « Arabe/Asiatique occidental (p. ex., Arménien, Égyptien, Iranien, Libanais, Marocain) », « Philippin », « Asiatique du Sud-Est (p. ex., Cambodgien, Indonésien, Laotien, Vietnamien) », « Latino-Américain », « Japonais », « Coréen », « Autre – Précisez ». La question est accompagnée d'un texte justificatif¹³, confortée dans le guide méthodologique¹⁴.

L'introduction de la question des « minorités visibles » ne se passe pas sans remous. Un député anglophone propose ainsi de se déclarer « Martien » afin d'« envoyer un signal au gouvernement canadien pour lui faire comprendre que les Canadiens en ont assez de ces foutaises » (*Globe and Mail*, 26 avril 1996). Le statisticien en chef doit publier une réponse dans les grands quotidiens. Il met alors à distance les besoins de connaissance en préférant pointer les besoins du gouvernement et des employeurs de disposer des outils nécessaires à la mise en œuvre de la loi sur l'Équité en matière d'emploi. Soulignant que la hausse des « Canadiens » à la question de l'origine pose un problème de qualité des décomptes des minorités visibles, il précise cependant que les catégories n'ont pas été définies par Statistique Canada mais par les administrations responsables de l'application de la loi. La documentation des variables des enquêtes de Statistique Canada, disponible en ligne sur Internet, affiche la même distance en indiquant que les groupes mentionnés dans la variable « minorités visibles » correspondent aux groupes « reconnus dans les documents techniques de référence sur l'équité en matière d'emploi, publiés par Emploi et Immigration Canada en 1987 et utilisés aux fins des programmes fédéraux en matière d'emploi »¹⁵.

En 2001, la question est similaire mais l'ordre change, « Noir » devient explicitement racial en perdant ses exemples, tandis qu'« Arabe » est distingué d'« Asiatique occidental ». En 2006, « Coréen » et « Japonais » sont inversés. Les traitements aval des réponses sont toutefois modifiés conduisant Statistique Canada, dans son *Guide de référence sur la population des minorités visibles*, à mettre en garde les utilisateurs qui souhaiteraient comparer les données dans le temps.

La formulation de la question et la liste des modalités proposées ne suffisent pas à rendre compte de la définition des « minorités visibles » et des perceptions sous-jacentes des opérateurs. La façon d'exploiter les données est essentielle. Ces traitements, souvent oubliés par les utilisateurs, restent mal documentés : si les règles sont parfois connues¹⁶, les processus ayant conduit à les fixer sont plus opaques.

¹³ « Ces renseignements servent de fondement à des programmes qui donnent à chacun une chance égale de participer à la vie sociale, culturelle et économique du Canada ».

¹⁴ « Question 19 – Groupe de population : la réponse à cette question nous renseigne sur les minorités visibles du Canada (Chinois, Sud-Asiatique, Noir, Arabe/Asiatique occidental, Philippin, Asiatique du sud-est, Latino-Américain, Japonais et Coréen). Le Règlement sur l'équité en matière d'emploi qui accompagne la Loi sur l'équité en matière d'emploi définit les minorités visibles comme les personnes, autres que les Autochtones, "qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche".

Le groupe de population ne doit pas être confondu avec la citoyenneté ou la nationalité.

Dans le cas des personnes qui appartiennent à plus d'un groupe, cochez les cercles appropriés. N'inscrivez ni "bi-racial" ni "mixte" dans la case prévue à la fin de la question. »

¹⁵ 4^e paragraphe de la partie « Question » dans la version électronique disponible à l'adresse : http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/ref/rp-guides/visible_minority-minorites_visibles-fra.cfm

¹⁶ Par exemple, les répondants à la question des « minorités visibles » peuvent cocher plusieurs modalités. Il faut alors décider de leur positionnement comme « minorités visibles » ou non. Une personne se disant « Arabe » (ou « Latino-Américaine » ou « Asiatique occidentale ») et « Blanche » est ainsi considérée comme « Blanche ». Elle l'est aussi lorsqu'elle ne se déclare pas « Blanche » mais mentionne en clair une catégorie européenne. En revanche, si la mention en clair ne renvoie pas à une origine européenne, elle est considérée comme « minorités visibles ».

6. Conclusion

Au Canada, l'introduction de catégories raciales dans le recensement et, plus largement, dans les dispositifs d'observation de la statistique publique, ne répond pas à une demande de connaissance venue de la sphère scientifique, ni d'une forte mobilisation des acteurs sociaux. Elle répond d'abord et surtout à une demande d'outillage des politiques publiques, après que le législateur a fait le choix d'une forme particulière de politique de promotion de la diversité, celle d'une politique de quotas implicites décentralisés. Ici, comme dans les autres pays qui utilisent des classifications raciales, les catégories retenues ne répondent à aucune logique cohérente. Leur détermination ne résulte pas d'une démarche scientifique mais d'un processus politique et administratif. Ce sont les administrations chargées de la mise en œuvre de la loi sur l'Équité en matière d'emploi qui imposent leurs catégories à Statistique Canada. Il serait d'ailleurs intéressant d'examiner de façon précise ce processus administratif, notamment pour voir comment une classification détaillée s'impose alors que la définition des « minorités visibles » par le législateur aurait pu conduire à une simple variable dichotomique pour repérer les personnes « autres que les autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ».

De ce point de vue, on peut conclure, avec Beaud et Prévost (1999), que « *l'on a assisté ici à une victoire complète des utilisateurs sur les experts* » (p. 19). Les hésitations de Statistique Canada à introduire d'emblée une question spécifique sur les « minorités visibles » et la contextualisation constante de cette question par un renvoi aux politiques publiques renforcent ce point de vue. La multiplication des questions renvoyant, d'une manière ou d'une autre, aux origines dans le recensement va dans le même sens puisqu'il s'agit à chaque fois de mieux observer certaines populations ciblées en lien avec des politiques publiques spécifiques.

Cette pluralité d'approches illustre aussi le caractère pluriel de l'identité, mais aussi l'instabilité des « origines », qu'aucun questionnaire ne peut prétendre appréhender de façon simple. Parce qu'il a des répercussions politiques, l'outil de mesure est un enjeu permanent pour les acteurs concernés, dont les débats sur la place publique ne sont qu'un reflet partiel : les concertations avec les organismes producteurs des données, ici Statistique Canada, peuvent être aussi l'occasion de faire bouger les lignes, en faisant changer les mots, les explications, les exemples, voire la façon d'exploiter les données une fois celles-ci collectées. Cette instabilité complique alors les analyses longitudinales. *In fine*, l'exemple canadien conduit donc à s'interroger sur la pertinence de l'usage de statistiques « ethniques » comme outil de connaissance des inégalités.

Bibliographie

- Beaud J.-P. et Prévost J.-G. (1999), « L'ancrage statistique des identités : les minorités visibles dans le recensement Canadien », *Note de recherche du CIRST*, n°99-06, UQAM.
- Castonguay C. (1999), « Call me Canadian ! », *Le Devoir*, 30 avril.
- Castonguay C. (1997), « Tendances de l'assimilation linguistique dans l'ouest de l'île de Montréal et l'ouest de l'Outaouais de 1971 à 1991 », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 26, n°2, p. 307-322.
- Castonguay C. (1977), « Le mécanisme du transfert linguistique », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 6, n°3, p. 137-155.
- Castonguay C. (1975), « Quelques remarques sur les données du recensement de 1971 concernant la langue et l'origine ethnique », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 5, n°3, p. 211-241.
- Castonguay C. et Marion J. (1974), « L'anglicisation du Canada », *Bulletin de l'Association des démographes du Québec*, vol. 3, n°1, p. 19-40.
- Desjardins C. (2000), « La multiplication des Canadiens », *La Presse*, 8 août.
- Fernandez J.A., Bernèche F. et Gouvreau D. (1981), « Essai d'estimation de la population des métis et indiens sans statut du Québec », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 10, n°2, p. 339-364.

- Fourot A.-C. et Garcia P. (2005), « L'enquête sur la diversité ethnique : l'autodéfinition ethnique et la comparaison intergénérationnelle, vers une meilleure définition de la diversité ? », *Les Cahiers du Gres*, vol. 5, n°1, p. 61-79.
- Guimond E., Robitaille N. et Sénécal S. (2009), « Les autochtones du Canada : une population aux définitions multiples », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 38, n°2, p. 221-251.
- Héran F. (2010), *Inégalités et discriminations. Pour un usage critique et responsable de l'outil statistique : rapport du comité pour la mesure de la diversité et l'évaluation des discriminations*, Paris, La Documentation française.
- Jain H. C. et Lawler J. J. (2004), « Visible Minorities under the Canadian Employment Equity Act, 1987-1999 », *Relations industrielles, Industrial Relations*, vol. 59, n°3, p. 585-611.
- Joy R. (1975), « Mesure des transferts linguistiques : faiblesse des données du recensement de 1971 », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 4, n°1, p. 1-9.
- Jugnot S. (2009), « Peut-on promouvoir les statistiques ethniques sans référentiel et sans impliquer la statistique publique, notamment le recensement ? » in CARSED, *Le Retour de la Race*, L'Aube.
- Lepage J.-F. (2011), « L'oublié de la langue maternelle : les données du recensement sous-estiment-elles les transferts linguistiques ? », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 40, n°1, p. 61-85.
- Mikhaël E., Ruth M. (1993), « Minorités visibles et actions positives au Canada : une affaire de génération ? », *Revue européenne de migrations internationales*, vol. 9, n°3, p. 119-146.
- Piché V. (2011), « Catégories ethniques et linguistiques au Québec : quand compter est une question de survie », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 40, n°1, p. 38-77.
- Piché V. (1975), « Recommandations pour le recensement de 1981 : mémoire préparé pour Statistique Canada par l'Association des démographes du Québec », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 4, n°2, p.38-77.
- Potvin M. (2005), « Le rôle des statistiques sur l'origine ethnique et la *race* dans le dispositif de lutte contre les discriminations au Canada », *Revue internationale des sciences sociales*, vol. 1, n°183, p. 31-48.
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada, *Lignes directrices pour la loi sur l'équité en matière d'emploi*.
- http://www.rhdcc.gc.ca/fra/travail/egalite/equite_emploi/outils/lignes_directrices/index.shtml
- Simon P. (1997), « La statistique des origines, race et ethnicité dans les recensements aux États-Unis, Canada et Grande-Bretagne », *Sociétés contemporaines*, n°26, p. 11-44.
- Simon P., Germain M.-F. (1989), « Résultats des essais qualitatifs des questions d'identification autochtone », *Document analytique*, n°1, Statistique Canada, avril.
- Statistique Canada (2012), *Rapport final sur les options du Recensement de 2016 : cadre proposé de détermination du contenu et options méthodologiques*, août.
- Statistique Canada (2011), *Test du recensement de 2008 : rapport d'analyse du contenu*, n°92-140-X, juin.
- Statistique Canada (2008), *Rapport de consultation sur le contenu du Recensement de 2011*, n°92-137-X, Juillet.
- Statistique Canada (2008), *Guide de référence pour l'origine ethnique au recensement de 2006*, n°97-562-GWF2006025, juillet.
- Statistique Canada (2003), *Rapport de consultation sur le contenu du recensement de 2006*, n°92-130-X, Juillet.
- Termote M. (2008), « Nouvelles perspectives démolinquistiques du Québec et de la région de Montréal 2001-2051 », *Suivi de la situation linguistique*, étude n°8, Gouvernement du Québec.

Session 2

École et orientation

Sécuriser l'accès à l'emploi des jeunes diplômés du supérieur, l'expérimentation du revenu contractualisé d'autonomie pour les jeunes-diplômés (RCA-JD)

Isabelle Borrás*, Nathalie Bosse*, Gilles Margirier*

Introduction : enjeux et leviers d'une sécurisation des parcours à l'issue des études supérieures

Les difficultés d'insertion professionnelle sont relativement récentes pour les jeunes diplômés du supérieur. Elles résultent des politiques éducatives qui, depuis le début des années 90, ont accru leur nombre sur le marché du travail et depuis 2009, elles sont aiguisées par la crise qui aggrave la situation des jeunes vis-à-vis de l'emploi. Ainsi, malgré un diplôme « *atout gagnant face à la crise* » (Calmand, Hallier 2008), nombreux sont les diplômés du supérieur confrontés à la précarité en début de vie active et qui font les frais de la flexibilité recherchée par les employeurs. D'après le Céreq, plus de la moitié des premiers emplois occupés par les 380 000 sortants du supérieur en 2007 étaient à durées déterminées, en intérim ou aidés. Durant les trois premières années de vie active, plus d'un jeune sur deux sortant du supérieur ont occupé au moins deux emplois, et plus de deux sur dix ont connu au moins six mois de chômage (Céreq 2009). Autre difficulté, les jeunes, pour accumuler de l'expérience ou subvenir à leurs besoins, sont amenés à accepter des emplois de qualité variable pas toujours cohérents avec le niveau d'études atteint. Ainsi, trois ans après la fin des études, « *un tiers des emplois se situe dans la classe des bons emplois, 41 % sont des emplois de qualité moyenne et 25 % de qualité médiocre* ». Par ailleurs, « *les jeunes ayant eu un accès direct à l'emploi ont plus de chances d'occuper un emploi de bonne qualité trois ans après... les trajectoires où l'accès à l'emploi est différé ou difficile conduisent à un emploi de moins bonne qualité* » (Moncel 2012).

La question de la sécurisation de la transition entre école et emploi se pose donc pour les jeunes issus de l'enseignement supérieur. De nouvelles réponses sont apportées par les politiques de la jeunesse. Cet article se penche sur l'une d'elles, l'expérimentation du revenu contractualisé d'autonomie pour les jeunes diplômés (RCA-JD), allocation d'autonomie pour les 16-25 ans possédant au minimum une licence, destinée à être versée pendant les périodes de recherche d'emploi.

La genèse du RCA-JD date des années 90. « *L'inscription sur l'agenda politique d'une allocation d'autonomie pour les jeunes de 16 à 25 ans est le résultat d'un long processus* » nourri par les travaux de sociologues de la jeunesse (Galland 2011 ; Nicole-Drancourt 2006) qui ont insisté sur les transformations des conditions de passage à l'âge adulte : allongement des études, difficultés de la transition professionnelle de l'école à l'emploi, dépendance accrue à la famille alors même qu'une maturité affective plus précoce développe les aspirations à l'autonomie résidentielle. En 2001, une Commission nationale pour l'autonomie des jeunes est constituée afin de faire le bilan des dispositifs assurant des ressources propres aux jeunes de 16 à 25 ans, étudier la création d'une allocation d'autonomie, et les critères de son attribution sur la base, notamment, d'un projet personnel de formation et d'accès à l'emploi (De Foucault 2002). En 2009, la commission de concertation sur la politique de la jeunesse lancée par Martin Hirsch se penche à nouveau sur le sujet et propose dans un Livre Vert de « *donner à tous les jeunes les moyens de prendre en main leur existence* » et de « *soutenir les ressources des jeunes pour accéder à la formation et l'emploi* » (HCJ 2009). La commission recommande un système cible à moyen terme de soutien aux revenus des jeunes, et, à court terme, le lancement d'expérimentations en guise de tests. Il est suggéré que l'allocation « *intervienne systématiquement dans les périodes*

* Centre de recherche en économie de Grenoble-Université Pierre Mendès-France (CREG-UPMF), centre associé régional Céreq, isabelle.borras@upmf-grenoble.fr, nathalie.bosse@upmf-grenoble.fr, gilles.margirier@upmf-grenoble.fr.

stratégiques des parcours des jeunes, pour soutenir les périodes de formation, de recherche d'emploi et d'insertion sociale, dans un cadre d'accompagnement contractualisé ».

La loi du 30/12/2009 relative à l'expérimentation du RCA fait suite à cette proposition du Livre Vert. Le décret du 31 janvier 2011 fixe les conditions de mise en œuvre¹. Un premier volet s'adresse à 5 000 jeunes non-diplômés présentant les critères d'éligibilité au Civis (contrat d'insertion dans la vie sociale) : une allocation de deux ans est proposée et l'accompagnement confié à des missions locales volontaires. Le second volet, le RCA-JD s'adresse à 500 jeunes diplômés sur six territoires universitaires urbains (La Défense, Lille, Lyon, Marseille, Montreuil, Toulouse). Il combine trois leviers de sécurisation des parcours : une allocation mensuelle garantie sur une année, dégressive selon les revenus d'activité² ; un ciblage sur des jeunes possédant au minimum une licence, inscrits depuis plus de six mois à Pôle emploi et non indemnisés³ ; un accompagnement intensif à la recherche d'emploi confié à l'Association pour l'emploi des cadres (APEC) en contrepartie de l'allocation. Les jeunes volontaires pour le RCA-JD sont invités à signer un contrat avec l'APEC qui fixe leurs engagements réciproques : le droit à une allocation est conditionné par des obligations de recherche d'emploi. La mise en œuvre du RCA-JD s'inscrit dans le « *nouveau cadre juridique en matière de chômage* » mis en place ces dernières années par le législateur et les partenaires sociaux. En conséquence, comme toute prestation sociale dans ce champ, l'allocation doit favoriser l'accès à l'emploi dans un contexte qui est celui des politiques actives de l'emploi⁴ (Camaji 2010 ; Barbier 2002).

Les trois leviers du RCA-JD font écho aux instruments génériques d'une politique de sécurisation des parcours mis en évidence par Gaudu (2011) : « *Un niveau élevé de financement des périodes de transition* », « *un service public de placement efficace* » et « *une politique volontariste de lutte contre les discriminations* ». Le RCA-JD innove en effet sur ces trois registres. Il vient combler un vide dans le système de protection sociale des jeunes qui, durant la phase d'insertion professionnelle, ne bénéficient plus de bourses étudiantes et dépendent de la famille. L'enjeu est un basculement de la prise en charge de cette phase de la famille vers l'État (Van de Velde 2008). Il vient renforcer l'offre du service public de l'emploi en direction des jeunes diplômés du supérieur. À l'exception de l'Association pour faciliter l'insertion des jeunes diplômés (Afij), l'offre de Pôle emploi, des missions locales, celle de l'APEC lors du lancement du RCA-JD en janvier 2011⁵ est peu adaptée à ces publics. Enfin, le RCA-JD crée une nouvelle cible des politiques de l'emploi, les jeunes diplômés du supérieur en difficulté sur le marché du travail. Si l'insertion professionnelle des jeunes est un enjeu majeur des politiques en direction de la jeunesse, celles-ci s'adressent en effet principalement aux jeunes pas ou peu diplômés.

Une évaluation du RCA-JD a été menée en 2012 (Borras, Bosse *et alii* 2013 ; cf. encadré 1). À partir d'une analyse des discours des professionnels, mais surtout des jeunes, l'évaluation rend compte de la manière dont chacun de ces trois leviers a joué sur la recherche d'emploi et contribué à sécuriser les transitions. Les résultats sont développés ci-après en trois temps. Les processus de ciblage sont décrits et les critères d'éligibilité discutés : le dispositif a-t-il atteint sa cible ? Sont ensuite analysées les perceptions des consultants APEC et des jeunes sur l'utilité de l'accompagnement, puis sur les usages et les limites de l'allocation. La conclusion revient sur la principale avancée du dispositif expérimental, l'amélioration de l'efficacité du service public de l'emploi pour les diplômés du supérieur, et sur le flou qui entoure les finalités de l'allocation, soutien aux ressources et instrument de lutte contre la pauvreté ou aide à la recherche d'emploi. Ces résultats alimentent les débats sur la mise en œuvre d'une allocation d'autonomie pour les jeunes et les réflexions actuelles sur la création d'une « *"garantie jeunes" assurant aux jeunes les plus en difficulté des propositions d'emploi ou de formation et un soutien financier* »⁶.

¹ Le RCA est financé par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse pour un budget de 20 millions d'euros.

² Le montant varie de 250 euros (aucun revenu d'activité) à 10 euros (SMIC à temps complet).

³ L'allocation ne peut être cumulée avec une indemnité chômage, de service civique ou le revenu de solidarité active (RSA).

⁴ Pour l'OCDE : « Les stratégies d'activation consistent principalement à faire appliquer les principes de disponibilité à l'emploi et d'obligations mutuelles, qui impose aux allocataires de rechercher activement du travail et d'améliorer leur employabilité, en contrepartie d'un service efficace de réinsertion et de paiement de prestations ».

⁵ Six mois après le début du RCA, l'accord national interprofessionnel du 11 juillet 2011 sur l'emploi des jeunes change la donne. Les partenaires sociaux confient à l'APEC l'accompagnement de 25 000 jeunes diplômés du supérieur en difficultés.

⁶ Plan de lutte contre la pauvreté et l'inclusion sociale, 21 janvier 2013, Premier Ministre.

L'ÉVALUATION DU RCA-JD

L'évaluation a été soutenue par le Fonds d'expérimentations pour la jeunesse (FEJ) mis en œuvre par le ministère en charge de la Jeunesse. Suite à la publication d'un appel d'offre public et d'une procédure de sélection, le FEJ a retenu le CREG (Centre de recherche en économie de Grenoble, centre associé régional Céreq), laboratoire de l'université Pierre Mendès-France, comme évaluateur.

Deux grands objectifs étaient fixés par le cahier des charges : « *Apprécier le bénéfice du RCA-JD perçu par les jeunes et son effet sur les trajectoires* », « *porter un jugement sur les conditions de mise en œuvre, les relations avec Pôle emploi, le contenu de l'accompagnement* ». L'évaluation a débuté en décembre 2011, plusieurs mois après le lancement de l'expérimentation en mars 2011. Contrairement à d'autres expérimentations sociales, il n'y a pas eu d'échanges préalables entre l'expérimentateur et l'évaluateur pour définir de manière conjointe les effets attendus du RCA-JD et arrêter une méthodologie d'évaluation permettant de les mesurer. Les questions évaluatives formulées dans le cahier des charges ont donc guidé l'évaluation : « *Le RCA-JD est-il de nature à éviter les ruptures dans l'accompagnement, les contraintes financières poussant les jeunes à faire des choix d'emploi de court terme et à améliorer l'insertion professionnelle ?* ». Par ailleurs, contrairement à la majorité des évaluations soutenues par le FEJ, la méthodologie préconisée était qualitative, en lien avec le faible volume visé (500 places offertes).

La méthodologie retenue ne permet pas de mesurer les effets du RCA-JD sur les trajectoires, mais de rendre compte des perceptions sur l'utilité du RCA-JD. Trois sources sont mobilisées :

- Données APEC : les fichiers de l'APEC et de l'Agence de services et de paiement sur les profils des 276 bénéficiaires (sexe, âge, formation initiale) et leur parcours dans le RCA-JD (durées d'accompagnement, montants perçus, issue de l'accompagnement...);
- Entretiens APEC et Pôle emploi : 28 entretiens en face à face auprès des professionnels sur les six sites expérimentaux sur les thèmes du ciblage et de l'accompagnement ;
- Un recueil du point de vue des allocataires sur l'utilité du RCA-JD à partir d'une double enquête par questionnaire administrée par internet (enquête par questionnaire : 165 répondants sur 276 allocataires, taux de réponse 60 %) et par entretiens par téléphone (40 entretiens jeunes), menée en juin et juillet 2012. À cette date, seuls quelques jeunes étaient encore accompagnés : ont donc répondu des jeunes sortis du RCA-JD depuis plus d'un an comme des jeunes encore accompagnés.

1. Le RCA-JD, un dispositif qui manque une partie de sa cible

Le dispositif s'adresse à des jeunes diplômés rencontrant des difficultés à trouver leur premier emploi. Leur repérage a été conduit en partenariat entre Pôle emploi et l'APEC, qui se sont organisés pour identifier les jeunes éligibles, les informer sur leur droit d'accès à ce nouveau dispositif et parfois, tenter de les convaincre. Pôle emploi a ainsi procédé à des extractions informatisées des listes de jeunes réunissant les quatre critères retenus (être titulaire d'un diplôme de niveau bac+3 au minimum, être inscrit depuis au moins 6 mois à Pôle emploi, ne pas être indemnisés, et avoir moins de 24 ans à la signature du contrat). Les modes de prise de contact avec les jeunes de ces listes ont varié d'un site expérimental à l'autre : les jeunes ont été invités ou convoqués à des réunions d'information collectives par courrier et/ou mail et/ou appel téléphonique, émanant de Pôle emploi, de l'APEC, ou des deux institutions de manière coordonnée.

1.1. Un vivier de jeunes éligibles réduit

Au final, 276 contrats ont été signés au cours du premier semestre 2011 au lieu des 500 prévus (soit 55 % des objectifs) avec des écarts en fonction des zones géographiques. Des marges de progression existent sans doute : améliorer l'attractivité du dispositif dans les lettres d'invitation ou de convocation, développer les argumentaires téléphoniques, systématiser les relances par téléphone, mobiliser les conseillers et les consultants pour de la prescription directe, communiquer de manière institutionnelle sur le RCA-JD, ou encore élargir le périmètre géographique de repérage des jeunes... Les deux sites ayant atteint les objectifs sont les seuls à avoir couvert un territoire régional (Île-de-France). Pour les autres sites, le périmètre couvert a été plus réduit, celui de l'agglomération en général, la distance entre le domicile du jeune et l'APEC devant rester acceptable.

Mais pour les professionnels interviewés, la difficulté à atteindre l'objectif de 500 entrées dans le RCA-JD s'explique surtout par le nombre réduit de jeunes réunissant les quatre critères d'éligibilité. Même en Île-de-France où les objectifs ont été atteints, ils ont semblé indépensables.

1.2. Des critères excluant une part importante des diplômés en difficulté

Deux critères ont particulièrement suscité des réserves de la part des différents acteurs rencontrés. Le premier est l'âge limite de 24 ans, qui permet d'éliminer les jeunes pouvant devenir éligible au RSA en cours d'accompagnement, mais qui élimine les jeunes plus âgés qui auraient eu besoin de ce suivi, et plus particulièrement les sortants à bac+4/5. Il est souvent mentionné que l'association des critères d'âge, de durée d'inscription et de diplôme débouche essentiellement sur des jeunes au « *parcours sans faute* » (consultant APEC)⁷.

Le second est l'ancienneté de 6 mois d'inscription comme demandeur d'emploi, critère retenu comme signalant des difficultés d'insertion. En effet, de très nombreux jeunes ne s'inscrivent pas à Pôle emploi et le dispositif passe ainsi à côté de tous ceux qui n'ont pas entrepris cette démarche. L'idée de supprimer ce critère est donc évoquée : « *C'était assez frustrant de se dire qu'il y avait plein de jeunes qui avaient besoin de cet accompagnement, mais qui n'étaient pas inscrits à Pôle emploi, qui n'avaient pas les 6 mois d'inscription* ». En outre, intervenir après six mois de recherche d'emploi est parfois considéré comme tardif, quatre mois apparaissant une durée plus pertinente aux consultants APEC : « *Plus on va les accompagner tôt, plus la recherche va être efficace, c'est là où on va agir de la manière la plus pertinente [...] Six mois, ça me paraît long* » (consultants APEC).

Encadré 2

PROFILS DES 276 JEUNES ENTRES DANS LE DISPOSITIF (DONNEES APEC)

Les bénéficiaires du RCA-JD sont majoritairement proches de l'âge limite des 24 ans. Les jeunes femmes représentent 65 % des bénéficiaires. 41 % des jeunes déclarent un diplôme de niveau bac+3, 12 % de niveau bac+4 et 44 % de niveau bac+5.

Plus de la moitié (53 %) sont titulaires d'un diplôme universitaire, mais on retrouve aussi des diplômés d'écoles d'ingénieurs (12 %), de commerce (10 %), d'écoles de spécialité (16 %).

Ces diplômés sont issus de spécialités variées mais quelques-unes sont surreprésentées : arts et création (10,9 %), environnement et écologie (7,9 %), communication et journalisme (6,9 %), marketing (6,2 %), chimie (4,7 %), SVT Biologie Chimie (4,3 %).

2. Accompagner des jeunes diplômés dans leur recherche d'emploi : une réponse à un réel besoin

Accompagner des jeunes diplômés dans leur recherche d'emploi est perçu comme répondant à un réel besoin, autant du point de vue des consultants APEC, que du point de vue des bénéficiaires. Les jeunes diplômés interviewés expliquent en effet qu'ils étaient en attente d'une aide à la recherche d'emploi. Ils décrivent plusieurs mois de recherche infructueuse après la fin de leurs études, une situation difficile à vivre pour beaucoup. Ils racontent trouver peu d'offres correspondant à leur projet professionnel, quel que soit leur niveau d'études ou la spécialité de leur diplôme. Ils ont l'impression de ne pas correspondre aux profils recherchés par les entreprises, notamment en termes d'expérience. L'absence de mobilité apparaît en outre comme un facteur aggravant. Des personnes ne souhaitant pas ou ne pouvant pas quitter leur ville ou région se trouvent ainsi privées de certaines opportunités. Parfois, une formation incomplète vient complexifier les situations des jeunes, qui ne possèdent alors pas le niveau de qualification demandé par les employeurs ou détiennent un diplôme qui ne prépare pas à une insertion directe sur le marché du travail. L'absence de projet professionnel clairement défini est également mise en avant par quelques jeunes, qui se retrouvent ainsi perdus au moment de rechercher un emploi.

⁷ En italique dans le texte, les propos des personnes interviewées, consultants APEC et jeunes.

2.1. Une proposition d'accompagnement en écho aux attentes des jeunes

Deux difficultés apparaissent communes à l'ensemble de ces jeunes diplômés. D'une part, ils ne sont pas préparés à la recherche d'emploi, ils ne savent pas vraiment comment procéder et ont peu de retour sur leurs différentes démarches : « *Je ne savais pas comment chercher* », « *la principale difficulté c'était de ne pas avoir de retour, de relancer, de relancer, mais d'avoir ni un oui ni un non* ». D'autre part, ils expliquent s'être retrouvés isolés durant cette période, sans interlocuteur pouvant leur apporter conseil : « *Franchement je me sentais seul lors de ma recherche d'emploi. Je n'avais personne pour me guider* ». Ils décrivent un accompagnement via Pôle emploi très limité avant d'entrer dans le RCA-JD, et pas toujours adapté à leur profil. Ils soulignent notamment une méconnaissance de leurs diplômes et des métiers visés.

La proposition d'entrer dans le dispositif arrive ainsi à un moment où les jeunes ressentent doutes et découragement, « *je commençais à perdre le moral* ». Elle apparaît alors comme une possibilité de rompre la solitude de la recherche d'emploi : « *Quand on est toujours tout seul à chercher, à un moment c'est un peu désespérant on va dire. Donc je me disais qu'avec des rencontres régulières avec quelqu'un, c'était plus motivant* ». L'accompagnement leur est apparu *a priori* efficace et pouvant leur apporter des solutions, d'autant plus qu'il était adapté aux jeunes diplômés : « *C'était pour des jeunes diplômés. Je pensais qu'il allait y avoir plus de suivi et de connaissances par rapport aux métiers...* ».

Les jeunes intégrant le dispositif s'engagent à se consacrer activement aux démarches conseillées par les consultants. Le plus souvent, ces derniers décrivent des jeunes impliqués dans l'accompagnement. Des jeunes moins motivés ou assidus sont évoqués comme des cas minoritaires ; les abandons ou résiliation de contrat sont présentés comme marginaux⁸.

2.2. L'accès à un emploi durable, un objectif pas toujours facile à atteindre

L'objectif des consultants est de réaliser avec le jeune diplômé un travail de qualité, avec pour finalité l'accès à un emploi durable. Le CDD de 6 mois ou le CDI marque ainsi la sortie du dispositif. Cette entrée dans l'emploi doit correspondre autant que possible au projet élaboré en début d'accompagnement. Cependant, les consultants soulignent la nécessité de faire prendre conscience au jeune de la réalité du marché du travail (entreprises ou secteurs qui recrutent, contrats d'embauche, niveaux de salaire...). Les jeunes ne vont donc pas trouver « l'emploi idéal », ils seront déclassés ou vont devoir accepter une mobilité géographique. Mais parfois aussi, le consultant peut inciter le jeune à prendre un emploi sans lien avec sa formation et/ou son projet, car sa situation est trop complexe : absence de débouchés professionnels dans le secteur visé, mobilité géographique impossible, difficultés personnelles importantes...

L'enquête par questionnaire (cf. encadré 3) révèle que 52 % des répondants (86 jeunes) sont sortis du RCA-JD pour un emploi : il est qualifié et à temps plein pour 8 jeunes sur 10, durable pour 6 jeunes sur 10 (CDI, fonctionnaire, à son compte, CDD > 6 mois). Les trois-quarts considèrent que cet emploi leur permettait de se réaliser professionnellement et souhaitaient alors rester dans cet emploi, 60 % s'estimaient normalement ou bien payé et 53 % embauchés à leur niveau de compétence. La reprise d'études ou d'une formation s'est présentée pour 14 % des répondants (23 jeunes). Cette solution répond souvent à la nécessité de compléter sa formation initiale afin de trouver un emploi, ou correspond à une réorientation professionnelle. Parfois, cette décision était déjà murie avant le début de l'accompagnement. Enfin, un quart des jeunes aurait été accompagné un an sans trouver de solution d'emploi ou de formation : 19 % des répondants (31 jeunes) sont dans ce cas à l'issue de l'accompagnement et 6 % (10 jeunes) sont encore accompagnés à la date de l'enquête en juin-juillet 2012. Les derniers jeunes sont sortis du dispositif en juillet 2012.

⁸ Seulement 8 jeunes sur 165 ont interrompu l'accompagnement avant la fin pour des raisons personnelles ou parce qu'il ne correspondait plus à leurs attentes (enquête par questionnaire).

LES ENQUETES AUPRES DES JEUNES

Enquête par questionnaire. Les 165 répondants sont représentatifs de l'ensemble des bénéficiaires du RCA-JD sur des critères de genre (67 % et 65 % respectivement de jeunes femmes), de sites universitaires, d'issue du RCA (part des jeunes en emploi, en formation, sans solution...). Mais la première population est un peu plus diplômée : surreprésentation des « bac+5 » (53 % pour 45 % dans la population des allocataires) et des jeunes accompagnés 12 mois (27 % pour 23 %).

Entretiens jeunes. Sur les 40 jeunes interviewés, 24 étaient des femmes et 16 des hommes, 15 ont déclaré avoir suivi l'accompagnement sur la durée maximale du dispositif soit une année, 15 sur une durée comprise entre 6 et 12 mois, 7 sur une durée comprise entre 3 et 6 mois, et 3 sont restés dans le dispositif moins de 3 mois. Une moitié des interviewés possède un diplôme de niveau bac+5, 16 un diplôme de niveau bac+3 et 4 déclarent un niveau d'études équivalent à bac+4.

Les mêmes thèmes ont été abordés dans ces deux enquêtes suivant un ordre chronologique des parcours : le parcours de formation et la situation personnelle à la fin des études, la recherche d'emploi avant l'entrée dans le RCA-JD, les motifs d'entrée dans le RCA-JD, l'usage de l'allocation, le déroulement de l'accompagnement, la situation à la fin de l'accompagnement, l'opinion globale sur le parcours et le dispositif RCA-JD, ainsi que des renseignements individuels (sexe, CSP parents...).

2.3. Un suivi régulier, un rôle de soutien et de motivation particulièrement appréciés

Tous les bénéficiaires n'ont donc pas réussi à s'insérer sur le marché du travail à l'issue de l'accompagnement, mais quelle que soit leur situation, ils sont nombreux à considérer que le suivi réalisé à l'APEC leur a été bénéfique. Ainsi, à la proposition « L'accompagnement à l'APEC a été très utile à ma recherche d'emploi », 79 % des répondants affirment être « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord ». Pour les diplômés ayant trouvé du travail durant le RCA-JD, l'accompagnement les a principalement aidés à « prendre confiance en eux », « persévérer dans les moments difficiles », les a « formés à la recherche d'emploi » (enquête par questionnaire).

Un paradoxe apparaît cependant dans les réponses : alors que la plupart des bénéficiaires jugent ce dispositif utile, ceux qui ont trouvé un emploi pensent majoritairement (environ les trois quarts d'entre eux) qu'ils auraient pu trouver un emploi équivalent sans le RCA. Les entretiens apportent un éclairage sur ces résultats apparemment contradictoires. Pour certains diplômés ayant trouvé du travail durant le RCA-JD, l'accompagnement a clairement joué un rôle important dans leur accès à l'emploi : « *Je pense que j'aurais lâché l'affaire et que je serais peut-être caissière* ». D'autres ont du mal à déterminer son impact. S'ils pensent qu'ils auraient pu trouver un emploi sans être accompagnés, ils estiment cependant qu'ils auraient rencontré davantage de difficultés : « *J'aurais peut-être pu trouver un emploi sans, mais pas du tout de la même façon et ça aurait pu être beaucoup plus long. Et la motivation aurait probablement manqué aussi beaucoup plus vite* ».

Quant aux jeunes sans emploi à l'issue de l'accompagnement, ils soulignent également l'intérêt de ce dispositif. Ils expliquent en avoir retiré des choses positives, qui leur seront profitables pour la suite : ils ont réalisé un travail de réflexion sur leur projet, leurs difficultés et ont acquis des méthodes de recherche d'emploi qu'ils pourront réutiliser, « *Même si je n'ai pas trouvé un emploi, l'important c'est d'avoir clarifié les choses* ». D'autres ont apprécié d'être suivis durant cette période, d'avoir été soutenus et encouragés : « *Quand on recherche un premier emploi pendant plus d'un an et demi on est assez eseuilé, c'est assez dur psychologiquement. Je trouve que de toute façon c'était vraiment bienvenu et que ça permettait d'avoir un contact social, vraiment quelqu'un qui était là pour vous remonter le moral, pour vous assister* ».

3. L'allocation, une importance et des usages variables selon les situations des jeunes

Pour 83 % des 165 répondants à l'enquête par questionnaire, l'allocation a joué un rôle important voire très important dans la décision d'entrer dans le RCA-JD, presque autant que la perspective d'être accompagné par un consultant (89 % des réponses). Les discours des jeunes interviewés confirment que l'allocation représente un élément du dispositif non négligeable, mais ils sont également nombreux à déclarer qu'ils auraient accepté d'être accompagnés sans son existence : « *Ce qui m'intéressait, c'était surtout de trouver du conseil, je m'intéressais surtout à la qualité du conseil. C'est vrai que n'ayant à cette époque-là absolument aucune ressource à part les APL, c'est vrai que j'étais plutôt intéressée* ».

3.1. Une allocation qui ne se refuse pas

En fait, l'allocation représente pour les jeunes une rentrée d'argent qui ne se refuse pas : « *Ce n'est pas rien 250 euros par mois* », « *C'était toujours bon à prendre étant donné que je n'avais pas du tout de revenu* » (entretien jeune). Mais en fonction de leurs situations, l'importance accordée à cette ressource financière va être plus ou moins grande. Ainsi, au moment de la signature du contrat, 28 % des jeunes signalaient « avoir des difficultés financières et avoir vraiment besoin de l'allocation », 34 % « pensaient pouvoir se consacrer davantage à la recherche d'emploi avec cette allocation ». Pour 35 %, elle « représentait un plus sans être indispensable ». 2 % seulement n'en « avaient pas du tout besoin » (enquête par questionnaire).

Les obligations contractuelles de présence aux rendez-vous ont été jugées normales et peu contraignantes par les bénéficiaires. À noter, deux sur dix reconnaissent que, sans cette allocation, ils auraient sans doute « interrompu l'accompagnement plus tôt » ou été « moins assidus aux rendez-vous à l'APEC », et un quart des jeunes auraient été « moins motivés pour le travail personnel demandé par le consultant » (enquête par questionnaire). Le rôle incitatif de l'allocation n'est donc pas entièrement à négliger.

3.2. Une allocation qui facilite la recherche d'emploi et participe aux dépenses de la vie quotidienne

L'allocation s'élève à 250 euros par mois et est dégressive en cas d'activité salariée. Les montants versés sont donc variables en fonction de la durée de l'accompagnement⁹ et des éventuels emplois occupés : la moitié des jeunes enquêtés déclarent avoir travaillé durant l'accompagnement, le plus souvent à temps partiel, de manière régulière ou ponctuelle, pendant les mois d'été par exemple¹⁰.

Le rôle de l'allocation est complexe à apprécier et dépend principalement des ressources dont disposent les jeunes diplômés. L'enquête révèle que les parents subviennent encore très souvent aux besoins des jeunes durant cette période de transition. Ainsi, 56 % habitent chez leurs parents à la fin des études. 72 % des répondants déclarent recevoir des ressources de leurs proches et 9 jeunes sur 10 affirment pouvoir compter sur eux pour subvenir à leurs besoins. Si une majorité de jeunes signale un soutien de l'entourage, un tiers précise néanmoins avoir eu besoin de travailler, et entre 10 et 20 % montrent des signes de précarité sociale lorsqu'ils déclarent ne pas toujours « avoir mangé à leur faim », « renoncé à des achats de première nécessité » ou « à des soins » (enquête par questionnaire).

Les situations financières des jeunes sont donc plus ou moins confortables selon leur milieu social d'origine et l'aide apportée par leur famille. L'importance et les usages de l'allocation vont alors être variables en fonction des individus (cf. tableau). Elle va ainsi améliorer les conditions de recherche d'emploi, en contribuant aux diverses dépenses qui lui sont liées : « *J'ai utilisé cet argent pour acheter des vêtements pour être présentable lors des entretiens. Après, ça m'a permis d'acheter des enveloppes, du papier pour mes candidatures* », « *Elle m'a été utile deux fois pour louer un véhicule pour me rendre à un entretien et plusieurs fois aussi pour prendre des trains* ». Elle a aussi permis à certains de se

⁹ 21 % des jeunes ont été accompagnés moins de 3 mois, 56 % entre 3 et 11 mois. 23 % ont été accompagnés une année (données APEC).

¹⁰ Sur les 276 jeunes, 23 % ont perçu entre 2 000 et 3 000 euros, ce qui indique un temps long d'accompagnement (au minimum 8 mois) et de faibles revenus d'activité. À l'opposé, 21 % des jeunes ont perçu moins de 500 euros : ceux-là ont vraisemblablement été accompagnés peu de temps (données APEC).

consacrer pleinement à la recherche d'emploi, en leur évitant d'occuper un job de manière régulière : « *Je travaillais quelques heures [...] C'était de l'animation pour enfants le week-end [...] J'ai peut-être travaillé une ou deux fois mais pas trop [...] Sans l'allocation, j'aurais été obligée de travailler* ».

Mais l'allocation a plus généralement contribué à l'ensemble des dépenses de la vie quotidienne, de première nécessité (loyer, nourriture, factures diverses) mais aussi de loisirs : « *Un peu de tout. Je m'en suis servi à la fois pour la recherche d'emploi [...] Puis sinon, plutôt dans la vie quotidienne et occasionnellement pour ce qui était des extras* ». Par exemple, pour une jeune femme sans aucun soutien familial, la somme perçue a été exclusivement destinée au quotidien : « *Ce n'était pas pour la recherche d'emploi, ça c'est sûr. C'était pour la vie quotidienne [...] Le remplissage de mon frigo* ». À l'opposé, l'allocation a parfois financé sorties et loisirs, voire été économisée : « *Je pense que j'en ai bien profité pour faire les magasins aussi. Je ne l'aurais pas fait si je n'avais pas eu les 250 euros* », « *Je n'en ai pas dépensé beaucoup en fait étant donné que je suis chez mes parents. Je les ai surtout placés* ».

Les entretiens révèlent également que cette somme a permis aux jeunes de se sentir moins dépendants de leurs parents, en n'étant plus contraint de leur demander de l'argent pour toutes leurs dépenses. Et plusieurs ont pris à leur charge certains frais, comme l'abonnement internet, téléphonique, ou encore en participant aux courses alimentaires : « *Et ça me permettait aussi, même si mes parents ne disaient rien, de ne pas être entièrement à leur charge, de me dire tiens je peux payer les courses, même si ce n'est qu'une fois par mois mais voilà, je participe* », « *Elle m'a surtout été utile pour soulager mes parents, j'ai dû ramer deux ans [...] Ce n'est pas une situation très agréable d'être complètement dépendant de ses parents financièrement* ».

Tableau 1

UTILISATION PRINCIPALE DE L'ALLOCATION (3 REPONSES MAXIMUM)

Dépenses de transport (essence, abonnements transports en commun...)	63 %
Frais de recherche d'emploi : impression CV, courrier, abonnements téléphone/internet, frais de transport, autres frais (coiffeur, vêtements...)	58 %
Payer votre nourriture	42 %
Payer votre logement et vos factures (eau, électricité, téléphone...)	30 %
Des loisirs (sport, cinéma, sorties...)	16 %
Des achats divers : livres, DVD, CD, vêtements...	11 %
Reverser à vos parents ou à vos proches	8 %
Des dépenses de santé	8 %
Des dépenses autres	3 %

Source : enquête par questionnaire.

3.3. Une allocation qui suscite des interrogations

Le montant de 250 euros est souvent considéré comme correct par les jeunes, surtout lorsqu'ils peuvent compter sur leur famille : « *Pour moi, c'était plus que correct, sachant que j'avais mes parents qui suivaient derrière* ». Mais certains précisent aussi que cette allocation n'est pas suffisante pour couvrir tous leurs besoins. Elle demeure néanmoins la bienvenue étant donné qu'ils ne percevaient, jusqu'à présent, aucune forme d'aide financière : « *Je n'avais rien donc je me dis qu'on ne peut pas se plaindre de nous aider financièrement. Après au niveau de la somme c'est assez difficile à juger. C'est-à-dire que ça ne permet pas de vivre mais ça permet d'améliorer un peu le quotidien, de payer les courses, de payer les choses qui reviennent un peu tous les mois* ». Quelques jeunes s'interrogent par ailleurs sur la pertinence de l'attribuer à tous, sans prendre en compte les ressources de chacun : « *Je me dis que des gens comme moi qui n'en ont pas besoin ça doit paraître beaucoup. Mais inversement je me dis que les gens qui en auraient besoin, ça n'est pas énorme [...] Donc je suis un peu partagée là-dessus. Il faudrait peut-être faire ça au cas par cas* ».

Les consultants APEC soulignent également qu'une allocation de 250 euros ne suffit pas à garantir l'autonomie, notamment pour les plus précaires. Ils regrettent en outre son caractère dégressif, les jeunes contraints d'occuper des petits boulots pour subvenir à leurs besoins se trouvant pénalisés en voyant le montant de l'allocation diminuer. Certains proposent alors d'allouer des sommes pour des dépenses spécifiques liées à la recherche d'emploi ou encore de dissocier allocation et accompagnement¹¹. En effet, gérer une allocation représente une mission nouvelle pour les consultants, qui ne fait pas partie de leur métier. Ils apparaissent mal à l'aise avec cette activité qui les place dans une relation inhabituelle avec les jeunes. Et ils n'ont ni les moyens ni le souhait d'exercer un contrôle sur ces derniers : « *Là où je trouve ça gênant, c'est que c'est à nous de décider l'aspect financier, ce n'est pas notre rôle. Je pense que si on est vraiment dans le conseil, on ne mélange pas. Ils perçoivent quelque chose, il y a une structure dédiée à ça, nous on est dédiés au conseil* », « *Je ne suis pas à l'aise pour gérer l'argent [...] Parce que nous, on est des consultants, des accompagnateurs, notre rôle, c'est d'aider la personne. Qu'ils touchent un maximum et... le fait peut-être de vérifier, gérer ça... Moi personnellement, ça me mettait mal à l'aise, je n'aimais pas du tout. Donc à chaque fois, je disais que ce n'est pas moi. Moi, je déclenche, mais ce n'est pas l'APEC qui paye* ».

Conclusion : avancées sur l'accompagnement et tâtonnements sur l'allocation

L'évaluation montre donc une avancée du RCA-JD sur l'accompagnement des jeunes diplômés du supérieur, de nature à accroître l'efficacité du service public de l'emploi pour ces publics. La mise en œuvre de l'accompagnement renforcé apparaît appropriée lorsque le jeune diplômé ne parvient pas à trouver un emploi après quelques mois de recherche infructueuse. Certes, des aménagements sont suggérés par l'évaluation mais ils ne remettent pas en cause la pertinence de l'accompagnement. Une formation aux méthodes de la recherche d'emploi dès la fin des études, un conseil plus spécialisé pour la création d'entreprise ou le retour en formation, l'orientation vers des partenaires santé... viendraient utilement compléter ce dernier dans sa forme actuelle.

De même, le ciblage sur des jeunes en difficultés paraît judicieux, même si là aussi il conviendrait sans doute de faire évoluer les critères d'éligibilité et les processus de repérage afin d'en toucher un plus grand nombre. Repousser l'âge d'accès au RCA-JD et le rendre accessible à des jeunes indemnisés serait plus cohérent avec l'âge moyen de fin d'études de ces jeunes très diplômés et la réalité de la transition entre études et travail qui « *doit aujourd'hui être considérée comme excédant largement l'obtention du premier emploi* » (Fournier). Ouvrir le RCA-JD à des jeunes non inscrits ou inscrits depuis peu, est également une piste. L'élargissement des critères aurait l'avantage de développer la volumétrie.

Sur l'allocation en revanche, l'impression dominante est celle de tâtonnements. Bien que souvent jugée secondaire par rapport à l'accompagnement, elle a malgré tout constitué une motivation supplémentaire pour suivre l'accompagnement. Elle a également facilité la recherche d'emploi en contribuant aux dépenses occasionnées par celle-ci, ou en permettant aux jeunes de davantage s'y consacrer en limitant le temps passé dans des emplois alimentaires. Elle a enfin contribué aux dépenses du quotidien et au sentiment d'indépendance vis-à-vis de la famille.

Les appréciations portées sur son montant, par les jeunes comme par les consultants, sont cependant nuancées et varient selon les représentations de ses finalités. Or celles-ci sont floues et il conviendrait de les clarifier. Elle est tout d'abord perçue comme une aide à la recherche d'emploi et, au vu de cette finalité, le montant est jugé tout à fait correct. Mais ses usages pour les dépenses du quotidien contredisent cette perception d'une simple aide à la recherche d'emploi : le RCA-JD est bien l'ébauche

¹¹ C'est avec le RCA-JD que pour la première fois les consultants APEC ont eu à gérer une allocation, calculer des droits, déclencher des versements, contrairement à d'autres opérateurs, comme Pôle emploi ayant en charge le versement des indemnités chômage depuis la fusion des Assedic et de l'ANPE en 2008 ou comme les missions locales qui versent des allocations ponctuelles dans le cadre de l'accompagnement des jeunes en Civis. Si le rapprochement entre indemnisation et accompagnement est un outil d'activation des demandeurs d'emplois, notamment parce qu'il permet le contrôle de la recherche d'emploi, sa mise en œuvre par des professionnels spécialisés ou polyvalents, également en charge de l'accompagnement, son impact sur les métiers, font débat. L'APEC a découvert ces débats avec le RCA-JD.

d'un « revenu d'autonomie » ou RSA pour les jeunes. En tant que revenu, les appréciations dépendent de la variété des situations personnelles des jeunes. Certains propos mettent en avant le caractère non redistributif de l'allocation. Versée sans conditions de ressources, elle profite en effet parfois à des jeunes qui n'en avaient pas besoin et l'ont épargnée. D'autres propos soulignent le montant insuffisant pour des jeunes devant assumer leur indépendance, le caractère injuste de la dégressivité pour des jeunes contraints de travailler pour subvenir à leurs besoins. D'autres encore voient dans l'allocation un complément de ressources satisfaisant pour des jeunes vivant chez les parents ou soutenus par ces derniers, cas qui semble le plus fréquent parmi les bénéficiaires.

Le montant du RCA-JD de 250 euros, proche de celui d'une bourse étudiante, serait ainsi cohérent avec un modèle français d'accès à l'autonomie dans lequel les jeunes cohabitent tardivement avec les parents et ne quittent le domicile familial qu'après avoir trouvé un emploi (Van De Velde 2008). Le RCA-JD, dans sa conception expérimentale, n'incite pas les jeunes à prendre leur indépendance économique, à décohabiter et accéder plus tôt à l'autonomie. Ce scénario, absent des débats actuels, serait envisageable, en revoyant notamment le montant alloué à la hausse et en le rapprochant du RSA.

Par ailleurs, si l'articulation entre l'allocation et l'accompagnement n'est pas remise en cause par les jeunes, elle pose davantage de problèmes aux consultants APEC pour qui la gestion d'une allocation représente une réelle nouveauté. Les jeunes jugent en effet normales les obligations afférentes et s'y soumettent volontiers. Certains consultants en revanche, outre la charge supplémentaire de travail administratif que l'allocation implique, soulignent des tensions éventuelles avec leur cœur de métier, le conseil, et montrent des réticences à toute forme de contrôle.

Mais concernant cette articulation, les questionnements vont au-delà du cadre de l'évaluation. Dans cette expérimentation, l'allocation est réservée à des jeunes rencontrant des difficultés d'insertion professionnelle, qui au nom de l'activation des dépenses pour l'emploi bénéficient également de l'accompagnement renforcé. Elle intervient après quelques mois de recherche d'emploi et exclut la possibilité d'un soutien aux ressources dès le début de la recherche d'emploi pour les jeunes en difficultés financières. La « Garantie Jeune » va-t-elle renverser la perspective en « visant à inscrire 100 000 jeunes en situation de pauvreté dans un parcours contractualisé d'accès à l'emploi ou à la formation »¹² et réserver l'allocation à des jeunes en difficultés financières ? Dans ce cas, le risque est d'évincer de l'accompagnement des jeunes sans difficultés financières mais en difficultés d'insertion. Au moins pendant ces phases d'expérimentations sociales, il pourrait être pertinent de déconnecter les réflexions sur la mise en place d'un système de protection sociale des jeunes pendant la recherche d'emploi des réflexions sur la mise en œuvre d'un droit à l'accompagnement.

Bibliographie

Barbier J.C. (2002), « Peut-on parler d'activation de la protection sociale en Europe ? », *Revue française de sociologie*, 43-2, p. 307-332.

Borras I., Bosse N. (2013), *L'expérimentation du revenu contractualisé d'autonomie pour les jeunes diplômés. Rapport d'évaluation pour le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse*, 187 p. à paraître.

Calmand J., Hallier P. (2008), « Être diplômé de l'enseignement supérieur, un atout pour entrer dans la vie active », Céreq, *Bref*, n° 253, juin 2008.

Camaji L. (2010), « Le demandeur d'emploi à la recherche de ses obligations », *Droit social*, juin, n°6, p. 666-675.

Calmand J., Epiphane D., Hallier P. (2009), *De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemin de traverses*, Céreq, NEF, n° 43, octobre.

De Foucault (2002), *Pour une autonomie responsable et solidaire*, rapport au Premier Ministre, Commission nationale pour l'autonomie des jeunes, avril.

¹² Plan de lutte contre la pauvreté et l'inclusion sociale, 21 janvier 2013, Premier Ministre.

- Fournier G. (2002), « L'insertion socioprofessionnelle, vers une compréhension dynamique de ce qu'en pensent les jeunes », *Carrierologie*, vol. 8, n 3, p. 366-387.
- Galland O. (2011), *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin « U ».
- Gaudu F. (2011), « Les politiques sociales face aux réformes. Une sécurisation des parcours est-elle possible ? », *Cahiers français*, n° 358, p. 1-7.
- HCJ (2009), *Livre Vert*, Commission sur la politique de la jeunesse, France, juillet.
- Moncel N. (2012), « Quelle qualité d'emploi pour les jeunes diplômés du supérieur ? », *Formation Emploi*, Janvier-Mars, p. 69-87, n°117.
- Nicole-Drancourt C., Roulleau-Berger L. (2006), *L'insertion des jeunes en France*, Paris, PUF.
- Van De Velde C. (2008), « L'autonomie des jeunes adultes, une affaire d'état ? », *Informations sociales*, n° 145, CNAF, p. 112-121.
- Van De Velde C. (2008), *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF, Le Lien social.

Quel programme d'études choisir?

Une analyse longitudinale d'une orientation incertaine

*Pierre Doray**, *Manouna Kabore**

1. Introduction

L'analyse du champ éducatif emprunte fréquemment le chemin des relations entre éducation et économie. Une telle approche consiste à examiner les articulations, les interrelations et les liens explicites ou implicites qui sont établis entre les deux champs sociaux. Une fois cela dit, nous sommes confrontés à une pluralité de perspectives (Doray et Maroy 2001, en particulier le chapitre 1; Bourdieu et Boltanski 1975 ; Hickox et Moore 1992 ; Moore 1987). Une première est composée des approches macrosociologiques qui soulignent la dépendance structurelle de l'éducation par rapport à l'économie ou, au contraire, les différenciations (Bourdieu et Boltanski 1975). Une seconde est associée à la planification de l'éducation, il s'agit d'ajuster, autant que faire se peut, les ressources éducatives à la structure de l'économie, en intervenant sur la distribution des filières et le contenu des programmes. La recherche d'adéquation sur laquelle reposent souvent ces travaux a ouvert la voie à d'autres perspectives qui mettent plutôt en évidence les tendances de désarticulation entre les deux sphères et les phénomènes de sous-qualification, de sous-emploi, de déclassement et d'inflation de l'éducation. D'autres approches se sont intéressées aux collaborations explicites qui se sont construites entre les établissements scolaires et les entreprises dans le cadre de partenariat ou de collaboration (Doray et Maroy 2001), soulignant l'introduction dans le champ de l'éducation d'une régulation conjointe (Reynaud 1989) qui faisaient des agents économiques des acteurs de contrôle de l'éducation.

Bien qu'elle ne soit pas explicitement thématisée en ce sens, l'orientation scolaire et professionnelle met aussi en jeu les relations entre éducation, emploi et travail dans la mesure où le choix de filières scolaires est articulé, peu ou prou, à un projet professionnel. Deux grandes tendances sont présentes en recherche dans le domaine. La première s'intéresse à la pratique professionnelle de l'orientation, soit des manières dont les professionnels et les institutions s'y prennent pour informer les étudiantes et les étudiants des possibilités professionnelles et les soutenir dans leur choix. La seconde explore les modes de choix scolaires et professionnels et les projets professionnels.

Plusieurs observateurs ou intervenants constatent chez les jeunes une croissance de l'incertitude vocationnelle (CSE 2002). Celle-ci se manifeste par la difficulté, et même l'impossibilité personnelle, de choisir une orientation scolaire (par la présence de plusieurs possibilités ou par la crainte de l'erreur) qui se manifeste dans un choix assuré de programmes d'études et par des réorientations plus fréquentes. Elle s'observe aussi par des choix reportés, c'est-à-dire par l'entrée dans des programmes d'études qui n'engagent pas de manière décisive l'avenir scolaire et professionnel.

Malgré l'incertitude, force est aussi de constater que les élèves, les étudiantes et les étudiants finissent par choisir une discipline d'études et un métier. En d'autres mots, les individus passent d'un état d'incertitude à celui d'une certitude. Notre propos porte sur ce processus : comment des étudiantes et des étudiants, qui entrent aux études postsecondaires sans projet ou sans orientation précise, construisent-ils peu à peu un projet et comment fixent-ils progressivement leur choix pour les études universitaires ? Cette question se décline en sous-questions : comment les étudiantes et les étudiants surmontent-ils l'épreuve de l'orientation ? Comment fixent-ils leurs choix ? Quels registres de justification sont présents ? Retrouve-t-on les effets de l'individualisation sociale ? Retrouve-t-on les traces de l'incertitude sociale ?

Une approche longitudinale permet de répondre à ces questions en suivant le déroulement de l'expérience scolaire et son articulation avec différents événements qui se produisent à l'extérieur de l'école afin de saisir les

* Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Université du Québec à Montréal, doray.pierre@uqam.ca, kabore.mamouna@courrier.uqam.ca.

ressorts de l'action qui ont contribué à préciser le choix d'études universitaires. Sur le plan théorique, nous nous sommes appuyés sur une approche en matière de parcours (Bessin 2009) éducatifs qui se construisent autour de quatre axes analytiques : les articulations entre l'individu et l'institution scolaire, les articulations entre les situations et le sens qui leur est attribué, les relations entre l'expérience scolaire et les expériences extrascolaires et l'insertion du parcours éducatif dans la biographie plus large de l'individu (Doray 2011 ; Picard *et al.* 2011).

2. La sociologie de l'orientation : quelques repères

Les regards sociologiques sur l'orientation sont pluriels et, bien souvent, complémentaires. Un premier regard aborde l'orientation par le biais de l'institution de l'orientation, c'est-à-dire des mesures, des dispositifs, des professions – souvent propres à chaque société – dont la fonction formelle ou explicite est de soutenir l'individu qui doit décider entre différentes alternatives scolaires et professionnelles. Il est alors possible de faire une sociologie de la profession des conseillers en orientation, d'examiner les décisions d'orientation des instances organisationnelles responsables et les facteurs qui les modulent (Masson 1997), la contribution des agents éducatifs, dont les conseillers à la décision individuelle (Berthet *et al.* 2008), etc. De plus, le système scolaire encadre de manière différenciée le processus d'orientation lui-même selon les sociétés en définissant les ressources allouées et en fixant les modes d'intervention des agents éducatifs.

Un autre regard porte sur le processus de décision des individus en situation d'orientation, tout en ayant conscience qu'il ne s'agit pas nécessairement d'une décision au sens usuel du terme (prise de position ou adoption d'une action après une période de réflexion). À cet égard, la manière d'appréhender la décision est quelque peu différente selon la conception de l'acteur présente dans les options théoriques : acteur rationnel et analyse coûts/bénéfices (Bourdon 1970), agent dont la personnalité et les goûts sont construits par ses ancrages sociaux (Bourdieu 1966), individu en transition vers l'âge adulte dans un processus biographique (Trickett et Buchanan 1997) ou encore un individu inscrit dans des réseaux sociaux qui est influencé par ses pairs (Bidard 2002 ; Grosseti 2002 ; Spain *et al.* 1998 ; Roy 2003).

Il est possible de saisir, à un niveau microsociologique, l'influence des relations sociales sur le processus de choix de programme et éventuellement de métier. Certains travaux se sont intéressés aux aspects psychosociaux du processus comme le rôle des motivations et les aspirations (Gingras et Terrill 2006). Plusieurs recherches ont aussi souligné que la décision d'orientation n'engageait pas l'étudiant du seul point de vue du choix professionnel, mais aussi à celui de la construction de son identité sociale. Dans une société incertaine, où l'on assiste à une transformation du marché de l'emploi (augmentation du chômage, précarisation), l'orientation professionnelle, qui est en lien avec un certain projet professionnel, prend une importance particulière. Elle peut même dépasser la sphère du travail et concerner davantage une trajectoire de vie personnelle. Afin de minimiser l'instabilité et les répercussions que peuvent avoir les conditions de travail sur la vie familiale ou individuelle, les individus doivent s'informer activement sur les formations, les emplois et les transformations des univers professionnels. Ils deviennent ainsi plus actifs dans la construction de leur identité professionnelle. L'orientation aurait ainsi une nouvelle mission : comment préparer les individus à s'adapter aux changements en développement chez eux des compétences permettant d'anticiper et de prévenir les conséquences de ces changements sur la vie d'ensemble ? (Cohen-Scali et Guichard 2008, p. 3)

L'orientation professionnelle devient une activité de personnalisation ou un « life designing » (Cohen-Scali et Guichard 2008). Aider une personne à choisir son orientation scolaire consiste aussi à l'aider à se forger une représentation de soi et à comprendre « *les représentations de soi que les autres renvoient* » (Cohen-Scali et Guichard 2008, p. 3) Il s'agit d'aider les individus à « se faire soi » en articulant le passé, le présent et des perspectives futures.

En somme, la construction identitaire des jeunes adultes « *s'appuie plus que jamais sur l'espoir, l'apprentissage et l'exercice d'un travail professionnel. Parce que l'emploi est devenu rare, parce que le travail est devenu complexe, parce que la formation est de plus en plus liée au travail...* » (Dubar 1992b, p. 7)

D'autres travaux ont plutôt insisté sur les effets des facteurs mésosociaux en référence à l'institution scolaire en général et aux instances de l'orientation en particulier. Berthet *et al.* (2008) souligne que les choix individuels sont élaborés sous contraintes institutionnelles, en commençant par l'effet de la norme scolaire et du principe de méritocratie. Les pratiques d'admission aux programmes et de sélection des étudiants par les établissements

scolaires ont une influence sur l'orientation en modulant les choix possibles en fonction du niveau des notes obtenues et les stratégies que les individus déploient aux fins de poursuite de leurs études. La nature de l'offre de formation et sa distribution territoriale peut jouer un rôle en modulant l'univers des possibles. Selon Arrighi *et al.* (2010), les « orientations frustrées » dérivent d'un processus d'affectation des élèves destiné à remplir des classes d'un système éducatif rigidement partitionné en sous-systèmes sélectifs. L'organisation même des modes d'orientation a aussi un rôle possible. Par exemple, en France le conseil de classe valide le choix de filières scolaires proposé par l'élève et ses parents. Au Québec, le processus d'orientation est plus préoccupé par le choix de programme ou la discipline d'études, la filière d'études découlant du premier.

La recherche a aussi mis en évidence l'effet de facteurs macrosociaux comme l'origine sociale. Dès les années cinquante, Blau *et al.* (1956) ont montré que la structure sociale a une double influence sur le choix professionnel : elle est le lieu d'expériences sociales qui modèlent le développement de la personnalité et elle précise les conditions socioéconomiques dans lesquelles le processus se déroulera. À la même époque, Naville (1945) soulignait que « *l'orientation professionnelle est déterminée par la structure des rapports de production, car la division du travail construit les aptitudes et l'individu n'existe pas en dehors du contexte social qui le façonne* ». Bourdieu et Passeron insistent aussi sur l'appartenance sociale comme facteur de distinction des individus et de reproduction sociale. Le modelage des aptitudes et des dispositions se réalise de manière différente selon que l'on est d'origine ouvrière ou de famille de la petite bourgeoisie. Dans le premier cas, l'orientation est largement construite par relégation et par l'échec scolaire alors que, dans le second cas, l'univers des possibles est plus large. Une autre dimension macrosociale qui a une influence importante est le sexe, la recherche a souligné combien le choix des filles se distinguait de celui des garçons (Duru-Bellat 1988 ; Beaudelot et Establet 1992 ; Caille et Lemaire 2002), bien que la structure en ghettos des emplois s'estompe un peu (Murdoch *et al.* 2010).

Les conclusions de ces travaux dépassent la production d'une liste de facteurs qui moduleraient les choix et les décisions. Leur portée est plus globale, car on voit comment le processus d'orientation participe à la reproduction des inégalités sociales par une association étroite entre les ancrages socioculturels et les choix scolaires et professionnels. En même temps, on voit poindre de nouvelles formes d'articulation entre le social, l'orientation et l'individuel.

3. Les modes d'orientation

Ces différenciations théoriques ouvrent la voie à une analyse qui rend compte des différentes manières de choisir un programme d'étude et une orientation professionnelle. Ainsi, le système scolaire peut être vu comme une gare de triage : à différents moments de la scolarisation, les individus doivent prendre des décisions, comme poursuivre les études ou les arrêter, et choisir entre différents domaines d'études. Ces décisions obéissent à des temporalités variables selon les individus. Elles sont très souvent marquées par des hésitations et se construisent de manière progressive. La démarche d'orientation est nécessairement le lieu d'une confrontation entre les aspirations et les contraintes; son terme est néanmoins un geste concret : déposer une demande d'admission à un programme.

C'est dire aussi que toute démarche d'orientation varie en fonction des dispositions culturelles, des conditions de vie, des événements parallèles à l'expérience scolaire, et de l'évolution des relations sociales des individus. Certaines « manières de choisir » sont plus individualistes, d'autres inscrivent davantage l'individu dans un contexte social plus large. Ces modes articulent en fait deux dimensions : le *modus operandi* de la décision (comment ai-je pris la décision ?) et les registres de justification (pourquoi ai-je pris telle décision ?).

Un premier mode, la décision rationnelle, suggère que les décisions sont prises en mettant en balance différents éléments de coûts (quelles ressources dois-je avoir pour poursuivre mes études ?) et de bénéfices (quels avantages est-ce que je peux escompter en matière de qualité de l'emploi et des conditions de travail ?). Ce mode suppose une capacité d'anticipation des étudiants, compétence qui, par ailleurs, n'est pas partagée également par tous. L'apport des pairs et des proches consiste à fournir des informations qui feront pencher la balance dans un sens ou dans un autre. Ce mode correspond largement à la représentation de la théorie classique de l'orientation qui conçoit la décision d'orientation comme le résultat d'une quête de plusieurs informations et de leur analyse qui conduit au choix de programme et de métier.

Un second mode est la décision par affinité. Le choix de programme est « intéressant » parce qu'il est fondé sur le plaisir, les goûts ou les valeurs. Ce mode de décision rejoint l'action affectuelle ou la rationalité axiologique de Weber (1971). La découverte du domaine d'études se réalise progressivement, elle est profondément ancrée dans l'expérience sociale de l'individu (par le biais de la famille ou des expériences de travail) ou dans son expérience scolaire. Il existe une parenté entre ce mode et le modèle comportemental en orientation, ce dernier étant « *un processus individualisé à forte composante conative qui engage le soi dans ses transactions répétées avec l'environnement. Accorder de l'importance aux évaluations que fait la personne permet d'intégrer des aspects motivationnels et affectifs à cette décision qui est influencée par de multiples facteurs individuels, familiaux, socioéconomiques ou psychologiques* » (Dosnon 2003, p. 14). Deux dimensions apparaissent essentielles : l'ancrage dans un milieu social et la prise en compte de l'affectif.

Un troisième mode est le choix contraint. Les possibilités d'orientation sont limitées par les résultats scolaires, les règles en vigueur dans le système éducatif, l'action des agents éducatifs ou les conditions de vie. La contrainte est objectivée quand, par exemple, les résultats scolaires sont clairement identifiés comme un critère de sélection des étudiants, qui savent alors qu'ils ne peuvent s'inscrire dans certains programmes. La contrainte peut aussi être subjectivée quand elle est intériorisée. C'est le cas quand les étudiants se déclarent « pas assez bons pour tel programme » et qu'ils s'attribuent la responsabilité de la contrainte. Sur un plan théorique, ce troisième mode est proche du premier et des théories classiques de l'orientation, au sens où les contraintes sont une information qui entre dans la prise de décision. Ce mode est porteur d'une représentation de l'étudiant comme l'acteur stratégique, car la décision consiste aussi à jouer avec les contraintes, à les contourner ou à les dépasser.

Un quatrième mode est l'orientation par « l'évidence », car le choix va de soi et « s'impose » de lui-même. En fait, la question « pourquoi avoir choisi tel domaine? » n'a pas de sens pour l'individu. En fait, ce mode de décision s'inscrit profondément dans l'expérience sociale des individus et est orienté par les ancrages sociaux. En somme, les jeunes suivent la voie tracée par leurs prédispositions et leurs appartenances sociales (capital social familial, réseau d'amis et de pairs) et leurs relations interpersonnelles. Le modèle théorique, externe aux approches de l'orientation, qui se rapproche le plus de mode est l'agent social construit par ses habitus et dont la conscience du choix est relativement limitée. Le choix d'études s'impose par leur appartenance à un milieu social ou à un genre par exemple.

Un dernier mode est qualifié de décision retardée ou différée. Il consiste à réaliser un choix d'études qui permet de reporter à plus tard la décision. Il en est ainsi des étudiants qui obtiennent de bonnes notes au secondaire et s'inscrivent dans un programme qui leur laisse ouvert l'ensemble des options disciplinaires et professionnelles. En optant pour cette manière de faire, on se donne davantage de temps pour s'orienter; l'expérience scolaire en cours deviendra le moteur premier de l'orientation. Notre analyse vise à mieux comprendre comment la décision reportée se construit dans l'expérience étudiante dans le programme de science de la nature, qui est un programme d'entrée aux études universitaires.

4. Repères méthodologiques

L'analyse proposée repose sur l'expérience scolaire d'un échantillon d'étudiantes et d'étudiants inscrits dans un cursus de formation en sciences conduisant à des études universitaires¹. À l'entrée dans le programme, ces étudiants font montre d'une forte incertitude vocationnelle. Ils sont dans ce programme parce qu'ils ont de bonnes notes et que le programme de sciences laisse toutes les options scolaires ouvertes. Leur expérience scolaire au cours des années consiste à réduire cette incertitude, processus que nous désirons analyser.

¹ Rappelons que le système d'enseignement postsecondaire québécois est structuré autour de deux établissements : les collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) et les universités. À la sortie du secondaire, les élèves peuvent quitter l'école. S'ils poursuivent, ils font une demande d'admission et ils s'inscrivent dans un programme du CEGEP, en formation pré-universitaire (dont la durée formelle est de deux ans) ou en formation technique (dont la durée formelle est de trois ans). La première mène à l'université. La formation technique conduit au marché du travail, bien que de plus en plus de ces diplômés poursuivent des études à l'université. Les étudiants et les étudiantes de notre échantillon sont inscrits dans le programme de science de la nature qui, en principe conduit dans les programmes universitaires de sciences de la santé, de sciences pures ou de sciences appliquées.

Notre échantillon provient d'une étude plus large qui portait sur l'expérience scolaire de 231 étudiants de l'enseignement collégial québécois, dans des programmes des sciences et de technologies. Nous avons suivi les étudiantes et les étudiants de l'enseignement technique et préuniversitaire à un an d'intervalle, respectivement au début des sessions d'automne 2000 et 2001, au moment de leur première inscription au programme. Ces étudiants étaient inscrits dans six collèges (cinq CEGEP et un collège privé) de deux régions urbaines du Québec. Nous les avons rencontrés au minimum deux fois (à l'entrée au programme et au moment de la sortie, le cas échéant, ou à la fin de la première année) et nous avons réalisé une troisième et dernière entrevue auprès des persévérants à la fin de leur dernière session. Une approche méthodologique de type qualitatif et longitudinal a été retenue afin de mieux comprendre le déroulement des parcours et de dégager les facteurs susceptibles d'influencer la morphologie des parcours et l'expérience scolaire. Un questionnaire complémentaire a permis de recueillir des données sociodémographiques.

5. Description des résultats

Les étudiants qui font l'objet de la présente analyse ont un point commun : ils se sont inscrits au programme de sciences tout en manifestant une forte incertitude vocationnelle. Tous ces individus ont parcouru leurs études secondaires et ont traversé les multiples épreuves associées à ce moment de leur biographie éducative. Ils ont réussi leurs études, du moins sur le plan des standards exigés, et ils ont été admis au CEGEP. Toutefois, une autre épreuve institutionnelle et cognitive de la scolarité du secondaire n'est pas terminée, le choix scolaire ou professionnel. Si les conditions d'entrée essentielles sont présentes, leur demande de programme relève plutôt d'un choix stratégique qui consiste à conserver toutes les portes ouvertes pendant que la réflexion se poursuit durant les études collégiales. C'est cette « réflexion » ouverte² qui nous intéresse en s'interrogeant sur les processus, à la fois sociaux et cognitifs, qui ont conduit (ou non) à un choix qui se fixe, au moins provisoirement, au moment de la demande d'admission à l'université deux ou trois années plus tard.

À cet égard, nous avons repéré deux situations types. La première regroupe des étudiants, qui, pour des raisons diverses, vont connaître une désillusion face aux disciplines scientifiques et vont donc vivre un désenchantement par rapport aux sciences. Ce désenchantement sera suivi d'une reconversion à un nouveau programme qui est suivi de la construction d'un projet professionnel. Le second regroupe des étudiants qui vont progressivement élaborer leur choix professionnel.

5.1. Le désenchantement disciplinaire

Les origines sociales des étudiants de cette catégorie sont variées, les parents appartenant à différentes fractions sociales (d'ouvrier à médecin) et ayant un capital scolaire très différent. De façon générale, ils ont aimé les sciences au secondaire, du moins certaines d'entre elles, et avaient de bonnes notes dans ces cours. Ces étudiants vivront un désenchantement par rapport aux sciences. Leur parcours scolaire est ressenti comme une épreuve, car il se réalise dans la souffrance. La désillusion s'accompagnera d'une reconversion vers une autre discipline ou un autre domaine d'intérêt. Cette reconversion ouvrira sur la construction du projet professionnel. Il est possible de décrire des étapes communes à l'ensemble des étudiants de cette catégorie dans le processus de prise de décision. Il peut être schématisé comme suit.

• *L'entrée au CEGEP*

La plupart de ces étudiants ont obtenu de bonnes notes en science et leur moyenne générale au secondaire est bonne ou excellente. Le choix du programme est justifié à leurs yeux par leur expérience scolaire qui articule choix disciplinaire et performance scolaire. Les étudiants proviennent tous du secondaire, ils ont choisi le programme de science de la nature, car ils ne savent pas ce qu'ils veulent faire plus tard et ce programme ouvre sur toutes les options universitaires.

² Ouverte, car nous ne connaissons pas au moment de l'entrée dans l'enseignement collégial, les résultats de ce travail sur soi qui sera réalisé dans et au cours du processus d'apprentissage.

• *La désillusion face aux sciences*

Le manque d'information, à l'entrée, sur le programme contribue au désenchantement par rapport aux sciences. Le contenu des cours provoque aussi cette désillusion. En effet, les étudiants expérimentent un manque d'affinité pour la matière telle qu'elle est présentée dans l'action éducative. On souligne l'abstraction de la matière, qu'elle est enseignée de manière trop approfondie ou qu'elle ne consiste qu'en des signes, symboles ou chiffres difficiles à appliquer à la réalité et ainsi inutile, qu'il y a trop de concepts et que la matière devient trop « microscopique ».

Le désenchantement est aussi associé à des difficultés scolaires et à des résultats scolaires décevants voire à des échecs. Le programme est jugé difficile et les étudiants se sentent rapidement surchargés. Ils ont de la difficulté à gérer leur temps et accumulent du retard. Leurs efforts ne sont pas à la hauteur de leurs résultats scolaires. Ils sont, dès lors, incapables de se projeter dans une carrière scientifique.

Par la suite, ces étudiants vivront une perte de motivation et d'intérêt par rapport aux sciences. Certains sont même « saturés » ou éprouvent du « dégoût » pour les sciences. Le manque d'affinité avec les disciplines, le rapport aux performances scolaires et l'adaptation au régime éducatif de l'enseignement collégial contribuent à réduire l'éventail des possibles (orientation par la négative) et à repenser les projets scolaires.

• *Formulation d'un nouveau projet*

La désillusion s'accompagne d'une reconversion vers une autre discipline ou un autre domaine d'intérêt. Le nouveau choix reprend un intérêt ou une affinité intellectuelle qui était déjà présent, mais qui a été refoulé au profit des sciences. Par exemple, Iacob avait toujours un intérêt pour la cuisine, Mathias a toujours aimé le journalisme et la politique. Ce n'était qu'un passe-temps pour lui au début, mais il s'en fera un choix de carrière. Pour Istèbe, l'idée d'être policier lui trottait dans la tête depuis un moment, car il aime bouger et finalement, Valérie choisira les arts et lettres, car elle a toujours aimé les langues.

Pour d'autres étudiants, le nouveau choix est justifié par une association étroite entre la nouvelle discipline et leur personnalité. Par exemple, Gilbert va vers les sciences humaines car il veut être en contact avec les gens, les aider et leur ouvrir l'esprit. Il pense aller ensuite en psychologie ou en philosophie. Régine choisit les sciences politiques car elle trouve que cette discipline convient mieux à son tempérament et son esprit critique, qu'elle associe aux discussions qu'elle a eues avec son père syndicaliste. Dans les deux cas, il y a donc une articulation construite entre un domaine disciplinaire (professionnel) et la reconstruction de son identité pour soi, celle-ci puise dans les habitus familiaux ou l'éthos familial.

Plusieurs acteurs significatifs à la reconversion de ces étudiants : des membres de la famille, des agents éducatifs (conseillers d'orientation ou aides pédagogiques), des professeurs et des amis. Cette reconversion fait appel à un travail systématique sur soi par le recours, par exemple, à un conseiller en orientation, à une attitude de découverte des autres domaines où les professeurs seront importants, le soutien que des membres de la famille ou des proches apportent par des discussions ou par la confirmation de la pertinence du nouveau choix.

Ce passage d'une situation d'incertitude à celle d'un choix suffisamment « solide » pour conduire à un changement de programme et à la formulation d'un nouveau projet professionnel se réalise par un désenchantement disciplinaire et professionnel. Ce dernier implique des moments de souffrance, d'autant plus lourde qu'elle peut aussi être associée à des événements biographiques difficiles qui interfèrent sur l'expérience scolaire. La reconversion s'appuie sur une reconstruction identitaire qui produit une nouvelle articulation entre champ d'études et personnalité, souvent associée à des dispositions héritées ou acquises dans l'expérience familiale. La reconversion mobilise à la fois un travail systématique sur soi, des espaces de découverte et des relations sociales avec des agents institutionnels ou avec des proches qui « valident » la nouvelle articulation.

5.2. Le choix progressif

L'expérience éducative des étudiants regroupés dans cette catégorie n'est pas de même nature que la précédente. D'une part, le choix n'est pas subjectivement ressenti comme une épreuve. Le choix ne se fait pas dans la même souffrance que dans le cas précédent, si nous voulons forcer les oppositions. Nous sommes devant une logique de la découverte de nouveaux domaines, découverte souvent progressive.

Les étudiants de cette catégorie proviennent d'origines diverses. Leurs parents ont généralement un niveau d'étude collégiale ou universitaire. Ces étudiants ont réalisé leurs études secondaires dans des écoles privées ou dans une école publique. À première vue, ni l'origine sociale des parents, ni leur capital scolaire, ni la scolarité antérieure au secondaire de ces jeunes ne semblent intervenir dans les choix.

• *L'entrée au CEGEP*

Une première source d'incertitude qui prévaut à l'entrée au CEGEP est le trop-plein d'idées. Malgré la formulation d'un projet d'études ou professionnel réaliste, des intérêts alternatifs viennent en concurrence et affaiblissent la force du premier projet. Ces étudiants cherchent à combiner des domaines d'intérêts divergents : les arts et les sciences ou encore les sciences humaines et les sciences de la nature.

Une seconde source est la crainte de l'erreur. Chloé et Céleste préféraient les sciences humaines, mais elles ne voulaient pas se fermer des portes alors elles se sont inscrites dans un programme dit de double DEC science-science humaines³. Pour les étudiants qui y sont inscrits, ce programme présente l'avantage d'être particulièrement flexible, car il leur permet de choisir n'importe quel domaine à l'université, ils peuvent se tourner autant vers les sciences de la nature que les sciences humaines.

Enfin d'autres n'arrivent pas à formuler un choix. L'incertitude présente au moment de compléter les formalités d'admission perdure à l'entrée au CEGEP, ces étudiants manifestent des choix professionnels hésitants, expriment des intérêts vastes (par exemple, on envisage plusieurs options ou on nomme des domaines larges), peu précis, et ils changent continuellement d'avis sur les métiers qu'ils aimeraient faire. Ils se gardent la possibilité de changer et de s'orienter vers différents domaines. Ils désirent tous aller à l'université même s'ils ne savent pas quel programme universitaire choisir.

• *Le choix : les registres de justification*

Trois registres de justification, qui produisent un sens positif aux projets envisagés, ressortent des récits des étudiants. En premier lieu, le choix est fixé par affinité pour une discipline donnée. Elle naît de l'influence du milieu familial, Reno aime la physique et la mécanique ; d'ailleurs, il en a toujours discuté avec son père qui est enseignant dans une école d'ingénieurs. L'affinité prend aussi ses racines dans l'influence qu'exerce le milieu de travail. Émile travaille dans le domaine de l'électricité, et il a appris à apprécier la physique, Élisabeth a visité la NASA et a eu la pique pour le génie physique. L'affinité ne s'exerce pas toujours par rapport à un domaine, mais par rapport à des traits du métier envisagé comme le désir de servir les autres. Isabella, Éliane et Boren ont toujours voulu travailler dans le domaine de la santé pour aider les autres. Aussi, Etienne a développé un intérêt pour le soutien international en désirant participer à Génie sans frontière, ce qui l'a motivé à se diriger vers le génie mécanique. Roïc a toujours rêvé de servir la société, et pour lui la biologie ouvre vers la psychologie. En deuxième lieu, l'influence des activités extrascolaires, dont les emplois, a été décisive. Bianca a fait du bénévolat dans un hôpital, ce qui lui a permis de découvrir un intérêt pour la physiothérapie. Cette activité de bénévolat s'inscrit dans une stratégie d'ascension sociale par une inscription à l'université McGill, une condition d'admission étant l'implication sociale. Céleste fait du bénévolat dans un camp de vacances pour personnes handicapées pendant l'été. C'est ce qui l'a aidée à s'orienter. Brittany a pu s'orienter en regardant les livres de psychologie de sa mère. En troisième lieu, le choix se fixe avec la découverte de nouveaux intérêts. Ève, Marie, Isaie, Victoria et Iseult, Chloé, Beverly, Élodie, Victoria ont appris à apprécier les nouvelles disciplines du programme, qui guideront leurs choix pour les études universitaires.

L'expérience scolaire au CEGEP, en particulier la relation aux cours et la représentation des disciplines scientifiques que les étudiants construisent, a permis de préciser des intérêts et des projets et donc de fixer un choix. Dans certains cas c'est l'affinité pour une discipline donnée qui a favorisé l'élaboration du projet professionnel. Les activités extrascolaires sont également à l'origine de certaines décisions prises. La stratégie porte ouverte qui était à l'origine du choix initial a fait place à une construction par affinité ou par des intérêts précis.

³ Ce programme conduit à l'obtention de deux diplômes de l'enseignement collégial : le DEC en science et le DEC en sciences humaines. Il existe plusieurs programmes de ce type qui associent des disciplines de divers domaines (sciences et musique). La scolarité formelle est de trois ans au lieu de deux.

6. De l'incertitude à la certitude

Tous conviennent que l'orientation est un processus à l'intersection de l'institution scolaire et de l'acteur social. Elle peut, à cet égard, être considérée comme une épreuve scolaire c'est-à-dire un défi qui prend racine dans l'histoire, qui est socialement construit et que les individus sont contraints d'affronter (Martucelli 2009, p. 12). En effet, le système scolaire impose aux élèves et aux étudiants le défi de formuler un projet scolaire ou professionnel, ne serait-ce pour choisir entre les différentes filières éducatives existantes ou choisir un projet scolaire et professionnel. Au Québec, l'orientation est largement structurée sur le principe de la guidance. Les conseillers d'orientation sont des professionnels qui doivent aider les étudiants dans leur choix en fonction de leur appétence en tenant compte des contraintes comme les notes. Le cours d'éducation au choix de carrière avait pour objectif de soutenir les étudiants dans leur choix. Il existe bien sur des orientations contraintes par l'institution scolaire. En ce sens, l'organisation de cette épreuve est fort différente de ce qui existe en France où le conseil de classe est un lieu décisif. Si l'orientation dans les deux sociétés fonctionne sur la base d'une convention académique (Verdier 2010), les articulations entre sélection et orientations ne sont pas différentes.

Du point de vue de l'étudiant, il ne s'agit pas d'une décision qui est prise à un moment donné. Il arrive même que le choix de programme ou de profession fasse, subjectivement, l'objet d'aucune décision, car elle est intimement inscrite dans le parcours biographique de l'individu. Le rythme de résolution de cette épreuve est variable. De nombreux jeunes ont relevé ce défi au sortir de l'enseignement secondaire, mais d'autres sont toujours à la recherche de leur « voie » en entrant au CEGEP. L'expérience scolaire au CEGEP devient alors le moment d'observation du passage d'une situation d'incertitude vocationnelle à celle d'un choix de programme d'études universitaires qui est cristallisé dans une demande d'admission.

À cet égard, nous avons dégagé deux situations types. Elles décrivent le processus de construction des choix scolaires et professionnels mis en action au cours de la scolarité au CEGEP. La première associe le parcours d'orientation aux difficultés, voire aux déchirements, qu'un choix exige et même à une certaine souffrance. Par contre, la seconde met plutôt en avant la dimension « découverte » de nouveaux domaines qui conduit à réduire l'univers des possibles.

Dans la situation de désenchantement, les étudiants construisent leur projet professionnel dans la souffrance, ce qui prend la forme d'une crise. Ils sont confrontés à ce qu'ils identifient comme des rigidités du régime éducatif collégial et vivent une expérience scolaire difficile. Ils expriment un manque d'affinité pour les matières scientifiques, ce qui les conduit à une perte de motivation et d'intérêt par rapport aux sciences. L'expérience scolaire est éprouvante. De plus, les performances scolaires décevantes et les échecs renforcent le sentiment de blocage. Cette souffrance est amplifiée quand elle est associée à des événements biographiques difficiles qui interfèrent sur l'expérience scolaire. Pour surmonter ces difficultés, les étudiants adoptent de nouvelles stratégies en procédant à une reconversion, ce qui leur permet d'élaborer un nouveau projet professionnel. Force est de constater que le CEGEP facilite la mise en œuvre de stratégies de reconversion. Car les changements de programme sont aussi institutionnellement balisés, ne serait-ce par l'obligation de discuter de cette modification de cheminement avec un conseiller d'orientation ou un aide pédagogique individualisé.

Par certains aspects, ces étudiants ressemblent aux décrocheurs étudiés par Rivière (1995) : orientation déficiente, sentiment d'aliénation dans les études, rapport difficile avec les disciplines étudiées. Mais il existe des différences importantes : ils ne développent pas de stratégies d'évitement qui les conduiraient en dehors de l'institution scolaire et ils mettent en œuvre des stratégies de reconversion professionnelle avec ou sans pause dans leur cheminement. Nous pouvons penser que le fait que ces étudiants aient été de bons ou d'excellents étudiants au secondaire permet cette reconversion ou réduit les contraintes qui lui seraient associées.

Pour les étudiants qui formulent progressivement un projet, nous assistons à un renforcement de l'affinité qu'ils ressentaient pour certaines disciplines ou à la découverte de nouvelles avenues qui réduisent l'éventail des possibles. Ces étudiants vivent l'expérience scolaire avec relativement d'aisance, ils ressentent de l'aisance intellectuelle avec les matières enseignées, et ils ont de bons résultats scolaires. La découverte des intérêts pour une discipline participe au maintien de la motivation. L'expérience scolaire

au CEGEP permet à ces étudiants de préciser leurs intérêts et leurs projets et donc de fixer un choix professionnel au cours des études collégiales. La découverte se réalise à des vitesses variables et nous retrouvons davantage d'anxiété quand la complétude du processus tarde. Il reste que leur séjour au CEGEP les conduira à préciser des projets scolaires et professionnels, même si la formulation des projets tient aussi à des expériences extrascolaires de ces étudiants.

L'analyse éclaire ce que plusieurs observateurs de la scène scientifique appellent la crise des vocations scientifiques. Les départs d'étudiants inscrits en sciences pures pour d'autres programmes sont souvent interprétés comme un indicateur de cette crise. Or, il n'en est rien dans la mesure où ces étudiants n'ont pas de vocation.

Les différentes approches de l'orientation sont porteuses d'une conception, souvent implicite, de l'acteur en présence. La figure dominante est celle de l'acteur rationnel. Or, celle-ci ne transparait pas dans le discours des étudiants. Le seul élément relevant d'une certaine rationalité est le fait qu'ils sont entrés dans le programme par stratégie, ce qui permet de se donner du temps pour trouver. Par la suite, nous retrouvons plutôt une expérience scolaire qui est structurée autour de l'expression des difficultés associées à la performance scolaire ou à la présence d'une action affectuelle.

L'importance de cette dernière est probablement à reporter à la diversification de l'offre de formation et aussi à l'importance d'être soi dans une société individualisée. En effet, la division croissante du travail et la multiplicité des programmes d'études compliquent la « tâche » des élèves et des étudiants, le choix s'avère plus difficile. De plus, être soi demande à ce que l'on cerne notre voie ou notre vocation. Dès lors, il s'agit de trouver un métier ou une profession où l'on se sentira bien et qui constituera un socle de notre identité.

Une deuxième représentation, celle de l'agent inscrit dans un processus de reproduction, est aussi présente, en particulier par le biais des rapports de sexe. Il faut dire que les effets d'appartenance de classe se sont fait sentir en amont des études collégiales, car la grande majorité des étudiants dont nous avons analysé le processus de choix proviennent de familles de gestionnaires et de professionnels et dont les parents ont un capital scolaire élevé ayant, eux-mêmes, l'expérience des études supérieures. L'échantillon est relativement homogène sur le plan de l'origine sociale. En d'autres mots, notre analyse fait le récit de l'expérience scolaire pour des jeunes provenant de catégories sociales relativement aisées. Les quelques étudiants, qui sont en ascension scolaire par rapport à leurs parents, ne se distinguent pas dans la manière de réduire l'univers des possibles, pas plus que l'on perçoit, dans leur discours, des traces de distinction sociale.

Par contre, nous constatons un effet plus direct des rapports de sexe dans le choix des études universitaires. En effet, l'influence de la socialisation dans les choix des étudiants se constate quand nous constatons que la majorité des filles comme des garçons ont choisi des disciplines largement traditionnelles : les filles des programmes conduisant à des métiers d'aide (psychologie, professions de la santé ou enseignement) et les garçons, le génie.

Il semblerait que la construction des relations entre éducation et emploi, observée sur le plan des individus, comporte deux visages selon que nous l'examinions d'un point de vue micro ou macro. Le premier décrit l'expérience subjective des étudiants face à l'institution scolaire et aux savoirs. Elle souligne comment l'incertitude est structurante des parcours. Elle constitue une composante essentielle des bifurcations scolaires, ou du moins de certaines d'entre elles. Quand nous nous éloignons de ce visage, nous en retrouvons un second, celui de la reproduction sociale qui rend compte des choix scolaires et professionnels de la majorité des étudiants qui ont fait l'objet de notre analyse.

Conclusion

Notre analyse souligne l'intérêt d'examiner les décisions d'orientation dans une perspective longitudinale ou biographique. Formellement, les choix sont des exercices d'anticipation. Que vais-je étudier plus tard ? Quel emploi vais-je occuper ? Il s'agit d'un travail social où l'individu doit, théoriquement, se tourner vers le futur et donc insister sur une temporalité spécifique de leur biographie. Or l'analyse

longitudinale du processus laisse apparaître un enchevêtrement de temporalités. D'une part, le temps présent en cours apparaît déterminant des choix, l'expérience scolaire permettant de choisir un domaine scolaire et professionnel ou les expériences extrascolaires permettant de découvrir des avenues jugées prometteuses. Mais pour plusieurs jeunes, le choix est aussi orienté par le passé et les héritages culturels et scolaires. Ils arrivent au CEGEP avec leurs incertitudes. Ils y découvrent souvent de nouvelles options, mais finalement ce qui remporte la donne reste les dispositions sociales et culturelles fixées par la socialisation différenciée entre les hommes et les femmes.

Bibliographie

Arrighi J.J. & Gasquet C. (2010), « Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré », *Formation emploi*, n° 109, p. 99-112.

Ball S. J., Davies J., David M. et D. Reay (2001), « Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures », *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 65-75.

Baudelot C. & Establet R. (1992), *Allez les filles !*, Paris, Édition du Seuil.

Berthelot J. M. (1993), *École, orientation, société*, Paris, PUF.

Berthet T., Grelet Y., Romani C., Boudesseul G., Dechezelles S., Gouin R., Legay A. & Simon V. (2008), *Le système d'orientation : entre choix individuels et contraintes d'action publique*, Céreq, Note Emploi Formation, n° 36.

Bessin M. (2009), Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique, *Informations sociales*, no. 126, p. 12-21.

Bidart C. et Pellissier A. (2002), « Copains d'école, copains de travail. Évolution des modes de sociabilité d'une cohorte de jeunes », *Réseaux*, 2002/5, no 115, p. 17-49.

Blau P.M., Parnes H. S., Gustad J. W., Jessor R. & Wilcock R. C. (1956), « Occupation choice: A conceptual framework », *Industrial and Labor Relations Review*, n° 9-4, p. 531-543.

Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.

Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'Enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu P. et Boltanski L. (1975), « Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2, p. 95-107.

Caille J.-P. & Lemaire S. (2002), « Filles et garçons face à l'orientation », *Éducation et formations*, n°63, DEP.

Cohen-Scali V. et Guichard J. (2008), « Introduction : identités et orientations », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 3, p. 315-320.

Conseil supérieur de l'éducation (2002), *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite*, Québec, Gouvernement du Québec.

Doray P. et Maroy C. avec la collaboration de B. Cattonar, B. Fusulier et P. Pelletier (2001), *Lier éducation et économie*, Bruxelles, DeBoeck.

Doray P., Picard F., Trottier C. et Groleau A. (2009), *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Projet Transitions, Note de recherche 3.

Dosnon O. (2003), « Incertitude, indécision et orientation », *Perspectives Documentaires en Éducation*, n° 60, p. 13-18.

Dubar C. (1992b), « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, XXXIII, p. 505-529.

Duru-Bellat M. (1988), *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Genève-Paris, Delachaux-Niestlé.

- Gingras M. et Terrill R. (2006), *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Dix ans plus tard*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, Service de la recherche.
- Grossetti M. (2002), *Relations sociales, espace et mobilités. Rapport final*, Recherche pour le Plan urbanisme construction architecture, programme Mobilités et territoires urbains, Toulouse, Université Toulouse-le-Mirail.
- Hickox M. & Moore R. (1992), *Education and postfordism: a new correspondance?*, London, Routledge.
- Le Bart C. (2008), *L'individualisation*, Paris, les Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Martucelli D. et de Singly F. (2009), *Les sociologies de l'individu*, Paris, Armand Colin, coll. « Repères ».
- Masson P. (1994), « Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire », *Sociétés Contemporaines*, n° 18/19, p. 165-186.
- Moore R. (1987), Education and the ideology of production, *British Journal of Sociology of education*, 8(2), p. 227-242.
- Murdoch J. et al. (2010), *Les aspirations professionnelles : quel effet sur le choix d'un domaine d'études non traditionnel?*, Montréal, CIRST.
- Naville P. (1972) [1945], *Théorie de l'orientation professionnelle*, Paris, Gallimard.
- Picard F., Trottier C., Doray P. (2011), « Conceptualiser les parcours à l'enseignement supérieur », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 40, n° 3.
- Reynaud J.-D. (1989), *Les règles du jeu, l'action collective et la régulation sociale*, Paris, Armand Colin.
- Rivière Bernard (1995), « Comprendre les décrocheurs afin de mieux les aider », *Pédagogie collégiale*, vol. 9 n° 2, p. 11-15.
- Roy J. (2003), « Les logiques sociales qui conditionnent la réussite en milieu collégial », *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 1, p. 5-10.
- Seymour E. & Hewitt N. (1997), *Talking about Leaving: Why Undergraduates Leave the Sciences*, Boulder, Westview Press.
- Spain A., Bédard L. et Paiement L. (1998), « Conception révisée du développement de carrière au féminin », *Recherches féministes*, 11(1), p. 95-109.
- Trickett E.J. & Buchanan R.M. (1997), The Role of Personal Relationships in Transitions: Contributions of an Ecological Perspective, in S. Duck (dir.), *Handbook of Personal Relationships (2^d ed.)*, London, Wile, p. 575-593.
- Verdier É. (2010), « L'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée », *Formation Emploi*, n° 110, p. 113-126.
- Weber M. (1971) [1922], *Économie et société*, Paris, Plon.

Une typologie des expériences de l'insertion professionnelle est-elle condamnée à être « statique » ?

Romain Deles^{*}

Ce texte se veut une réflexion méthodologique sur le recours à l'analyse typologique en sociologie compréhensive de l'insertion professionnelle. Une enquête par entretiens auprès de jeunes diplômés en recherche du premier emploi constitue la base de ce travail. Face à la grande diversité des situations individuelles rencontrées, et dans le but de mettre au jour les rationalités qui les sous-tendent, nous avons privilégié l'analyse typologique. À la « confusion générale du réel » (Schnapper 2005), la sociologie entend substituer des images simplifiées, stylisées, épurées, qui permettent de mettre au jour les logiques d'action dominantes des individus. La combinaison de grandes variables agissantes dans la situation d'insertion professionnelle va conduire à l'identification d'un nombre réduit de conduites typiques qu'il convient d'établir par l'analyse. Bref, pour reprendre Durkheim, l'analyse typologique, constitutive jusqu'à l'amalgame de la sociologie, va permettre de « *remplacer la multiplicité indéfinie des individus par un nombre restreint de types* » (Durkheim 1895).

Cependant, ce projet de connaissance n'est pas sans présenter certaines difficultés d'ordres méthodologique et épistémologique. Tout d'abord, l'analyse typologique repose la plupart du temps sur une coupe instantanée : dans l'enquête par entretien, le sociologue rencontre les individus à un moment donné précis de leur biographie. Le résultat qui ressort d'un entretien, s'il peut servir la caractérisation d'un *profil*, ne permet pas de saisir un *parcours* dans sa temporalité. Pour des raisons de méthode donc, l'analyse typologique prend déjà le risque d'une forme de « statisme ». Mais typologie et statisme entretiennent également des affinités épistémologiques. La typologie est une réponse sociologique utile à mettre en évidence des invariants, des structures, des grands principes sur la réalité sociale considérée. C'est alors à une critique classique, que l'on adresse par ailleurs à la sociologie en général, que s'expose la démarche typologique : celle-ci, soucieuse de mettre en évidence des logiques de système, néglige les évolutions, les changements d'état, les « mouvements » des individus dans l'espace social et entre les types constitués. En particulier, une typologie est fondée sur un principe d'exclusivité : un individu ne pourra être apparenté qu'à un seul type. L'identification de l'individu au type est complète et les individus sont, dans le raisonnement, supposés être « enracinés » à leur type et donc être définitivement immobiles.

Il nous est apparu que cette affinité entre typologie et statisme pouvait poser problème dans l'étude de la prime insertion professionnelle. En effet, loin du statisme, l'insertion professionnelle est fondamentalement marquée par le « mouvement » : les individus transitent entre les statuts sociaux, acquièrent des connaissances sur les réalités du marché du travail, sur les méthodes de recherche d'emploi, etc. Le rapport à l'insertion professionnelle des individus a toutes les chances de fortement varier dans une période de vie par nature instable. L'analyse ne pouvait s'en tenir au caractère « emprisonnant » de la typologie.

Nous présenterons ici une modeste tentative de dépassement de ce problème, qui consiste en la réinterrogation d'une partie de la population d'enquête quelques mois après la première interrogation. L'introduction d'une méthodologie longitudinale dans un protocole d'enquête à l'origine plutôt « statique » permettra de combler certaines des insuffisances visées, mais ne remettra cependant pas en cause radicalement le principe de l'analyse typologique.

* Centre Émile Durkheim, Université Bordeaux Segalen, romain.deles@gmail.com.

1. Typologie et analyse statique

1.1. Le recours à la typologie en sociologie compréhensive du non-emploi

De nombreux travaux sociologiques explorent le rapport des individus à l'épreuve du chômage ou de l'inactivité. L'enquête qui fait référence en la matière est certainement *L'épreuve du chômage* de Dominique Schnapper, paru en 1981. À sa suite, deux « générations » de chercheurs se sont intéressés aux différentes formes que peuvent prendre l'expérience du RMI (Paugam 1991 ; Duvoux 2008). Au-delà de la filiation de recherche qui lie ces auteurs, ou probablement grâce à elle, ces trois enquêtes ont en commun un protocole d'enquête et une méthode : elles se fondent toutes trois sur l'exploitation de nombreux entretiens de type semi-directif et aboutissent à une typologie visant à mettre en évidence les déterminants de l'expérience du non-emploi. C'est une démarche similaire qui est à l'origine de notre travail de thèse, qui porte quant à lui sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur (voir encadré méthodologique).

METHODOLOGIE

Ce travail se fonde sur une enquête par entretiens auprès d'une soixantaine de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur en recherche de leur premier emploi. Nous avons rencontré les étudiants dans le cadre d'une association destinée à l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur dans une grande ville universitaire de province. Le protocole d'enquête par entretien tient en deux phases d'interrogation.

Les 63 entretiens de la première interrogation sont de type semi-directif. Ils ont porté sur le parcours d'étude, sur les choix d'orientation et d'insertion, sur les aides à l'insertion et sur la conception qu'avaient les étudiants de l'avenir professionnel au moment des études. Nous acceptons tous les jeunes qui étaient volontaires pour répondre à nos questions. Les étudiants des filières littéraires et de sciences humaines sont très représentés dans notre échantillon (55 % de l'échantillon) ; les spécialités scientifiques d'une part comme les filières de droit, de sciences économiques, de gestion et de sciences politiques d'autre part se font plus rares (respectivement 12 % et 16 %). Le reste de l'échantillon (17 %) est constitué des étudiants titulaires des BTS et DUT (ou assimilés). Les entretiens ont duré 1h25 en moyenne (45 minutes au moins et 3h15 au plus).

Les entretiens de la deuxième interrogation ont été effectués plusieurs mois après la première interrogation (au minimum trois mois, au plus treize mois) et ont porté sur environ la moitié des jeunes rencontrés à la première interrogation (29 individus sollicités une deuxième fois sur 63). Ces entretiens sont plus informels. Ils étaient à l'origine utiles à préciser certaines des hypothèses sociologiques émises après l'analyse des entretiens de première interrogation. Mais ils ont aussi servi à introduire des aspects longitudinaux dans l'analyse : les jeunes réinterrogés nous racontaient leur parcours depuis la première interrogation. L'ambition de ce travail est de présenter l'intérêt d'une réinterrogation dans une perspective longitudinale.

Les travaux « classiques » de la sociologie compréhensive de l'épreuve de non-emploi insistent avant toute chose sur la grande diversité des cas rencontrés. Le chômage et le RMI sont des dispositifs qui concernent un public relativement hétérogène. L'âge, le sexe, le niveau d'études, le passé professionnel, le temps passé dans le dispositif sont autant de variables qui différencient à l'infini les individus. Nous devons nous ranger au même constat dans le cas de la prime insertion des diplômés. La démocratisation de l'enseignement supérieur a eu pour conséquence la diversification des publics diplômés : il n'existe plus d'étudiant « type », comme cela pouvait être le cas dans les premières recherches consacrées à la condition étudiante (Bourdieu et Passeron 1964). À l'époque où l'université était encore confidentielle, le public étudiant était assez homogène. C'est ce qui a rendu méthodologiquement possible la réduction de la population étudiante à celle des étudiants en lettres, ainsi que l'établissement d'une figure forte, d'un profil unique et rassembleur, « l'héritier ». Aujourd'hui, la diversité a succédé à l'unité et l'hétérogénéité des publics étudiants complique le travail de compréhension sociologique. De plus, le moment de vie entre la fin des études et l'entrée dans l'emploi, s'il commence à prendre une vraie consistance sociale (Lima 2008), reste néanmoins assez faiblement institutionnalisé. Les jeunes sont souvent abandonnés à eux-mêmes après l'obtention du diplôme, les institutions d'accompagnement vers l'emploi étant soit faiblement normatives soit, parce qu'elles sont conçues pour l'ensemble des demandeurs d'emploi, largement inadaptées à eux. Les parcours d'insertion professionnelle sont donc de fait dominés par des

logiques d'individuation desquelles émerge une impression d'hétérogénéité d'ensemble. Enfin, le mode de recueil des données lui-même est évidemment en grande partie responsable de la variété apparente des situations individuelles. Les entretiens approfondis sont en effet soucieux du récit biographique précis : le chercheur retire toujours de son terrain un ensemble disparate de détails personnels non immédiatement utiles à l'objectif que se fixe la recherche. C'est là un premier problème, explicitement souligné par chacun des trois auteurs évoqués :

« Dans la mesure où il existe dans les populations reconnues comme *« pauvres »* une assez grande hétérogénéité de situations objectives, il est nécessaire de distinguer plusieurs types en fonction de variables sélectionnées ou, autrement dit, de regrouper des individus et des familles dont les caractéristiques sont comparables » (Paugam 2004 [1991], p. 30).

« Étant donnée l'hétérogénéité des publics inclus dans ce dispositif, penser la diversité des expériences vécues requiert de les hiérarchiser » (Duvoux 2008, p. 30).

Le sociologue ne peut ainsi s'en tenir à un relevé méticuleux des idiosyncrasies. C'est une exigence sociologique, mais plus largement scientifique, qui oblige le chercheur à dépasser une sorte d'adhésion directe à la multiplicité des récits de vie. « Sociologiser » la diversité des situations de non-emploi nécessite de les rationaliser, c'est-à-dire de mettre en évidence les logiques d'actions claires et relativement invariables qui les gouvernent.

« La compréhension sociologique se donne pour ambition de substituer à l'incohérence apparente du monde social des images intellectuelles, des relations intelligibles, ou, en d'autres termes, de remplacer la diversité et la confusion du réel par un ensemble intelligible, cohérent et rationnel » (Schnapper 2005, p.1).

L'analyse typologique s'est alors révélée constituer un instrument privilégié dans ce projet de connaissance. Au-delà de la diversité des parcours, certaines structures fondamentales dessinent des proximités entre individus dans leur rapport au non-emploi. La typologie permet ainsi de mettre en évidence des ressemblances systématiques entre certains individus à l'intérieur d'un « groupe », mais aussi de les distinguer définitivement d'autres individus, typiquement guidés par des motivations, des rationalités, des logiques d'action antagonistes. La méthode aboutit alors à l'élaboration « d'épures sociales », d'images stylisées des différents rapports possibles au monde. Nous avons, dans notre cas, identifié trois types de rapports à l'insertion professionnelle. Le tableau suivant présente les différentes postures typiques dans l'espace de l'insertion professionnelle dégagée par notre enquête.

	Proximité objective forte (adaptation spontanée)	Proximité objective faible (adaptation difficile)
Proximité subjective forte (adhésion)	Insertion <i>prévisible</i>	Insertion <i>entravée</i>
Proximité subjective faible (refus)	X	Insertion <i>refusée</i>

Je parle de proximité objective pour désigner l'expertise ou au contraire les difficultés d'adaptation des jeunes au moment de l'insertion professionnelle. Les méthodes, les règles de réussite, les valeurs, même, changent parfois brutalement après le diplôme, à l'entrée dans la recherche du premier emploi. Les dispositions et les ressources des jeunes ne correspondent donc pas forcément au modèle immédiatement. Par exemple, les diplômés de filières courtes professionnalisantes, le plus souvent proches de l'expérience de l'insertion prévisible, présentent des facilités d'adaptation au monde de l'emploi qui proviennent de la manière dont certaines problématiques professionnelles étaient déjà présentes dans leurs années d'études. La proximité subjective renvoie quant à elle à la force de l'adhésion des jeunes au discours de l'insertion professionnelle (nécessité de s'insérer rapidement, recours aux outils classiques de la recherche d'emploi). Par exemple, les jeunes de l'insertion refusée présentent une faible proximité subjective à l'insertion professionnelle. Ils revendiquent la non-urgence de l'insertion, se détournent des instruments d'insertion professionnelle et désobéissent aux règles du parcours classique d'accès à l'emploi stable.

Dans notre cas, l'analyse typologique a donc été un outil utile dans le travail d'interprétation sociologique de la réalité sociale que nous considérons. Elle a permis de conférer à l'évidence de la réalité sociale un caractère supérieur, transsubjectif, en un mot sociologique. La rupture avec tout un ensemble de prénotions ou de singularités biographiques n'a pu être opérée que par la mise en évidence d'attitudes typiques sur cette double échelle de proximités objective et subjective.

Dans une première étape, la mise en « tas » ainsi établie permet de réduire la complexité des dizaines de situations observées à un nombre restreint de logiques d'action dominantes et intelligibles. Une seconde étape consiste à raccrocher ces attitudes typiques à leurs déterminants sociaux (origine sociale, formation suivie, sexe, âge...), de façon à préciser les relations de sens qui lient les individus à leur posture face à l'insertion professionnelle. Par exemple, les jeunes proches du type de l'insertion entravée montrent très clairement des formes d'acharnement face à la recherche du premier emploi. Souvent issus de formations universitaires générales (en majorité littéraires), avec un niveau d'études élevé, ces jeunes ont été tenus éloignés des démarches de recherche d'emploi pendant leurs études. Le moment de l'insertion professionnelle comporte donc, en tout cas dans les premiers temps, tout un ensemble de défis inconnus, non maîtrisés et suffisamment originaux pour être encore source de satisfaction. De plus, leur forte acculturation aux logiques méritocratiques de l'école les entretient dans la croyance des vertus du travail. Une recherche d'emploi frénétique est donc conçue dans ce système de pensée comme une recherche d'emploi efficace pour ces jeunes. On voit ici dans l'évidence comment le recouplement des caractéristiques sociologiques des individus avec le type de rapport à l'insertion professionnelle permet de produire une connaissance sociologique. Malgré des difficultés initiales d'inférence liées à la confusion apparente de la réalité sociale, l'analyse typologique en donne donc des clés de compréhension.

1.2. Une affinité fondamentale entre typologie et analyse statique

Pourtant, s'il apparaît difficile de ne pas avoir recours à la typologie dans l'enquête sur le vécu de l'insertion professionnelle, la méthode n'est pas sans comporter certaines lacunes analytiques. En particulier, il semble que l'analyse typologique, fondamentalement « statique », manque de saisir les mouvements des individus entre les différents types. Toute typologie renferme plus ou moins explicitement la double nécessité de l'exhaustivité (tous les individus de la population doivent appartenir à un type de la typologie) et de l'exclusivité (tout individu de la population ne doit appartenir *qu'à* un type de la typologie) (Grémy et Le Moan 1977). Or, cette deuxième exigence interdit de fait de penser les profils équivoques ou changeants. Une fois la typologie dressée, une fois qu'elle a pris toute sa dureté théorique, il devient difficile d'appréhender par cette grille de lecture les voyages des individus entre les types dans le temps.

D'où provient la difficulté de l'analyse typologique à penser la discontinuité temporelle et les changements d'état des individus ? En d'autres termes, qu'est-ce qui est à l'origine de cette affinité fondamentale entre typologie et statisme ? Tout d'abord, l'analyse typologique ne se donne pas toujours les moyens d'enquête nécessaires à l'introduction d'une dose de diachronie. En effet, l'enquête par entretien prend une « photo », immortalise le discours des individus à un instant *t*. Le chercheur fait donc implicitement le pari de la constance des individus, de la persistance des profils interrogés dans le temps. Plus précisément, il existe une sorte de décalage de temporalité entre l'entretien (qui est situé dans une conjoncture donnée) et l'analyse typologique qui en émerge (qui quant à elle prétend à l'intemporalité). C'est donc avant tout une difficulté technique qui enferme l'analyse typologique dans le statisme : une méthode de recueil de données instantanée ne peut fatalement pas se solder par une théorie explicative des discontinuités d'état.

Mais c'est surtout un obstacle théorique qui contient la typologie dans son aspect statique. Par définition, la typologie est une méthode de réduction de la réalité sociale. Elle révèle quelques grands principes d'intelligibilité du monde social par une opération de purification des multiples situations individuelles. Cependant, l'opération mentale qui ordonne le passage de la multiplicité du réel à l'intelligibilité des types n'est jamais tout à fait nette d'un point de vue épistémologique (Passeron 1991). En particulier, l'analyse typologique donne naissance à des entités conceptuelles, les types, qui dépassent les individus et qui s'établissent de manière autonome par rapport à eux. L'opération de typification tend à établir le type non comme le résultat d'un travail d'inférence, mais finalement comme un ensemble stable de principes

sociaux indépendants de ses conditions empiriques d'existence. Pour le dire autrement, alors que les types sont à l'origine établis par la généralisation de ce qui est observé chez les individus, ils finissent par acquérir un statut à part entière, ils finissent par exister comme des systèmes *sui generis*, c'est-à-dire conceptuellement distingués des individus.

L'hypostasie du type, inévitable dans un projet de théorisation du social, plonge l'analyse dans une incapacité à penser les changements d'état. En effet, la tradition sociologique a toujours identifié holisme et déterminisme (Durkheim 1895). La « Société », objet social hypostasié par excellence (Dubet 2009), à la fois dépasse les individus et « exerce un pouvoir de coercition sur eux ». De même, le type, forme modeste de la Société, alors qu'il n'existe à l'origine que par les individus, finit par se retourner sur eux pour les déterminer. C'est le sens de la notion d'exclusivité de la typologie : dans l'analyse (et non dans la réalité), les individus sont identifiés à un type, ils ne peuvent plus s'en échapper tant celui-ci finit par les conformer définitivement à ses principes. De façon traditionnelle, voire consubstantielle, la sociologie élabore des outils visant à dégager les structures, les stabilités qui règlent la vie sociale. Elle identifie les individus à des systèmes sociaux qui les dépassent, ignorant par là les possibilités de mouvement des individus.

L'analyse typologique, qui raisonne à partir des mêmes opérations mentales que celles exposées dans *Les règles de la méthode sociologique*, s'expose ainsi aux mêmes difficultés. Du point de vue de l'ontologie sociale, l'analyse typologique n'est pas différente des principes élémentaires de la sociologie (Ogien 2000). Elle en possède donc les mêmes travers : le statisme, ou l'incapacité à appréhender les voyages des individus hors des types auxquels on les a assimilés.

Les types prennent en fin d'analyse une dureté telle qu'ils semblent irréconciliables entre eux. Les individus, appartenant à l'un ou à l'autre de ces types sont finalement supposés immobiles. Effectivement, dans les travaux classiques en sociologie compréhensive du non-emploi, les individus interrogés servent chacun, exclusivement, à la caractérisation de l'un ou de l'autre des types. Jamais un individu n'est supposé renvoyer à plusieurs types, ou évoluer d'un type vers un autre. De même, dans mon travail sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés, mes trois types s'excluent. L'identification de chacun des jeunes de ma population d'enquête à l'une des trois faces de l'expérience de l'insertion est définitive. Ensuite, comme dans le projet durkheimien, elle devient explicative : les comportements de tel ou tel individu sont éclairés par son appartenance à tel ou tel type de rapport à l'insertion. Le type devient une structure des pratiques, des motivations, des états d'esprits individuels, si bien qu'il n'est plus possible de penser les transports des individus entre différentes facettes de l'insertion professionnelle. Pourtant, dans le cas de l'insertion professionnelle, plus que dans le cas du chômage ou du RMI, tout bouge : les individus vivent des situations sociales très contrastées (succès à l'obtention du diplôme, défaite et déception aux premiers refus des employeurs, conquête de l'emploi) sur un temps relativement court (quelques mois). Le statisme analytique pourrait donc manquer l'essentiel ici : la mobilité fondamentale des jeunes, situés dans des *parcours* plus que dans des *profils*. C'est cette spécificité de mon terrain qui rend pressante, plus que dans le cas des études du chômage ou du RMI, la prise en compte d'aspects longitudinaux, afin de saisir les formes de navigation des individus entre les différentes expériences possibles de l'insertion professionnelle.

2. Introduire des aspects longitudinaux

2.1. Caractère instable de l'insertion professionnelle et problèmes du statisme méthodologique

La méthode typologique ne pose pas inévitablement des problèmes de cohérence avec la réalité sociale qu'elle prétend analyser. En effet, dans le cas du RMI, Duvoux prend le parti d'interroger des individus situés dans un dispositif et dans une expérience sociale relativement stable (Duvoux 2008). La contrainte institutionnelle est bien identifiée à un acteur (le conseiller en insertion). Le contrat d'insertion solidifie les engagements des deux parties en même temps qu'il énonce clairement les démarches que doit suivre l'allocataire. Enfin, la sortie du RMI est « naturelle », elle dépendra assez peu des actions entreprises par les individus et les institutions : Zoyem montre en effet que les expériences incitatives à l'intérieur du RMI n'ont pas d'effet sur l'accès à l'emploi (Zoyem 2001). Dès lors, les individus sont tenus dans une

expérience sociale stable, et l'analyse de leur rapport à l'autonomie peut légitimement avoir recours à une typologie compréhensive, malgré d'éventuels biais de statisme.

Néanmoins, l'analyse typologique pose problème dès lors qu'on s'intéresse à une réalité sociale non plus stable mais *transitoire*, comme c'est le cas pour l'insertion professionnelle. Même si elle présente désormais certaines caractéristiques d'un « âge de la vie » à part entière (Lima 2008), c'est-à-dire d'une période qui commence à exister de manière propre dans les parcours de vie, la période d'insertion professionnelle est une transition entre deux états sociaux quant à eux beaucoup plus stables, celui d'étudiant et celui de travailleur. L'aspect transitoire de l'insertion professionnelle se cristallise dans les grands bouleversements qui marquent les parcours individuels.

Le premier de ces bouleversements concerne l'acquisition très très rapide de techniques d'insertion professionnelle. Souvent ignorants en ce domaine à la sortie des études, les jeunes se conforment en un temps très réduit à l'usage d'outils nouveaux (le CV, la lettre de motivation, la recherche d'annonces, la démarche de candidature spontanée). Il est donc évident que l'observation d'un individu au premier jour de recherche d'emploi ne donnera pas une image très représentative de son rapport à l'insertion professionnelle, dont il ignore encore tout. On pourrait alors, peut-être à tort, l'identifier au type de l'insertion entravée, qui rassemble des jeunes qui, en autres, éprouvent des difficultés de conformation pratique à la recherche d'emploi. Dès lors, dans la mesure où l'acquisition de l'expertise dans la recherche d'emploi est progressive, l'analyse typologique statique présente certaines lacunes à caractériser le rapport des jeunes à l'insertion professionnelle dans leur chronologie.

De plus, de nombreux auteurs insistent sur les difficultés à cerner l'insertion professionnelle, qui glisse désormais vers l'idée de « processus » ou de « parcours » (Vincens 1997). En effet, le temps d'accès à une position stabilisée dans le système d'emploi s'allonge, l'emploi stable n'est plus un état absorbant... À l'insertion professionnelle, ou plutôt *en* insertion professionnelle, les destins sociaux ne prennent plus une tournure aussi rapide et définitive qu'autrefois. Il n'existe plus de basculement de statut social, si tant est que cette idée ait pu définir à un moment donné la réalité de l'entrée dans l'emploi des jeunes. L'insertion professionnelle n'est plus un changement clair et linéaire d'état, mais un parcours. Dans ces conditions, puisque les bifurcations, les revirements, les voyages entre différents états (chômage, emploi sérieux, emploi d'attente, retour en formation...) sont la norme, est-il possible de figer les individus dans un type donné de rapport à l'insertion professionnelle ? L'idée de parcours d'insertion professionnelle (qui, plus qu'une idée est une réalité) est-elle compatible avec une typologie statique ?

2.2. Les principes d'une réinterrogation : dynamiser une typologie statique

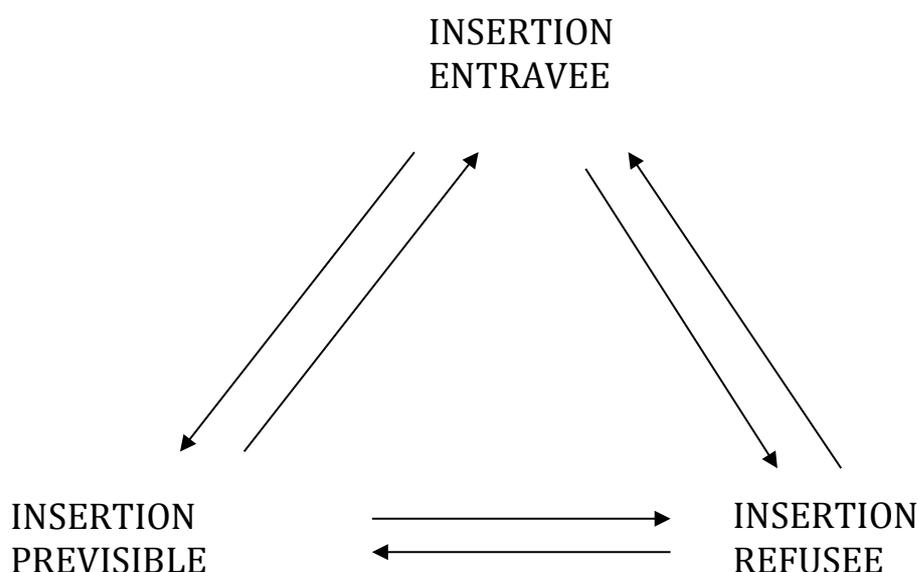
À mesure que ma recherche progressait, je me suis rendu compte des difficultés analytiques que posait la démarche typologique. J'ai donc rapidement envisagé la possibilité de réinterroger les « enquêtés », plusieurs mois après la première interrogation, afin de constater les évolutions de leurs situations. À l'origine, cette l'idée de la réinterrogation avait une autre motivation : elle permettait de vérifier la concordance des premières hypothèses sociologiques – de la sociologie en construction – avec la réalité du terrain. Ces deuxième interrogations ont été en effet très utiles à l'enquête et à l'établissement de ses résultats dans la mesure où elles étaient l'occasion d'un aller-retour entre le terrain et la théorisation et permettaient de tester certaines conclusions provisoires faites pendant la retranscription du premier entretien. Je soumettais les premiers constats sociologiques que je faisais aux jeunes et réclamaient d'eux une validation ou une infirmation argumentées. Ma référence, de ce point de vue, est donc l'intervention sociologique : je suis parti du principe selon lequel « *toute sociologie est une intervention dans un espace de représentations [...] et toute méthode sociologique doit être définie comme une relation plus ou moins directe entre un chercheur et un sujet, qui en dépit d'une méthode cherchant à l'objectiver, reste un sujet* » (Dubet 2001, p. 89-90). La deuxième interrogation que j'ai menée crée un « *espace artificiel dont l'objectif est [...] de croiser les discours des acteurs et les analyses des chercheurs* » (Dubet 1987, p. 53).

Le principal résultat de la réinterrogation a été la précision des types. Il m'a ainsi été possible d'exposer mes premières analyses aux jeunes, qui me renvoyaient leurs remarques ou leurs critiques sur la « vraisemblance » de mes types. Les logiques de raisonnement propre à tel type sont-elles plausibles ? La justification sociologique de telle ou telle pratique est-elle pertinente ? Poser ce type de question aux individus m'a permis de préciser mes hypothèses et d'établir avec plus de fermeté mes types. La

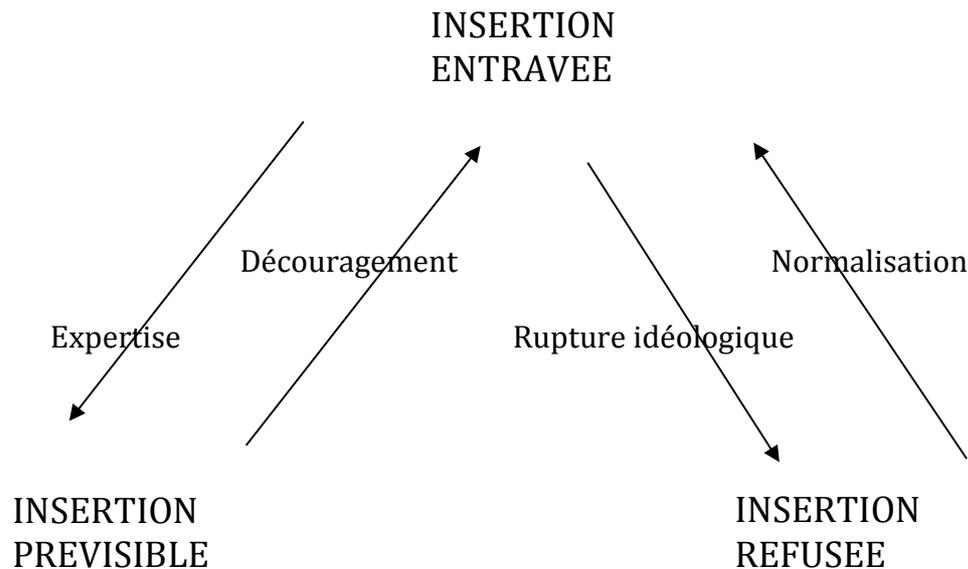
réinterrogation a donc dans un premier temps été une démarche de solidification des types, et non, comme on peut l'imaginer compte tenu des critiques du statisme exposé ici, une démarche de « dynamisation » des types.

Mais, très vite, alors que ma typologie s'élaborait avec plus de précision, il m'est apparu opportun de mettre en avant les ambiguïtés de classification que renfermait la progression des individus dans leurs parcours d'insertion professionnelle. Plus que de remettre en cause la typologie qui par ailleurs semblait vérifiée par la réinterrogation, il s'agissait donc d'être attentif aux voyages des individus entre les types. C'est une dialectique : pour apprécier les voyages entre les types, il faut au préalable que ceux-ci soit clairement définis.

Trois types de rapport à l'insertion professionnelle laissent, dans l'absolu, la possibilité de six voyages entre types, représentés par des flèches sur le schéma suivant.



Le résultat principal de la réinterrogation est la confirmation de la typologie. Sur les 29 individus réinterrogés, seuls 9 montraient des profils dissonants entre la première et la deuxième interrogation. Les « profils » (les types de rapport à l'insertion auxquels renvoient les individus) sont donc plus explicatifs que les « voyages » (les parcours d'un type vers un autre). Il faut y voir une confirmation de la pertinence de l'analyse typologique. De plus, en ce qui concerne l'étude des voyages, sur les six voyages possibles, il s'est avéré que seuls quatre voyages avaient cours. Les deux expériences de l'insertion prévisible et de l'insertion refusée sont trop éloignées l'une de l'autre pour laisser des possibilités de navigation de l'une vers l'autre. L'analyse sociologique des rapports à l'insertion professionnelle se fonde alors sur trois types *et* sur quatre voyages entre types, comme le synthétise le schéma suivant.



« L'expertise » qualifie le voyage entre le type de l'insertion entravée et le type de l'insertion prévisible. Classiquement, les individus, au départ éloignés des attendus objectifs de l'insertion professionnelle (tant en termes de représentations du marché de l'emploi qu'en termes de connaissance des outils de la recherche d'emploi) acquièrent une certaine virtuosité dans la maîtrise des codes. Pour reprendre les termes évoqués plus haut, c'est le passage de la proximité objective faible à la proximité objective forte qui permet de transiter du type de l'insertion entravée au type de l'insertion prévisible.

Le « découragement » renvoie au passage du profil de l'insertion prévisible à celui de l'insertion entravée. Les jeunes engagés dans une démarche active et efficace de recherche d'emploi peuvent rencontrer des difficultés d'insertion. Ils rentrent alors dans une expérience plus dépressive de l'insertion professionnelle, tout en « désaccumulant » le capital humain qui était le leur à la sortie de formation.

La « rupture idéologique » signifie que le parcours des jeunes passe de l'adhésion aux logiques de l'insertion professionnelle à des formes de refus, plus ou moins militantes ou artistes. Le développement d'une critique des conditions d'emploi faites aux jeunes est souvent à l'origine de ce passage de l'insertion entravée à l'insertion refusée.

La « normalisation » caractérise le passage de l'insertion refusée à l'insertion entravée. Certains jeunes font le chemin inverse à la rupture idéologique. Souvent issus de formations littéraires artistiques, les jeunes de l'insertion refusée sont disposés à critiquer les attentes conventionnelles de la recherche d'emploi (cette critique est d'autant plus possible pour eux qu'ils cherchent à s'insérer sur un marché des artistes, un marché des singularités qui tolère voire valorise ce type de critique). Mais après plusieurs mois de recherche infructueuse, certains jeunes tendent à se rapprocher des exigences formelles de la recherche d'emploi, et finissent par « jouer le jeu ». C'est la normalisation.

Cette présentation n'est pas exempte de formalisme et contribue à donner l'impression d'une construction « systématique » des parcours d'insertion professionnelle. Son ambition est beaucoup plus modeste. Elle sert avant tout à coder sociologiquement les parcours d'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Elle est un appui dans l'explication des comportements individuels des jeunes dans la mesure où elle permet de les situer dans le processus d'insertion professionnelle. Où en sont-ils ? Par conséquent, selon la place qu'ils occupent dans l'espace des types de rapport à l'insertion, comment comprendre leur action ? Voilà les questions que permettent de poser cette grille de lecture, fondée sur une typologie des expériences, mais aussi sur une « sous-typologie » des voyages entre les types.

Au final, dans l'étude de l'expérience de l'insertion professionnelle, la réinterrogation par entretiens informels plusieurs mois après une première interrogation par entretien formels montre trois utilités.

1/ Elle permet de *préciser* la typologie. La réinterrogation permet de confronter des hypothèses de catégorisation en cours d'élaboration à la réalité du terrain. Elle soumet aux individus un discours sociologique qui s'applique à eux. Ce faisant, il devient possible pour le sociologue de nuancer certaines de ses généralisations, pour se rapprocher de l'idéal épistémologique qu'est l'idéal-type.

2/ Elle permet de *confirmer* la typologie. Puisque une large majorité des individus campe sur un même type de rapport à l'insertion entre les deux interrogations, cela signifie que la typologie garde toute sa pertinence.

3/ Elle permet aussi de *dynamiser* la typologie. De façon non concurrente avec l'objectif de confirmation de la typologie, l'introduction d'aspects longitudinaux permet en effet d'appréhender les trajectoires des quelques individus « nomades ».

Bibliographie

Dubet F. (1987), *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard.

Dubet F. (2001), « Plaidoyer pour l'intervention sociologique », in D. Vrancken et O. Kutry (dir.), *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives*, Bruxelles, De Boeck, p. 89-110.

Dubet F. (2009), *Le travail des sociétés*, Paris, Seuil.

Durkheim E. (2013 [1895]), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.

Duvoux N. (2008), *L'autonomie des assistés*, Paris, PUF.

Grémy J.-P. et Le Moan M.-J. (1977), « Analyse de la démarche de construction de typologie dans les sciences sociales », *Informatique et sciences humaines*, n°35.

Lima L. (2008), « Un nouvel âge de la vie » in A.-M. Guillemard (dir.), *Où va la protection sociale ?*, Paris, PUF.

Ogien R. (2000), « Pourquoi est-il si difficile d'être purement matérialiste ? » in P. Livet et R. Ogien (eds), *L'enquête ontologique*, Paris, EHESS.

Passeron J.-C. (2006 [1991]), *Le raisonnement sociologique*, Paris, Albin Michel.

Paugam S. (2004 [1991]), *La disqualification sociale*, Paris, PUF.

Schnapper D. (1994 [1981]), *L'épreuve du chômage*, Paris, Gallimard.

Schnapper D. (2005), *La compréhension sociologique*, Paris, PUF.

Vincens J. (1997), « L'insertion professionnelle des jeunes, à la recherche d'une définition conventionnelle », *Formation Emploi*, n° 60.

Zoyem J.-P. (2001), « Contrat d'insertion et sorite du RMI », *Economie et Statistiques*, n°346-347.

Session 3

Méthodologie (2)

Les activités rémunérées en cours d'études : quelles conséquences sur la réussite universitaire ?

Kady Marie-Danielle Body^{}, Liliane Bonnal^{**}, Jean-François Giret^{***}*

Alors que les jeunes en période de crise économique ont des difficultés à trouver un emploi à la sortie de l'enseignement supérieur, une part non négligeable d'entre eux exerce une activité professionnelle durant leurs études (Coudin, Tavan 2008). Le paradoxe n'est qu'apparent : les emplois qui leur sont proposés en cours d'études ne sont pas les emplois auxquels les étudiants aspirent à la fin des études. Souvent très précaires et peu rémunérés, certains peuvent s'avérer des réelles trappes à précarité dans la mesure où ils risquent d'augmenter sensiblement les risques d'échec et de décrochage de l'enseignement supérieur (Pinto 2010). D'autres proposent une dynamique plus vertueuse en offrant aux étudiants une expérience professionnelle dont l'absence leur est souvent reprochée lorsqu'ils entrent sur le marché du travail après l'obtention de leur diplôme (Béduwé, Giret 2004). Cependant, toutes les recherches insistent sur l'extrême hétérogénéité des activités rémunérées durant les études qui recouvrent une diversité de situations professionnelles et sociales, parfois plus proches de l'emploi, parfois plus proches des études et dont les conséquences sont souvent complexes à appréhender.

Notre recherche poursuit un double objectif. Le premier est de mieux cerner la notion de « travail étudiant » et son lien avec les activités relevant du temps studieux, du temps de loisirs ou du temps de repos. Les frontières entre étudiants salariés, salariés étudiants, étudiants non salariés mais ayant des petits boulots durant l'année universitaire ou les vacances, étudiants stagiaires et apprentis sont floues et parfois sources de polémique dans le débat public comme on a pu l'entendre lors de la rentrée universitaire 2012-2013. Les contacts des étudiants avec le marché du travail sont multiples mais ne recouvrent ni les mêmes réalités professionnelles ni les mêmes contraintes sur le temps d'études. Notre second objectif est d'étudier de manière plus fine les liens entre les activités rémunérées réalisées durant les études et la réussite des étudiants en prenant en compte cette diversité des activités professionnelles. Les nombreux travaux issus des enquêtes Conditions de vie de l'observatoire de la vie étudiante (OVE) (par exemple Gruel 2002 ; Gruel et Tiphaine 2004 ; Giret 2011) analysent ce lien de manière rétrospective (l'année qui précède l'enquête) mais ne disposent que de peu d'informations sur cette période. Un des intérêts des données que nous utilisons dans ce travail est de collecter des informations de manière rétrospective sur les ressources et les manières d'étudier au moment où les étudiants travaillent. Cela présente l'intérêt de mieux identifier les facteurs qui permettent à quelques étudiants de combiner le moins défavorablement possible emploi étudiant et réussite universitaire malgré les conséquences de ces activités sur le temps d'études.

Après avoir discuté du flou existant autour du terme « travail étudiant » et de la manière dont est appréhendé son effet sur les parcours scolaires, la partie empirique de ce travail se basera sur l'exploitation d'une enquête statistique réalisée sur les parcours étudiants à l'Université de Poitiers. Il s'agira d'étudier plus précisément les conséquences de différentes activités professionnelles sur la réussite universitaire.

* Crief, Equipe Teir, Université de Poitiers, kady.body@univ-poitiers.fr.

** Crief, Equipe Teir, Université de Poitiers et Toulouse School of Economics, liliane.bonnal@univ-poitiers.fr.

*** IREDU, CNRS, Université Bourgogne, jean-francois.giret@u-bourgogne.fr.

1. Les emplois des étudiants et la réussite universitaire

1.1. Des activités professionnelles plus ou moins concurrentes des études

Avoir une activité professionnelle régulière durant les études supérieures n'est pas en général la norme en France. La comparaison des données sur les conditions de vie des étudiants dans le cadre du dispositif Eurostudent¹ montre que la France est dans une situation relativement intermédiaire en Europe (Belghith et Vourc'h 2011). Alors que près de trois étudiants suisses sur quatre et de deux étudiants danois sur trois travaillent, ce n'est le cas que d'un étudiant sur trois dans les pays du sud de l'Europe comme l'Espagne et l'Italie. La France, avec 50 % des étudiants qui travaillent, se trouve dans une situation moyenne, mais se caractérise notamment par une part plus élevée d'emplois occasionnels. Une limite de ces comparaisons tient cependant à la diversité des types d'emploi étudiants dans les différents pays et leur degré d'intégration dans les parcours de formation. Or, leurs conséquences sur l'investissement scolaire des étudiants et leurs chances de réussite peuvent être très différentes en fonction du type d'emploi, de son caractère plus ou moins institutionnalisé en lien ou non avec les études et de sa régularité. Si, en France, la montée en puissance de la professionnalisation et des filières professionnelles dans l'enseignement supérieur a multiplié les périodes de stages et, dans une moindre mesure, les périodes d'alternance avec les contrats de professionnalisation et d'apprentissage, ces activités s'inscrivent dans les cursus scolaires et universitaires. Intégrées à la formation, elles sont souvent une condition nécessaire pour la réussite. Il en est autrement des activités rémunérées déconnectées des études. Du fait de la contrainte de temps, elles doivent se substituer à d'autres activités de l'étudiant et résultent donc d'arbitrages plus ou moins contraints, comme le souligne Lévy-Garboua dans son modèle d'éligibilité (1976).

Elles peuvent d'abord se substituer au temps de loisirs. C'est notamment le cas lorsque le travail étudiant se fait durant les vacances scolaires ou universitaires. Sauf dans les cas de plus en plus rares où les étudiants doivent passer des sessions d'examen en septembre, les activités exercées durant la période estivale n'empiètent pas sur le temps d'études. L'exercice d'une activité durant l'année universitaire peut aussi réduire le temps de loisirs hebdomadaire, qu'il s'agisse de travail le week-end, en soirée, ou durant des créneaux horaires où il n'y a pas de cours. On peut penser que la diminution du temps de loisirs n'a pas d'effets sur les conditions de réussite. Cela n'est cependant pas le cas si l'on considère que les loisirs associés au statut étudiant sont une source de satisfaction intrinsèque et de motivation, qui permet à l'étudiant de mieux réussir durant sa formation.

Les activités rémunérées peuvent également se substituer au temps d'études de deux manières. Elles peuvent d'abord réduire le temps de présence en cours. Lorsque celui-ci est en obligatoire comme par exemple dans les séances de travaux dirigés à l'université, les étudiants encourent le risque d'être sanctionnés, sauf s'ils obtiennent des dispenses ou une aide spécifique de la part des enseignants. L'absence aux cours magistraux comme aux travaux dirigés peut également augmenter leurs difficultés de compréhension, ce qui peut être particulièrement problématique pour des étudiants peu acculturés aux normes universitaires et aux demandes des enseignants (Felouzis 2001). Les activités rémunérées peuvent également réduire l'ensemble du temps disponible pour étudier, même s'il n'impacte pas directement la présence en cours. La réduction de l'effort studieux affecte dans ce cas le temps réservé à l'acquisition des connaissances des étudiants. Sauf à faire l'hypothèse que ces derniers sont plus efficaces dans leur apprentissage, on peut penser que la baisse de leur investissement scolaire n'est pas sans effet sur leur réussite, notamment lorsqu'ils dépassent un certain seuil. En France par exemple, Beffy *et alii* (2009) montrent que travailler plus de 16 heures par semaine handicape très fortement la probabilité d'obtenir son diplôme (en moyenne de près de -49 points). Cependant, lorsque ce travail est inférieur à 16 heures, l'effet est réduit de moitié et n'est significatif qu'à 10 % (en moyenne -28 points). D'autres travaux concluent un effet non significatif d'un faible nombre d'heures travaillées sur la réussite scolaire ou universitaire comme par exemple Dagenais *et alii* (2001) au Canada. Enfin, certaines recherches indiquent même un effet positif d'un nombre d'heures réduit sur la réussite alors que dépasser le seuil

¹ Eurostudent est un programme européen dont l'objectif est de recueillir, à travers des enquêtes nationales, des données comparables entre pays participants concernant la situation sociale des étudiants et leurs conditions de vie.

d'une quinzaine heures a toujours un effet négatif (D'Amico 1984 ; Lillydahl 1990)². Cet effet positif, peut néanmoins s'expliquer par une motivation supérieure des jeunes qui travaillent durant leurs études ou par une meilleure organisation de leur temps studieux.

Enfin, les activités rémunérées peuvent se substituer au temps de repos, par exemple lorsqu'il s'agit d'un travail de nuit. Outre leurs conséquences préjudiciables sur le rythme biologique des jeunes, ces activités risquent également de perturber le travail scolaire, même si l'étudiant essaie de maintenir constant son effort studieux. Pour un même nombre d'heures travaillées, McNeal (1997) montre que certains types d'emplois étudiants dans l'industrie par exemple, peuvent avoir des effets beaucoup plus négatifs sur la réussite.

1.2. Les inégalités d'accès au travail étudiant

En fonction de leurs caractéristiques individuelles, les étudiants n'ont pas les mêmes chances d'accéder au travail étudiant. L'âge et le niveau d'études ont un impact déterminant sur l'accès à un emploi. L'augmentation du besoin d'autonomie conduit les étudiants à exercer des activités qui vont être de plus en plus prenantes sur le temps d'études. Le phénomène sera encore plus marqué si l'étudiant vit en couple et a des enfants. À une rémunération qui représente initialement un complément de revenu dans le budget étudiant, se substitue progressivement une rémunération indispensable pour la poursuite d'études.

Les effets liés à l'origine sociale sont complexes à démêler et nécessitent souvent des analyses « toutes choses égales par ailleurs ». D'une part, les étudiants qui ont une bourse sur critères sociaux sont beaucoup plus contraints dans leur possibilité de cumuler la bourse et un emploi durant les études, ce qui peut expliquer le faible taux d'accès aux emplois étudiants des jeunes d'origine plus modeste. D'autre part, certaines filières où ces derniers sont plus présents, comme les filières professionnelles courtes de l'enseignement supérieur, sont beaucoup plus exigeantes en ce qui concerne l'assiduité de leurs étudiants. Les périodes de stages rendent notamment difficiles le cumul de deux activités professionnelles.

Cependant, ces différents effets vont varier selon le type d'emploi étudiant exercé par les jeunes. En général, plus l'emploi est lié aux études et qualifié, plus les jeunes accédant à ces emplois seront issus de milieux aisés. Inversement, les emplois très concurrents aux études sont plutôt exercés par des jeunes d'origines sociales plus modestes qui n'ont pas eu la possibilité d'exercer d'autres emplois. Les effets de filières structurent également les chances d'accéder aux différents types d'emploi. Les filières de santé se caractérisent par un emploi étudiant intégré aux études, alors que dans les filières de sciences humaines et sociales, les emplois sont en général sans aucun lien avec les études. Là encore, l'origine sociale reste très corrélée au type d'études et aux manières d'étudier (Lahire 1997).

2. L'effet des activités rémunérées sur les parcours universitaires : une analyse empirique sur les étudiants de l'Université de Poitiers

Cette partie empirique se base sur une enquête sur le travail étudiant auprès de 851 étudiants de l'Université de Poitiers au dernier trimestre 2012. Le questionnaire a été administré, par voie électronique, via le mail étudiant, aux étudiants des filières scientifiques (sciences fondamentales appliquées, SFA), littéraires (lettres et langues, L&L), et sociales au sens large (sciences humaines et sociales, SHA ainsi que sciences économiques, droit et administrations économiques et sociales, AES), soit environ à 4 500 étudiants. Le taux de réponse a été d'environ 30 % (1 281 questionnaires remplis). Seuls les étudiants déjà inscrits à l'université en L2 ou L3 durant l'année 2011-2012 ont été retenus dans notre analyse. Une cinquantaine de questionnaires a été écartée car les variables clés associées au travail salarié n'étaient pas correctement informées (travail intégré aux études ou non-réponse aux questions caractérisant l'emploi). 26,3 % de l'échantillon retenu (851 observations) déclarent avoir exercé un emploi durant les études au cours de cette année universitaire (cf. tableau 1 en annexe). Au total, 88,7 % des étudiants ont validé leur année universitaire, mais un peu plus de 90 % pour les étudiants non salariés

² En France par exemple, Froment (2012) montre par exemple taux moyen de réussite en première année sensiblement supérieur pour des étudiants travaillant en dessous de 8 heures par semaine à l'Université de Tours.

contre 84,8 % pour les étudiants ayant occupé un emploi durant les études, ce qui plaiderait pour un effet négatif du travail étudiant pris dans sa globalité. Les différences entre les étudiants qui travaillent et les autres sont cependant assez marquées. Ils sont plus fréquemment issus de troisième année de licence et de formations en sciences humaines, arts ou lettres et langues. Ils dépendent également moins souvent financièrement de leurs parents bien qu'ils sont un peu plus fréquemment enfants de cadres.

Le tableau 1 présenté en annexe montre que différentes caractéristiques individuelles des étudiants peuvent affecter le travail en cours d'études et la réussite des étudiants. Il est possible d'estimer « toutes choses égales par ailleurs » les effets du travail étudiant sur la réussite universitaire, à partir, par exemple, d'un modèle probit comme cela était proposé dans la première colonne du tableau 2. Se pose cependant la question de l'endogénéité du travail étudiant. La décision de travailler résulte de différentes variables observées ou non observées qui peuvent affecter la réussite universitaire. Ce sera par exemple le goût pour les études, le projet professionnel ou la motivation qui peuvent affecter de la même manière ou de manière opposée la réussite et le travail durant les études. Ruhm (1997) indique par exemple que la prise en compte de cette endogénéité réduit les biais de sous-estimation de l'effet négatif du travail en cours d'études. Nous estimons un modèle Probit à deux équations de manière simultanée. La première équation traite de la situation de l'étudiant vis à vis de l'emploi salarié hors cursus et hors vacances scolaires (i.e. occupe ou non un emploi) et la deuxième permet d'expliquer la réussite universitaire (l'étudiant a validé ou non son année).

Le fait d'occuper un emploi salarié est modélisé par la variable dichotomique E^3 qui prend la valeur 1 si l'étudiant occupe un emploi salarié hors cursus et 0 si l'étudiant a déclaré ne pas travailler. Cette décision est déterminée par la variable latente E^* définie par $E^* = X_E \beta_E + \varepsilon_E$ qui est positive si l'étudiant travaille. Cette variable latente dépend d'un ensemble de variables explicatives exogènes X_E et d'un terme d'erreur ε_E , supposée suivre une loi normale centrée réduite.

La performance universitaire est modélisée par la validation de l'année universitaire dans son ensemble. La réussite universitaire est représentée par la variable dichotomique Y qui prend la valeur 1 si l'étudiant a validé son année et 0 sinon. Plus précisément, l'élève réussit son année si la variable latente associée $Y^* = E\gamma + X_Y \beta_Y + \varepsilon_Y$ est positive. Cette variable latente dépend du fait d'être un étudiant occupant un emploi salarié (E), qui est une variable potentiellement endogène, mais aussi d'un vecteur de caractéristiques exogènes X_Y et d'un terme d'erreur ε_Y qui suit une loi normale centrée réduite. ε_Y est potentiellement corrélé avec le terme d'erreur ε_E et nous notons leur covariance σ_{EY} . Si l'on fait l'hypothèse que la covariance entre les erreurs des deux équations est nulle, l'équation de réussite universitaire peut être estimée seule à l'aide d'un modèle Probit simple. Néanmoins, si cette hypothèse a été faite de manière abusive, l'estimation séparée de l'équation de réussite conduira à des estimations des coefficients γ et β_Y biaisées. Dans ce cas, il convient d'estimer simultanément les deux équations de l'accès au travail étudiant et de la réussite universitaire par la technique du maximum de vraisemblance⁴.

2.1. L'accès à un emploi durant les études et ses conséquences sur la réussite

Dans les colonnes 1 et 2 du tableau 2, la probabilité d'avoir un emploi durant les études et la probabilité de réussir sont estimées de manière indépendante. Dans la colonne 4 du tableau, le travail en cours d'études est endogénéisé à partir d'une première équation dont les résultats sont présentés colonne 3. Les résultats des deux estimations montrent un effet négatif du travail en cours d'études sur la réussite universitaire. Cependant, l'effet est beaucoup plus défavorable lorsque le travail en cours d'études est endogénéisé. Occuper un emploi tout au long de l'année universitaire est beaucoup plus pénalisant et significatif au seuil de 1 % dans ce dernier cas. La corrélation entre les deux termes d'erreur (σ_{EY}), significative également au seuil de 1 % et positive, confirme bien l'existence d'un biais d'endogénéité⁵. Outre l'activité professionnelle, les chances de réussite sont affectées par le niveau d'études, la spécialité

³ L'indice de l'étudiant a été omis pour faciliter les écritures.

⁴ Un autre avantage de l'estimation jointe des deux équations correspond au fait que nous obtenons ainsi une estimation de la covariance σ_{EY} , à partir de laquelle nous pouvons tester l'endogénéité du travail étudiant.

⁵ Les variables non observées ont le même effet sur la probabilité d'occuper un emploi étudiant et sur la probabilité de réussite, ce qu'observaient également Beffy *et alii* (2009).

de formation, le genre et le parcours scolaire passé. Les étudiants en retard ont généralement des risques d'échec plus élevés que les autres.

La colonne 3 présente les résultats des estimations concernant la probabilité d'exercer une activité rémunérée durant les études. Elle confirme notamment l'importance des effets de filières et de catégories sociales des parents. Les diplômés de sciences humaines travaillent plus durant les études comparés aux autres étudiants des filières juridiques et économiques et des filières scientifiques. La contrainte des heures de cours est également importante : les étudiants qui doivent, au moins théoriquement, assister à plus de 20 heures de cours magistraux et de travaux dirigés dans la semaine, exercent plus rarement une activité rémunérée. Quant à la CSP des parents, les enfants de cadres supérieurs et dans une moindre mesure, de cadres moyens accèdent plus souvent à un emploi durant les études. Cela peut éventuellement s'expliquer par un effet de réseaux, les parents cadres pouvant mobiliser leurs relations sociales pour trouver un emploi d'appoint à leurs enfants durant les études. Si l'octroi d'une bourse ou d'autres aides financières publiques ne semble pratiquement pas avoir d'effet, les estimations montrent que recevoir une aide des parents diminue sensiblement la probabilité de travailler durant les études. En revanche, être issu d'une famille nombreuse augmente légèrement cette probabilité. Autrement dit, à origine sociale équivalente, occuper un emploi durant les études répond à un besoin de revenu qui permet de compenser l'absence d'aide financière venant de la famille. Les caractéristiques du parcours scolaire passé sont également discriminantes : les jeunes en retard dans leur parcours, surtout lorsqu'ils ont redoublé avant d'accéder à l'université, ont une probabilité beaucoup plus forte de travailler durant les études. Plus âgés que les autres et ayant peut-être moins de goût ou de capacités pour les études, ils sont plus enclins à occuper un emploi durant leur cursus universitaire. Résultat peut-être plus paradoxal, les étudiants vivant seuls ou en colocation ont moins de chances de travailler que les autres. Là encore, l'effet est complexe à démêler. Cela peut être par exemple lié à un problème de capital social, l'étudiant étant certainement éloigné du domicile et des relations de ses parents ou amis. Cela peut également expliquer que les étudiants étrangers ont moins de chances de travailler durant leurs études, même si les contraintes juridiques imposées ces dernières années ont également compliqué leur accès à un travail rémunéré. Enfin, les femmes ont une probabilité d'accès plus élevée que les hommes à un emploi durant leurs études, ce que l'on observe également dans les données de l'Observatoire national de la vie étudiante, lorsque les activités sont concurrentes aux études (Giret 2011). L'explication peut être liée à l'importance des emplois de service proposés aux étudiants, plus fréquemment exercés par des femmes, que ce soit durant ou après les études.

Tableau 1

ESTIMATION DE LA PROBABILITE D'OCCUPER UN EMPLOI ETUDIANT ET DE LA REUSSITE UNIVERSITAIRE (DEBUT)

	Travail	Réussite	Travail	Réussite
Constante	0,088 (0,33)	2,113*** (0,17)	0,274 (0,31)	2,252*** (0,26)
Occupe un emploi salarié : non (réf) Oui		-0,326** (0,13)		-1,664*** (0,35)
Niveau d'études : licence 3 (réf) licence 2	-0,264** (0,11)	-0,324** (0,14)	-0,282*** (0,11)	-0,354*** (0,12)
Licence 2 – Licence 3	-0,256 (0,28)	-0,844*** (0,28)	-0,222 (0,27)	-0,827*** (0,26)
Spécialité de formation : sc. hum art, let. lan (réf) Droit – Économie – AES	-0,280** (0,13)	-0,250* (0,15)	-0,236* (0,13)	-0,317** (0,13)
SFA (Sc. Fondamentales et Appliquées)	-0,039 (0,13)	-0,144 (0,16)	0,018 (0,13)	-0,178 (0,14)
Autres spécialités	-0,674** (0,32)	-0,277 (0,29)	-0,597* (0,31)	-0,449* (0,27)
A redoublé avant son entrée à l'université : Non (réf) Oui	-0,181 (0,13)	-0,353** (0,14)	-0,221* (0,13)	-0,356*** (0,13)
Titulaire d'une bourse : non (ref) Du gouvernement français	-0,115 (0,11)		-0,146 (0,10)	
Autre type de bourse	-0,597 (0,40)		-0,689* (0,39)	
Aide financière : non (réf) Publique : Oui	0,087 (0,11)		0,104 (0,10)	
Familiale : Oui	-0,530*** (0,11)		-0,481*** (0,12)	
Nombre d'heures théorique de cours ou de TD : Moins de 20 heures par semaine Plus de 20 par semaine	-0,162* (0,10)		-0,285*** (0,10)	
Niveau de fin d'études souhaité Au moins un master	-0,019 (0,19)		-0,152 (0,17)	
Ne sait pas encore	-0,233 (0,23)		-0,237 (0,21)	
Temps de trajet Université-domicile Supérieur à 1 heure	-0,604 (0,52)		-0,548 (0,50)	
L'étudiant est titulaire d'un bac général : non (réf) Oui		-0,094 (0,23)		-0,023 (0,20)

Tableau 2

ESTIMATION DE LA PROBABILITE D'OCCUPER UN EMPLOI ETUDIANT ET DE LA REUSSITE UNIVERSITAIRE (FIN)

	Travail	Réussite	Travail	Réussite
Genre : femme (ref) Homme	-0,303*** (0,11)	-0,278** (0,12)	-0,297*** (0,11)	-0,321*** (0,11)
Nationalité Etrangère	-0,520** (0,20)	0,095 (0,22)	-0,615*** (0,20)	-0,047 (0,21)
L'étudiant : a l'âge « normal » (réf) Est en avance	-0,313 (0,21)	-0,439** (0,21)	-0,217 (0,19)	-0,524*** (0,19)
Est en retard	0,432*** (0,13)	-0,289** (0,14)	0,439*** (0,12)	-0,072 (0,14)
L'étudiant a un enfant : non (réf) Oui	0,220 (0,43)		0,286 (0,45)	
Nbre de frères et sœurs	0,057* (0,03)		0,048* (0,03)	
CSP du chef de famille : ouvrier (ref) Cadre	0,517** (0,21)		0,533*** (0,19)	
Cadre moyen	0,529** (0,23)		0,456** (0,22)	
Agriculteur, artisan, commerçant	0,206 (0,26)		0,342 (0,25)	
Chef d'entreprise	-0,166 (0,33)		-0,083 (0,31)	
Employé	0,300 (0,20)		0,272 (0,19)	
Sans activité	0,257 (0,21)		0,304 (0,20)	
L'étudiant vit : chez ses parents (ref) Seul	-0,375** (0,15)		-0,428*** (0,14)	
En colocation	-0,214 (0,16)		-0,292* (0,15)	
Autre	-0,181 (0,44)		-0,446 (0,43)	
Covariance, σ_{EY}			0,798*** (0,17)	

Note de lecture : les coefficients suivis de * sont significatifs au seuil de 10 %, ceux suivis de ** sont significatifs au seuil de 5 % et ceux suivis de *** sont significatifs au seuil de 1 %. Les écart-types sont entre parenthèses.

2.2. Des emplois étudiants plus pénalisants que d'autres

Dans le paragraphe précédent, l'emploi étudiant a été considéré comme homogène indépendamment de sa durée, de sa régularité ou du type d'employeurs. On peut s'interroger sur l'effet des différentes caractéristiques du travail étudiant sur la réussite à l'université. Le tableau 3 présente les résultats d'une série d'estimations où plusieurs caractéristiques du travail étudiant ont été introduites séparément dans chaque estimation, mais de manière endogène. Les variables exogènes présentées dans le *tableau 2* pour expliquer la réussite ont également été introduites mais ne sont pas présentées, les effets obtenus pour ces variables restant inchangés. La première ligne correspond à l'estimation précédente (colonne 4 du *tableau 2*) : seule une variable dichotomique, l'exercice d'une activité professionnelle en cours d'année universitaire, a été introduite. La seconde ligne permet de séparer les activités professionnelles exercées en cours d'année scolaire et durant les vacances. Dans ce dernier cas, les activités durant les vacances ont un impact très légèrement significatif et négatif alors que les activités exercées tout au long de l'année universitaire ont toujours un effet négatif et significatif. L'enquête ne permet cependant pas de savoir plus

précisément quelle période de l'année est concernée et donc, si ce travail exercé durant les vacances peut toucher une période de révisions, ce qui semble probable d'après nos résultats. Dans la troisième ligne du tableau 3, sont distingués les emplois occupés durant l'année universitaire selon le type de d'employeur, l'hypothèse étant que les emplois chez les particuliers sont moins contraignants que les emplois occupés dans le secteur public et surtout dans le secteur privé. Les résultats montrent que cela n'est pas tout à fait le cas : seuls les postes occupés chez un employeur public n'ont pas d'impact significatif. En revanche, les emplois chez les particuliers et surtout, les emplois salariés dans le secteur privé ont un impact négatif sur la réussite. Dans ces deux derniers cas, les contraintes sur la vie studieuse semblent donc plus importantes, les étudiants ayant moins la possibilité d'aménager leur temps d'études. Les quatrième et cinquième lignes du tableau 3 présentent les résultats des estimations concernant l'intensité du travail étudiant, mais à partir de deux questions légèrement différentes dans l'enquête. La première distingue les activités occasionnelles des activités plus régulières exercées moins d'un mi-temps et des activités régulières exercées au moins un mi-temps ou plus. Les emplois occasionnels n'ont pas d'effet significatif sur la réussite. En revanche, une activité plus régulière même inférieure à un mi-temps handicape significativement les chances de réussite même si l'effet demeure largement inférieur à ceux qui travaillent plus d'un mi-temps. La seconde variable ne tient plus compte de la nature occasionnelle du travail étudiant, mais permet de mieux préciser le nombre d'heures travaillées par la semaine. Les résultats dans la cinquième ligne du tableau plaident pour la non-linéarité de cette variable, comme on peut l'observer dans la littérature. Travailler moins de 8 heures par semaine ne semble avoir aucun effet alors que travailler entre 8 et 16 heures, puis surtout plus de 16 heures pénalisent fortement les chances de réussite. Il convient enfin de noter, que dans ces différentes estimations, le coefficient de corrélation entre les deux équations est toujours positif, ce qui plaide pour l'endogénéité des différentes caractéristiques du travail étudiant présentées dans le tableau 3.

Tableau 3

LES EFFETS DES DIFFERENTES CARACTERISTIQUES DU TRAVAIL ETUDIANT SUR LA REUSSITE A L'UNIVERSITE

Type d'emploi étudiant	Coefficient associé à la variable travail	Coefficient de corrélation
1/Au moins un emploi durant l'année scolaire Occupe un emploi durant les études (hors vacances scolaires)	-1,664*** (0,35)	0,798*** (0,17)
2/ Au moins un emploi durant l'année scolaire ou les vacances Occupe seulement un emploi pendant les vacances scolaires Occupe un emploi durant toute l'année universitaire	-0,616* (0,37) -1,180*** (0,39)	0,483** (0,21)
3/Types d'emploi étudiant selon l'employeur <i>Ref. Ne travaille pas, travaille seulement pendant les vacances</i> Travaille chez des particuliers Travaille dans le secteur public Travaille dans le secteur privé	-1,270*** (0,27) -0,690 (0,46) -1,862*** (0,31)	0,732*** (0,13)
4/Intensité du travail étudiant <i>Ref. Ne travaille pas ou travaille seulement pendant les vacances</i> Travaille de manière occasionnelle Travaille moins d'un mi-temps Travaille au moins un mi-temps	-0,603 (0,45) -1,063*** (0,36) -1,586*** (0,48)	0,522** (0,20)
5/ Intensité du travail étudiant (nombre d'heures) <i>Ref. Ne travaille pas ou travaille seulement pendant les vacances</i> Travaille moins de 8 heures par semaine Travaille entre 8 et 16 heures par semaine Travaille plus de 16 heures par semaine	-0,299 (0,49) -1,179*** (0,33) -1,840*** (0,41)	0,587*** (0,16)

Note de lecture : les coefficients suivis de * sont significatifs au seuil de 10 %, ceux suivis de ** sont significatifs au seuil de 5 % et ceux suivi de *** sont significatifs au seuil de 1 %. Les écart-types sont entre parenthèses.

Conclusion

Ce travail poursuivait une double ambition. Il s'agissait dans un premier temps d'étudier les conséquences des emplois occupés durant les études sur la réussite à l'université. Nos résultats montrent sans ambiguïté l'effet négatif de ces activités professionnelles. L'intensité du travail est particulièrement pénalisante. Plus le temps réservé à l'activité professionnelle est important, plus les étudiants sont pénalisés durant leurs études. Le deuxième objectif de notre recherche était de tenir compte de l'endogénéité du travail étudiant. Comme on a pu le voir, occuper un emploi durant les études n'est pas une décision prise au hasard par les étudiants. Elle dépend notamment de leurs ressources, de leur origine sociale, de leur filière et de leur niveau d'études. Nos résultats montrent que prendre en compte l'endogénéité du travail étudiant conduit à ne pas sous-estimer son effet négatif sur le temps d'études. Enfin, il convient de noter que l'enquête que nous avons menée ne prend en compte qu'une partie des conséquences négatives du travail étudiant sur les parcours universitaires, dans la mesure où seuls les étudiants réinscrits à l'université en 2012-2013 ont pu être interrogés. Les décrocheurs de l'université qui auraient travaillé durant leurs études en 2011-2012, n'ont pas pu être enquêtés. L'impact reste néanmoins limité pour notre population, les anciens étudiants de première année de licence n'ayant pas été interrogés.

Ces résultats plaident pour une politique qui inciterait les étudiants à ne pas travailler au dessus d'un certain nombre d'heures par semaine, en leur versant par exemple des aides supplémentaires. Le type d'emploi étudiant est également important et certains, notamment dans le secteur public, semblent moins handicapants que d'autres, du fait peut-être de la possibilité d'aménager plus facilement les emplois du temps scolaires et non scolaires.

Bibliographie

Béduwé C., Giret J.-F. (2004), « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? », *Économie et Statistique*, 378-379, p.55-83.

Beffy M., Fougère D., Maurel A. (2009), « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires », *Économie et Statistique*, 422, p.31-50.

Belghith F., Vourc'h R. (2011), « EUROSTUDENT IV : Une comparaison européenne des conditions de vie des étudiants ». *OVE Info*, 26.

Coudin E., Tavan C. (2008), « Deux étudiants du supérieur sur dix ont un emploi », *Insee Première*, n°1204.

D'Amico R. (1984), « Does Employment During High School Impair Academic Progress? » *Sociology of Education*, 57, p.152-164.

Felouzis G. (2001), *La condition étudiante*, Paris, PUF.

Froment B. (2012), « Les effets du travail salarié en première année universitaire », *SociologieS* [En ligne], Premiers textes, mis en ligne le 09 mai 2012, consulté le 16 mars 2013. URL : <http://sociologies.revues.org/4006>

Giret J.-F. (2011), « L'activité rémunérée des étudiants », in O. Galland, E. Verley, R. Vourc'h (dir.), *Les mondes étudiants : enquête conditions de vie 2010*, Observatoire national de la vie étudiante, Paris, La documentation française, p. 207-216.

Gruel L. (2002), « Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur », *OVE infos*, 2, 10 p.

Gruel L., Tiphaine B. (2004), « Formes, conditions et effets de l'activité rémunérée », *Éducation et formations*, 67, p. 51-60.

Lahire B. (1997), *Les manières d'étudier*, Paris, La Documentation Française, collection « Cahiers de l'OVE ».

- Lévy-Garboua L. (1976), « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse », *Revue française de sociologie*, 17(1), p. 53-80.
- Lillydahl J.H. (1990), « Academic Achievement and Part-Time Employment of High School Students », *Journal of Economics Education*, 21, p. 307-316.
- McNeal R.B. (1997), « Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on dropping out », *Sociology of Education*, 70, p. 206-220.
- Pinto V. (2010), « L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, p. 58-71.
- Ruhm C. (1997), « Is High School Employment Consumption or Investment? », *Journal of Labor Economics*, vol. 15(4), p. 735-776.

Annexe

STATISTIQUES DESCRIPTIVES SUR L'ENSEMBLE DE L'ECHANTILLON

	Ensemble des étudiants interrogés	Etudiant sans emploi durant sa dernière année d'études	Etudiant en emploi durant sa dernière année d'études
Effectifs	851	627	224
L'année universitaire a été validée	88,7	90,1	84,8
Occupe un emploi salarié :	26,3	0,0	100,0
Niveau d'Etudes :			
Licence 2	64,2	66,7	57,1
Licence 2 – Licence 3	3,3	3,3	3,1
Licence 3	32,5	30,0	39,7
Spécialité de formation			
Droit – Economie – AES	31,5	34,1	24,1
Sc.Humaines Arts – Lettres&Langues	38,1	35,1	46,4
Sciences fondamentales et appliquées	26,1	25,5	27,7
Autres spécialités	4,3	5,3	1,8
A redoublé une classe avant leur inscription à l'université	22,4	21,9	24,1
Titulaire d'une bourse			
Non	52,6	52,0	54,5
Du gouvernement français	44,4	44,3	44,6
Autre type de bourse	2,9	3,7	0,9
Dépendance financière			
Faible	16,5	12,3	28,1
Moyenne	43,4	39,7	53,6
Elevé	40,2	48,0	18,3
Temps consacré aux Etudes :			
Inférieur à 25 heures par semaine	21,0	20,4	22,8
Compris entre 25 et 35 heures par semaine	63,0	62,0	65,6
Supérieur à 35 heures par semaine	16,0	17,5	11,6
Niveau de fin d'études souhaité			
Une licence	7,5	7,0	8,9
Au moins un Master	78,5	77,5	81,3
Ne sait pas encore	14,0	15,5	9,8
Temps de trajet Université-domicile supérieur à 1 heure	1,4	1,6	0,9
Homme	35,4	37,6	29,0
Nationalité étrangère	9,5	10,8	5,8
L'étudiant est			
Est en avance	8,2	9,6	4,5
A l'âge « normal »	65,8	67,9	59,8
En retard	26,0	22,5	35,7
L'étudiant a un enfant	1,4	1,0	2,7
Nombre de frères et sœurs	1,8	1,7	2,0
CSP du chef de famille			
Cadre	25,1	24,1	28,1
Cadre moyen	10,6	9,9	12,5
Agriculteur, artisan, commerçant	7,1	7,5	5,8
Chef d'entreprise	4,9	5,9	2,2
Employé	24,4	24,4	24,6
Ouvrier	10,3	11,5	7,1
Sans activité	17,5	16,7	19,6
L'étudiant vit			
Chez ses parents	16,8	15,2	21,4
Seul	53,5	56,5	45,1
En colocation	28,2	27,1	31,3
Autre	1,5	1,3	2,2

Pertinence des données longitudinales pour la mesure de l'abandon scolaire précoce, critère de référence de la stratégie UE 2020

Béatrice Ghaye^{*}, Bérénice Talbot^{*}, Christine Mainguet^{**}, Isabelle Reginster^{**},
Nathalie Jauniaux^{***}

Notre objectif¹ est de contribuer à montrer les spécificités, la pertinence et les limites de différentes mesures de l'abandon scolaire précoce. Nous proposons une mesure alternative à l'indicateur européen généralement retenu pour en estimer l'ampleur, en nous basant sur l'analyse longitudinale de données administratives, exploitables notamment au niveau local.

La définition du terme « abandon scolaire précoce » (ASP) varie selon les contextes et les acteurs. Sa mesure n'est pas uniforme selon le moment de la trajectoire et le niveau territorial envisagé. Pour les autorités publiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de la Wallonie et de la Région de Bruxelles-Capitale, depuis plusieurs années, la lutte contre ce dysfonctionnement des systèmes d'éducation et de formation est devenue une priorité.

Nous nous inscrivons dans la perspective dégagée par le Conseil de l'Union européenne qui a adopté le 28 juin 2011 une recommandation concernant les politiques de réduction de l'abandon scolaire. La première recommandation aux États membres invite ceux-ci à « Déterminer les principaux facteurs conduisant à l'abandon scolaire et étudier les caractéristiques de ce phénomène aux niveaux national, régional et local, processus qui présidera à l'élaboration de politiques ciblées et s'appuyant sur des éléments concrets » (Conseil de l'Union européenne 2011, p. C191/2).

1. Définitions et usages politiques de la notion d'abandon scolaire précoce

1.1. En Fédération Wallonie-Bruxelles

En Belgique francophone où, depuis 1983, l'école est obligatoire jusqu'à 18 ans, la part des jeunes qui quittent l'école sans certification de l'enseignement secondaire supérieur reste, au fil des années, un objet de préoccupation important. L'abandon de l'école est fréquemment mis en relation avec l'échec scolaire et les pratiques de redoublement. Ainsi, le Contrat pour l'école, signé le 31 mai 2005 par les différents acteurs de l'enseignement, relève que « le taux de diplômés du secondaire est trop faible et le taux de redoublement trop élevé ». Afin de répondre à ce constat, deux objectifs chiffrés ont été fixés :

- conduire 85 % des jeunes de 20 ans au certificat de qualification ou d'enseignement secondaire supérieur,
- réduire de 25 % l'échec en secondaire.

* Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, service général du Pilotage du système éducatif, service des Indicateurs de l'enseignement, Bruxelles, Belgique, beatrice.ghaye@cfwb.be, berenice.talbot@cfwb.be.

** Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique (IWEPS), Namur (Belgrade), Belgique, c.mainguet@iweps.be, i.reginster@iweps.be.

*** Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Observatoire de l'enseignement supérieur, Bruxelles, Belgique, nathalie.jauniaux@cfwb.be.

¹ Ce travail est mené dans le cadre des synergies statistiques entre le ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'ETNIC (Entreprise publique des technologies nouvelles de l'information et de la communication) et l'IWEPS.

Dans sa déclaration de politique communautaire (2009-2014), le gouvernement de la communauté française² s'engage à « *favoriser l'obtention du certificat d'enseignement secondaire supérieur* » tout en gardant la cible de « *85 % de diplômés de l'enseignement secondaire supérieur à l'horizon 2014* »³ (gouvernement de la communauté française 2009, p. 28).

Le gouvernement, dans sa déclaration, entend amener chaque élève à la réussite en agissant notamment à chaque étape du parcours, de l'enseignement maternel, aux années terminales de la scolarité secondaire, en accordant une attention particulière aux transitions entre niveaux d'études, en améliorant l'apprentissage des compétences de base ou en accompagnant les établissements scolaires dans la prévention et la résolution des problèmes de décrochage scolaire.

Le terme de « décrochage scolaire »⁴ fait ici référence au processus de désinvestissement/désengagement scolaire qui se manifeste notamment par l'absentéisme, la violence, l'exclusion et les échecs successifs, qui se soldent bien souvent par une sortie du système avant d'avoir obtenu un certificat de fin d'enseignement secondaire. Décrochage et abandon scolaire sont fréquemment associés dans les débats sur le fonctionnement du système éducatif⁵.

Les facteurs explicatifs du décrochage sont multiples. Ils se rapportent tant aux caractéristiques individuelles et sociales (familiales, culturelles) des individus qu'au fonctionnement de l'ensemble du système scolaire⁶. Plusieurs études indiquent que les résultats scolaires sont liés à la décision de quitter l'école (Poncelet et Lafontaine 2011, citées par Chenu et Blondin 2013 ; Poulet-Coulibando 2008).

Les interventions les plus efficaces relèvent d'une stratégie globale mais des actions ciblées semblent également nécessaires sur ce que plusieurs auteurs qualifient de « noyau dur » (Boudesseul, Grelet, Vivent 2012). Les autorités publiques, sous l'impulsion souvent d'opérateurs de terrain, ont multiplié les angles et les moments d'intervention et de concertation afin de prévenir et d'encadrer le décrochage scolaire, tant au niveau de l'école que de son environnement, à travers les écoles de devoirs, les médiateurs scolaires ou les services d'accrochages scolaires, par exemple⁷. Tous les jeunes qui quittent le système scolaire avant d'être certifiés n'ont cependant pas tous été identifiés au cours de leur scolarité comme des décrocheurs. De même des jeunes qui ont connu des périodes de décrochage obtiennent leur certificat de fin de scolarité secondaire. Les trajectoires peuvent être très variables.

La Fédération et les régions ont également pris des mesures pour permettre aux personnes qui ont quitté sans certification l'enseignement de plein exercice de reprendre des études en alternance, dans l'enseignement de promotion sociale ou en suivant les cours de l'enseignement à distance et en passant les examens organisés par des jurys. Les régions ont développé les formations professionnelles en alternance et divers dispositifs de formation préqualifiante et qualifiante. Des dispositifs de validation des

² L'appellation « communauté française » est remplacée par « Fédération Wallonie-Bruxelles ». Mais les textes officiels continuent à utiliser les termes « communauté française », repris dans la Constitution. Les deux appellations cohabitent dans cette contribution.

³ Le gouvernement vise un type de certificat en particulier : « *L'obtention du certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) est essentielle, y compris pour les élèves qui ont opté pour une filière qualifiante* ». Le CESS, qui donne accès à l'enseignement supérieur, peut être obtenu au terme d'études suivies dans l'enseignement secondaire de transition ou dans l'enseignement secondaire de qualification. Les certificats de qualification et les certificats d'études sanctionnent la réussite d'études de troisième ou de quatrième degré dans l'enseignement secondaire de qualification uniquement. Voir en annexe un schéma de la structure de l'enseignement secondaire.

⁴ Voir par exemple le décret portant diverses mesures de lutte contre le décrochage scolaire, l'exclusion et la violence à l'école (gouvernement de la communauté française 2004)

⁵ Un parlementaire interpellait récemment la ministre de la Jeunesse en ces termes : « *Durant l'année scolaire 2011-2012, 11 739 élèves ont été signalés en absence injustifiée. Même si ces élèves ne sont pas tous en décrochage scolaire, le nombre de ces absences souligne l'importance du problème. De plus, quatorze pour cent de jeunes Wallons ne terminent pas l'enseignement secondaire* ». Commission de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, Parlement de la communauté française, 25 février 2013, <http://archive.pfwb.be/1000000010bb088>.

⁶ Voir notamment l'avis 104 du Conseil de l'éducation et de la formation sur « *Le décrochage scolaire, Contexte et définitions. Constats, pistes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire* », 26 juin 2009 <http://www.cef.cfwb.be/index.php?id=4260&L=0#c9357>.

⁷ Différents textes législatifs ont été adoptés tant par la communauté française que par le niveau fédéral. Pour une synthèse récente de ces dispositifs, voir Delvaux (2009).

compétences ont également vu le jour. La certification reste cependant une prérogative de la communauté. La lutte contre l'abandon scolaire précoce, dans son volet remédiation, ne se limite pas aux interventions ciblées sur les jeunes.

Les actions tant préventives que de remédiation ou de compensation sont de plus en plus souvent envisagées au niveau de découpages territoriaux ad hoc, les bassins de vie notamment, dont les contours et les missions sont actuellement à l'étude. Un exemple de cette approche territoriale intégrée est fourni par la décision du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 13 septembre 2012, qui a approuvé une note conjointe de la ministre de l'Enseignement obligatoire et de Promotion sociale et de la ministre de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse relative à un projet de décret intersectoriel qui doit permettre de mieux articuler les politiques conjointes en faveur de l'accrochage scolaire, de la prévention de la violence, et l'éducation à l'orientation afin d'« assurer le mieux-être des jeunes à l'école et hors école, et de tendre vers la réussite pour tous » (Commission Jeunesse 13 février 2013, *op. cit.*).

Si on se réfère à ces orientations politiques, le système d'informations à mettre en place pour estimer l'abandon scolaire précoce, et son pendant, la réussite pour tous, devrait rendre compte, dans des espaces territorialisés de concertation et d'intervention d'acteurs éducatifs (l'éducation étant envisagée au sens large), de parcours dans l'ensemble du système d'éducation et de formation et de résultats en termes de certifications obtenues mais également en terme de bien-être.

1.2. Au niveau européen

Les objectifs de taux de certification annoncés par les gouvernements de la communauté française depuis le début des années 2000 s'alignent sur les décisions prises dans le cadre du programme de travail européen Education et Formation 2010 qui vise à soutenir la stratégie de Lisbonne. En 2009, les États membres de l'UE et la Commission européenne ont renforcé leur coopération en mettant en œuvre le cadre stratégique en faveur de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Education et Formation 2020) (Conseil de l'Union européenne 2009). Ce processus s'articule autour de quatre objectifs stratégiques : faire en sorte que l'éducation et la formation tout au long de la vie et la mobilité deviennent une réalité ; améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation ; favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active ; et enfin, encourager la créativité et l'innovation, y compris l'esprit d'entreprise, à tous les niveaux de l'éducation et de la formation.

Des niveaux de référence des performances moyennes européennes (critères de référence) ont été formulés. Ils ont pour fonction de permettre de mesurer les progrès accomplis au niveau européen, d'identifier les enjeux et de contribuer à l'élaboration des politiques sur la base d'éléments concrets. « Afin de contribuer à faire en sorte qu'un nombre maximal d'apprenants achèvent leur cursus d'éducation et de formation : d'ici 2020, la proportion des jeunes en décrochage scolaire dans le cadre de l'éducation et de la formation devrait être inférieure à 10 % ». Ce terme de décrochage scolaire est défini en note : « C'est-à-dire la proportion de personnes âgées de 18 à 24 ans qui ont seulement le niveau de l'enseignement secondaire inférieur ou un niveau moins élevé et sont sortis du monde de l'éducation ou de la formation (EUROSTAT/Enquête sur les forces de travail). » Le document précise tout aussitôt : « Il conviendrait de s'efforcer d'améliorer la qualité des données, y compris en étudiant la possibilité d'utiliser d'autres sources de données. » (Conseil de l'Union européenne 2009, annexe 1).

Dans le cadre stratégique Education et Formation 2020, les critères de référence « ne devraient pas être considérés comme des objectifs concrets que les différents pays devraient atteindre d'ici 2020. Les États membres sont plutôt invités à examiner, sur la base de leurs priorités nationales et en tenant compte de l'évolution de la situation économique, comment et dans quelle mesure ils peuvent contribuer à la réalisation collective des objectifs des critères de référence européens par des actions nationales » (Conseil de l'Union européenne 2009, annexe 1).

Cependant, l'année suivante, ce critère de référence (comme celui concernant l'enseignement supérieur) devient un des grands objectifs de « La stratégie pour l'emploi et une croissance intelligente, durable et inclusive » (Europe 2020) et est formulé de la manière suivante : « Le taux d'abandon scolaire devrait être ramené à moins de 10 % », (Commission européenne 2010, p. 3) ou « Faire tomber à 10 %, contre 15 % actuellement, le pourcentage de jeunes qui quittent l'école prématurément et faire passer de 31 % à

au moins 40 % la part de la population âgée de 30 à 34 ans ayant achevé un cursus postsecondaire » (Commission européenne 2010, p. 37). Les termes « décrochage scolaire » et « abandon scolaire précoce » semblent donc être utilisés, dans ce contexte, pour désigner une même réalité.

Les États membres ont été conviés à traduire ces objectifs de l'UE en objectifs nationaux « en tenant compte des circonstances nationales et de points de départ différents ». La Belgique a choisi un objectif légèrement plus ambitieux que l'objectif européen : 9,5 %. Chaque année, les États membres doivent rendre des comptes sur les actions mises en place pour atteindre l'objectif fixé dans un rapport intitulé Programme national de réforme (PNR). L'évolution, pour la Belgique, de l'indicateur « Jeunes ayant quitté prématurément l'éducation et la formation » y est repris chaque année au regard d'une brève description des politiques menées.

Les éditions successives du PNR belge⁸, indiquent que les projets en cours en matière d'enseignement convergent tous vers un objectif commun : la réussite pour chacun par la lutte contre l'échec et l'abandon scolaires. Cet objectif global se traduit notamment par diverses mesures qui visent à mettre sur pied le dispositif transversal en faveur de l'accrochage scolaire, à valoriser l'enseignement secondaire qualifiant. Citons, par exemple, la mise en œuvre de la certification par unités (CPU), la réforme de l'alternance⁹, le développement de l'orientation professionnelle en lien avec les besoins du marché du travail, l'élargissement de l'offre de l'enseignement de promotion sociale, le redéploiement, au niveau des zones d'enseignement, de l'offre d'enseignement secondaire qualifiant. Des progrès sont également mis en évidence dans la reconnaissance des compétences acquises en-dehors de l'enseignement (projet de certification appelée « Reconnaissance des compétences acquises en formation » (ReCaF)).

Plusieurs expériences pilotes de lutte contre le redoublement, menées à différents moments du cursus scolaire, sont également pointées dans les textes¹⁰.

Des progrès en matière d'outils statistiques et analytiques sont constatés (indicateurs de l'enseignement, cadastre des sortants, Observatoire de la violence et du décrochage).

Le passage de l'indicateur sur l'abandon scolaire précoce dans le cadre de référence UE2020¹¹ a clairement orienté le projecteur vers le lien entre abandon scolaire précoce et difficulté d'insertion sur les marchés du travail. Ce lien est peu évoqué dans les documents de référence sur l'abandon et le décrochage scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. La répartition des compétences en Belgique francophone entre régions (politiques d'emploi et de formation) et communauté (politiques d'enseignement et d'aide à la jeunesse) ne facilite pas le dialogue des acteurs impliqués dans ces deux champs. L'analyse des textes relatifs aux politiques de mise à l'emploi des peu qualifiés permettrait probablement de mettre en évidence les orientations politiques qui visent à agir sur cette dimension, notamment par des politiques de deuxième chance. Cet aspect ne sera pas traité dans le cadre de cette contribution. L'hypothèse d'un manque d'articulation entre les champs éducatifs et du marché du travail, en particulier dans le cas des interventions pour diminuer la part des jeunes qui quittent prématurément l'école et la formation, demande à être vérifiée. De même, nous n'envisagerons pas dans la suite du texte cet autre indicateur européen qui, en portant le regard sur les jeunes qui ne sont ni en éducation, ni en formation, ni en emploi (NEET, « *Not in Education, Employment and Training* »), met en lumière les coûts économiques et sociaux de l'abandon scolaire précoce.

⁸ <http://www.be2020.eu/index.php?lang=fr&IS=91>

⁹ Il est notamment prévu de permettre aux jeunes qui suivent une formation professionnelle en alternance au sein de l'IFAPME d'obtenir le certificat de qualification de fin d'enseignement secondaire CQ6.

¹⁰ Décolâge : démarche collaborative au bénéfice des enfants de 2,5 à 8 ans et des adultes qui les entourent, le projet vise la réduction progressive des maintiens et redoublements à l'école fondamentale.

Décret DASPA visant à mettre en place un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants.

Dispositif pilote cellule bien-être pour favoriser la mise en place de projets de prévention globale et durable au sein des établissements scolaires.

¹¹ L'indicateur sur les jeunes qui quittent prématurément le système d'éducation et de formation est repris également dans la liste des indicateurs utilisés, au niveau européen, dans la méthode ouverte de coordination (MOC) protection sociale et inclusion sociale.

Relevons simplement, pour illustrer le propos, cette citation extraite de la récente édition de l'Education and Training Monitor 2012.

« With growing demands for high skills and qualifications, upper secondary education is now firmly entrenched as a minimum attainment level for all European citizens leaving the education and training system. Young people who leave education and training prematurely lack crucial skills and run the risk of facing serious, persistent problems on the labour market. Indeed, the problem of early school leaving (ESL) is best defined by its consequences. Across the EU, 54.8% of early school leavers are either unemployed or inactive. Of these not-employed early school leavers, about 70% would like to work. Overall youth unemployment, comparatively, is 21.3% across the EU » (Commission européenne 2012, p. 17)

2. Estimation du critère de référence européen en lien avec la notion d'abandon scolaire précoce : avantages et limites

Le critère de référence qui a été adopté au niveau européen porte sur la proportion de jeunes qui quittent prématurément l'éducation et la formation (« *early school leavers* » en anglais). Il concerne tant les systèmes d'éducation et de formation initiale que les dispositifs de formation professionnelle accessibles aux jeunes.

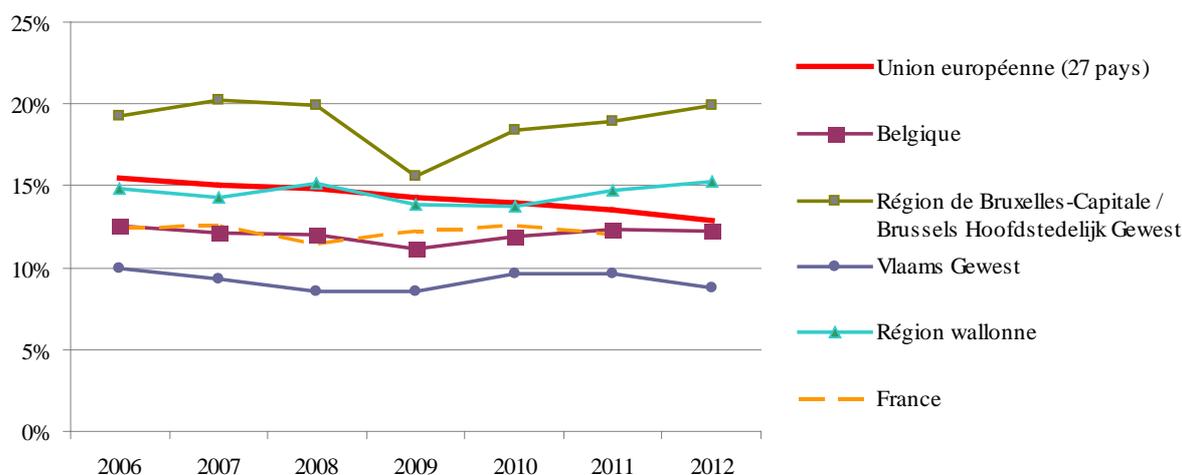
Ce critère de référence est calculé à partir de l'enquête Forces de travail (EFT). Cette enquête par sondage est coordonnée par Eurostat et menée en Belgique par la Direction générale statistique et information économique (DGSIE) du Service public fédéral économie. Elle permet d'établir des comparaisons internationales. Les informations sont recueillies par entretiens en face à face (directement avec la personne ou avec une personne vivant dans le même ménage – proxy). L'enquête est continue. La population d'intérêt est constituée de tous les ménages privés tirés du registre national Ménages¹².

Les résultats de l'EFT sont publiés par région. Les résultats de la Belgique francophone sont estimés en combinant les informations relatives à la Wallonie et à la région de Bruxelles-capitale. Cette dernière région étant de petite taille, les résultats pour les sous-populations (par exemple 18-24 ans) sont à interpréter avec précaution (voir graphique 1).

La proportion de jeunes quittant prématurément l'éducation et la formation est estimée à partir du pourcentage de la population âgée de 18 à 24 ans qui n'a pas obtenu une certification d'un programme de l'enseignement secondaire supérieur et qui ne suit plus ni études ni formation. Pratiquement, il s'agit des jeunes âgés de 18 à 24 ans qui ne possèdent ni certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS), ni certificat de qualification (CQ), ni certificat d'études (CE), ni diplôme plus élevé de l'enseignement ordinaire, spécialisé ou de promotion sociale, ni certificat d'apprentissage (ni de diplômes de même niveau délivrés à l'étranger) et qui n'ont pas suivi de formation au cours des quatre dernières semaines précédant l'enquête. Les formations prises en compte sont les reprises d'études, les formations en apprentissage, les formations continues, les formations sectorielles, les formations FOREM... que ces formations conduisent ou non à un diplôme ou une certification.

¹² La taille totale de l'échantillon (initial) est de 58 500 ménages, ce qui représente un taux de sondage annuel de 1,2 % (des ménages totaux) ou de 1,4 % (des ménages éligibles). En 2010, 42 176 ménages ont participé à l'enquête. Comme pour toutes les enquêtes, les résultats de l'enquête Forces de travail (EFT), obtenus sur base déclarative, doivent être utilisés avec précaution. De plus, pour certaines sous-populations l'échantillon peut s'avérer non fiable.

Graphique 1
PART DES JEUNES (18 À 24 ANS) AYANT QUITTÉ PRÉMATURÉMENT L'ÉDUCATION ET LA FORMATION
ÉVOLUTION 2006-2012 (%)



Source : Eurostat (actualisé mars 2013) et DGSIE. Année 2012 non encore disponible pour la France.
 NB : le tableau des données figure en annexe.

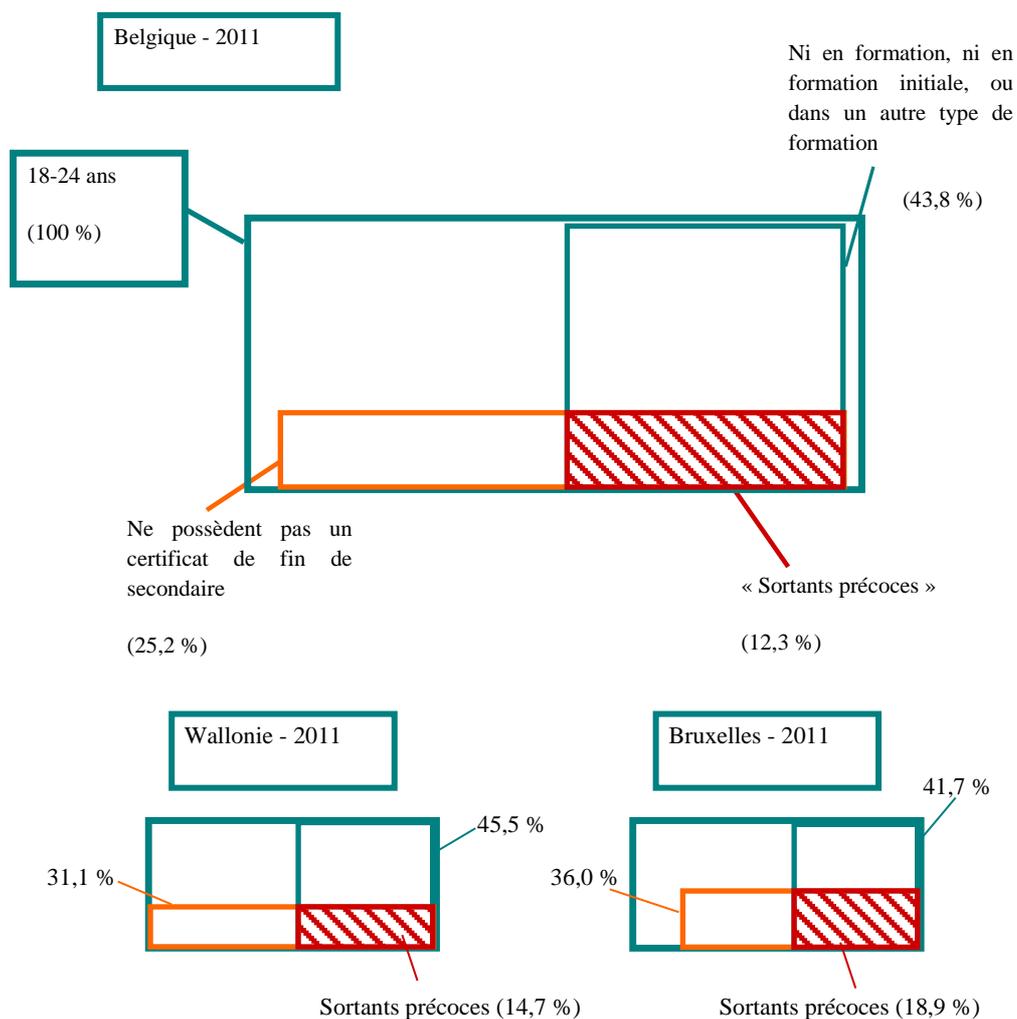
En Flandre, l'objectif européen était déjà atteint au début de la période d'observation. L'ampleur du défi à relever par les systèmes d'enseignement et de formation francophones apparaît clairement au vu des résultats observés. La part des jeunes ayant quitté prématurément l'éducation et la formation serait en croissance et dépasserait maintenant la moyenne européenne. En Wallonie et à Bruxelles, le taux d'abandon scolaire précoce, estimé à partir de l'enquête sur les Forces de Travail, évolue peu : 14,8 % en 2006 et 15,3 % en 2012 pour la Wallonie ; 19,3 % en 2006 et 19,9 % en 2012 à Bruxelles.

L'interprétation de ces résultats implique de prendre en compte le fait que la mesure du niveau d'études et de la participation à l'éducation et à la formation de la population (tranche d'âge 18-24 ans) s'établit pour un territoire donné et n'est pas uniquement l'effet des systèmes d'éducation et de formation pilotés par les pouvoirs publics de ces territoires. En effet, la population résidente peut avoir été scolarisée dans une autre région ou venir d'autres pays. À l'heure actuelle, il n'est pas possible d'estimer l'ampleur et les caractéristiques des jeunes primo-arrivants qui s'installent, en particulier à Bruxelles, et de les distinguer de la part des jeunes qui quittent le système éducatif francophone et ne suivent plus ni cours ni formations.

Le groupe d'âge considéré dans l'indicateur couvre une période de 7 années, ce qui le rend assez peu sensible aux effets des différents dispositifs mis en place par les autorités publiques pour diminuer l'abandon scolaire précoce.

Nous inspirant du schéma utilisé par Le Rhun (2012), nous pouvons cependant dresser le cadre général de nos analyses en nous demandant ce que représente le décrochage scolaire en Wallonie et à Bruxelles.

Figure 1
SCHÉMA DE LA RÉPARTITION DES JEUNES DE 18-24 ANS EN BELGIQUE, EN WALLONIE ET EN RÉGION DE BRUXELLES-CAPITALE



Source : Enquête sur les Forces de Travail. DGSIE

Comme le montre la figure 1, il existe deux possibilités pour diminuer la part de sortants précoces :

- augmenter la part des élèves/étudiants obtenant un diplôme ou un certificat de l'enseignement secondaire supérieur ;
- augmenter la part de jeunes en formation et pour ce faire développer la formation au sens large (formation continue, enseignement de promotion sociale, formation professionnelle...).

3. Estimation d'indicateurs en lien avec la notion d'abandon scolaire précoce au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles par des méthodes longitudinales : avantages et limites

Nous avons tenté d'appliquer ce cadre de référence aux données administratives (« fichier pilotage » et « fichier diplômes ») individuelles (anonymisées) de l'ensemble des jeunes inscrits dans un établissement organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles¹³. Nous distinguons l'âge, le lieu de domicile (commune), l'année d'études suivie, chaque année scolaire (depuis 2004-2005 jusque 2010-2011).

Les analyses que nous présentons restent encore partielles car toutes les données relatives à la formation et à la certification ne sont pas encore accessibles, que ce soit en promotion sociale ou dans la formation professionnelle. De plus, les bases de données ne peuvent être actuellement connectées et le risque de double comptage reste important.

L'exercice que nous avons fait permet de construire des indicateurs relatifs à l'abandon scolaire précoce en étudiant séparément deux critères :

- la présence / l'absence dans le système éducatif, par le calcul d'un taux de sortie ;
- la certification ou pas dans le système éducatif, par le calcul d'un taux de diplomation.

3.1. Évolution des taux de sortie et de diplomation sur plusieurs années

3.1.1. Sorties de l'enseignement

Afin d'étudier la présence/l'absence des jeunes dans le système éducatif, nous avons dénombré les élèves qui sortent de l'école entre deux années scolaires, plus précisément les jeunes qui ne se trouvent plus dans la base de données « pilotage » l'année scolaire suivante. Nous avons limité le dénombrement des sorties aux élèves fréquentant les années d'études avant la certification de fin de secondaire (la 6^e année) en ciblant les 3^e, 4^e et 5^e années d'études secondaires. En effet, à partir de 15 ans, l'âge normal de fin d'une 3^e, le jeune peut s'inscrire dans une formation en alternance organisée au niveau régional, par exemple, et donc sortir de l'école. Le taux de sortie est calculé par rapport au nombre d'élèves présents dans les années d'études ciblées.

Afin de situer ces résultats au niveau du territoire, les taux de sortie ont été calculés selon la commune puis selon la zone¹⁴ de domicile. Les élèves résidant en Flandre, dans les communes germanophones ou à l'étranger n'ont donc pas été pris en compte.

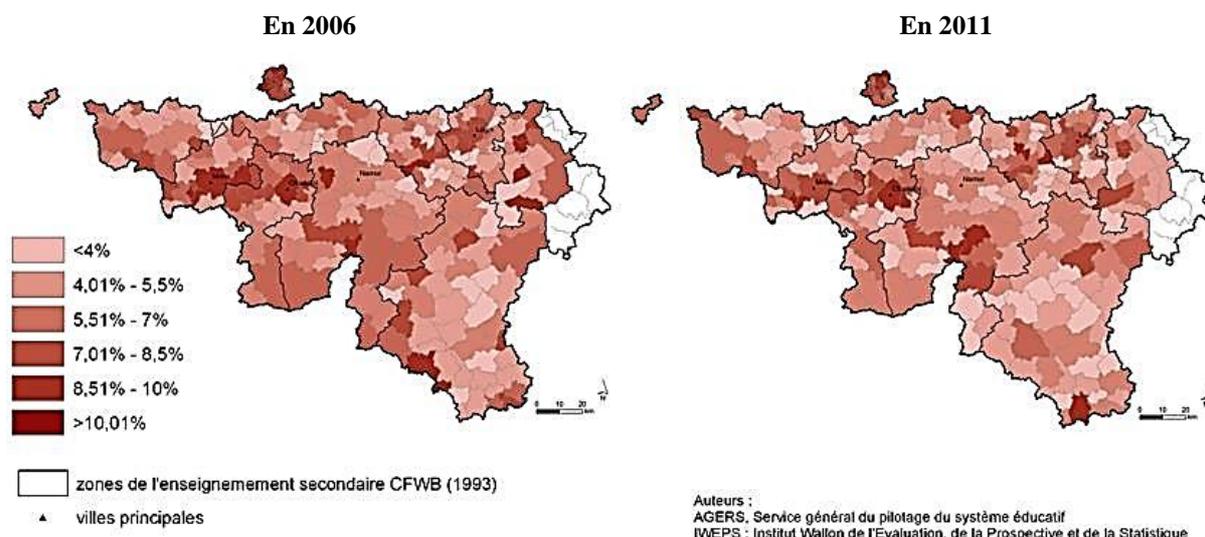
Nous avons choisi d'observer ces sorties dans le temps : il s'agit donc de photographies successives des sorties de l'école. Dans un premier temps, deux moments d'observation ont été choisis : 2006 et 2011.

¹³ Nous ne prenons pas en compte les jeunes domiciliés dans les communes wallonnes qui suivent un enseignement organisé par la communauté germanophone.

¹⁴ Les zones d'enseignement définies au début des années 90 (arrêté de l'exécutif de la communauté française fixant les obligations de concertation entre établissements de même caractère dans l'enseignement secondaire de plein exercice – MB 29/04/1993) lors de la mise en place d'instances de concertation entre établissements coïncidant avec la région (Bruxelles-Capitale), la province (Brabant wallon, Namur, Luxembourg), ou l'arrondissement (Huy-Waremme, Liège, Verviers). La province du Hainaut a été découpée en 3 zones correspondant à des ensembles de communes (Hainaut occidental, Mons-Centre, Charleroi-Hainaut sud).

Cartes 1

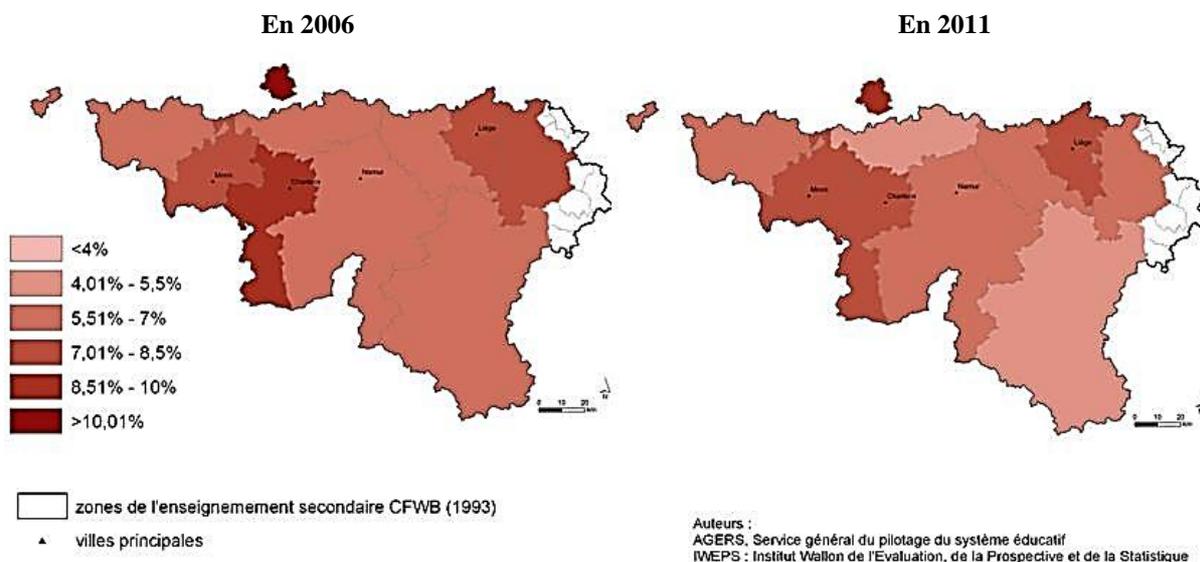
TAUX D'ÉLÈVES « SORTIS » DE 3^E, 4^E OU 5^E ANNÉE SECONDAIRE, PARMIS LES ÉLÈVES FRÉQUENTANT CES ANNÉES D'ÉTUDES, PAR COMMUNE DE DOMICILE



Source : Fédération Wallonie-Bruxelles – Bases de données « Pilotage ».

Cartes 2

TAUX D'ÉLÈVES « SORTIS » DE 3^E, 4^E OU 5^E ANNÉE SECONDAIRE, PARMIS LES ÉLÈVES FRÉQUENTANT CES ANNÉES D'ÉTUDES, PAR ZONE DE DOMICILE



Source : Fédération Wallonie-Bruxelles – Bases de données « Pilotage ».

Au regard des cartes ci-dessus, que ce soit par commune ou par zone d'enseignement, on peut constater une tendance, parmi les élèves fréquentant une 3^e, 4^e ou 5^e année secondaire, à une diminution des taux de sorties en 2011 par rapport à 2006. En 2011, toutes les zones, sauf Bruxelles, affichent des taux inférieurs à 10 %. La carte par commune continue cependant à mettre en évidence des situations difficiles dans plusieurs communes.

Pour éviter de comparer deux années qui pourraient être « exceptionnelles », nous avons calculé les taux de sorties successifs de 2006 à 2011 afin de les consolider sur trois ans. Nous obtenons ainsi un taux de sortie 2007 (consolidé par 2006 et 2008) et un taux de sortie 2010 (consolidé par 2009 et 2011).

Tableau 1
TAUX DE SORTIE PAR ZONE D'ENSEIGNEMENT – EN 2007 ET 2010 (TAUX CONSOLIDÉS)

ZONES ¹⁵	Taux de « sortie » 2007 (consolidé)	Taux de « sortie » 2010 (consolidé)	Variation («2010» -«2007»)	% variation par rapport à 2007
Zone de Verviers	7,3 %	6,4 %	-0,9 %	-11,9 %
Zone de Bruxelles-Capitale	10,6 %	9,4 %	-1,2 %	-11,0 %
Zone de Namur	6,5 %	5,9 %	-0,5 %	-8,1 %
Zone de Luxembourg	5,9 %	5,5 %	-0,3 %	-5,4 %
Zone de Nivelles	5,7 %	5,4 %	-0,3 %	-4,9 %
Zone de Charleroi-Hainaut sud	8,4 %	8,1 %	-0,3 %	-3,7 %
Zone de Mons-Centre	8,1 %	7,8 %	-0,3 %	-3,5 %
Zone du Hainaut occidental	6,7 %	6,5 %	-0,2 %	-2,3 %
Zone de Liège	7,5 %	7,6 %	0,1 %	1,4 %
Zone de Huy-Waremme	6,2 %	6,3 %	0,1 %	1,7 %
ENS. des 10 ZONES	7,7 %	7,3 %	-0,4 %	-5,5 %

Source : Fédération Wallonie-Bruxelles – Bases de données « Pilotage ».

Après classement des zones selon le pourcentage de variation du taux de sortie entre 2007 et 2010, une diminution globale du taux de sortie, mais avec des variations importantes selon les zones, est observée : les taux de Verviers et de Bruxelles diminuent fortement tout comme, dans une moindre mesure, celui de Namur.

Les taux les plus élevés restent le fait de la région de Bruxelles-Capitale et des zones incluant de grandes villes industrielles (Charleroi, Mons, Liège).

Ces taux de sortie ne font qu'approcher le « décrochage scolaire » puisqu'il est possible que les jeunes « sortis » poursuivent des études dans l'enseignement de promotion sociale, ou dans l'enseignement en alternance de la Fédération Wallonie-Bruxelles ou s'inscrivent dans des formations professionnelles organisées par les régions. De ce fait le taux de « sortie » peut être surestimé.

Certains, parmi les élèves de 6^e secondaire (qui ne sont pas pris en compte ici), quittent l'école sans y avoir décroché un diplôme, ce qui, à l'inverse, conduirait à une augmentation du taux de sortie effectif.

Enfin, les jeunes qui ne fréquentent pas l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles ne figurent pas dans la population prise en compte. Ils peuvent se trouver dans l'enseignement néerlandophone, dans l'enseignement privé, l'enseignement à domicile... ou être sortis. On ne connaît pas leur taux de sortie.

3.1.2. Taux de diplomation

Afin d'étudier la diplomation ou non en fin de 6^e année secondaire dans le système éducatif, nous avons dénombré les élèves qui décrochent un diplôme¹⁶ en 6^e année. Le taux de diplomation est calculé par rapport au nombre d'élèves présents en 6^e année secondaire dans le fichier « diplômes ».

Afin de situer ces résultats au niveau du territoire, les taux de diplomation ont été calculés selon la commune puis selon la zone de domicile. Les élèves résidant en Flandre, dans les communes germanophones ou à l'étranger n'ont donc pas été pris en compte.

¹⁵ Les zones ont été classées par ordre d'importance des variations constatées.

¹⁶ En 6^e secondaire, un élève peut obtenir un certificat d'enseignement secondaire général (CESS), dans la section de transition ; il peut également l'obtenir en technique de qualification. Dans cette forme d'études, il peut aussi obtenir un certificat de qualification (CQ). Dans la forme professionnelle, l'élève peut obtenir un CQ ou encore un certificat d'études (CE). Tous les certificats délivrés sont pris en compte dans le calcul du taux de diplomation.

Tableau 2
TAUX DE DIPLÔMÉS PAR ZONE D'ENSEIGNEMENT - EN 2007 ET 2010 (TAUX CONSOLIDÉS)

ZONES ¹⁷	Taux de diplômés 2007 (consolidé)	Taux de diplômés 2010 (consolidé)	Variation («2010» -«2007»)	% variation par rapport à 2007
Zone de Bruxelles-Capitale	87,0%	88,5%	1,5%	1,7%
Zone de Nivelles	92,5%	93,6%	1,1%	1,2%
Zone de Charleroi-Hainaut sud	89,3%	90,3%	1,1%	1,2%
Zone de Luxembourg	93,3%	93,7%	0,5%	0,5%
Zone de Huy-Waremme	92,6%	93,0%	0,5%	0,5%
Zone du Hainaut occidental	90,7%	90,9%	0,2%	0,2%
Zone de Liège	90,7%	90,8%	0,1%	0,1%
Zone de Namur	92,7%	92,7%	0,0%	0,0%
Zone de Verviers	92,9%	92,6%	-0,3%	-0,3%
Zone de Mons-Centre	90,9%	89,9%	-1,0%	-1,1%
ENS. des 10 ZONES	90,7%	91,2%	0,5%	0,5%

Source : Fédération Wallonie-Bruxelles – Bases de données « diplômés ».

Après classement des zones selon le pourcentage de variation du taux de diplômés entre 2007 et 2010, une très légère augmentation du taux de diplomation global est observée. Le taux de diplômés de la zone de Bruxelles-Capitale augmente sensiblement en 2010.

Les taux de diplômés les plus faibles restent le fait de la région de Bruxelles-Capitale et des zones « industrielles » (la zone de Liège et la province du Hainaut, avec les zones de Mons Centre, de Charleroi et du Hainaut occidental).

Ces taux de diplômés mesurés surestiment en fait le taux de diplômés dans la population des jeunes scolarisés puisqu'un certain nombre d'élèves ont déjà décroché avant l'entrée en 6^e année. La population de référence (élèves inscrits en 6^e année) ne paraît donc pas très pertinente.

Par ailleurs, d'autres lieux de formation délivrent des certifications équivalentes au diplôme de fin de secondaire (promotion sociale, alternance...) et il serait intéressant de les prendre en compte.

3.2. Évolution des taux de sortie et de diplomation des jeunes nés en 1989

Pour dépasser les difficultés de mesure des taux de sortie et des taux de diplômés d'une part et pour mieux prendre en compte l'ensemble de la population des jeunes présents en Wallonie et à Bruxelles, nous avons choisi de traiter non plus de stocks d'élèves mais de suivre une génération de jeunes domiciliés en Wallonie ou à Bruxelles et nés en 1989 (disponibilité des données sur 6 ans).

L'idée est de mieux repérer les jeunes qui sortent de l'école avant la certification ou encore ceux qui obtiennent une certification du secondaire, quel que soit le lieu de formation.

3.2.1. Sorties de l'enseignement pour la génération 1989

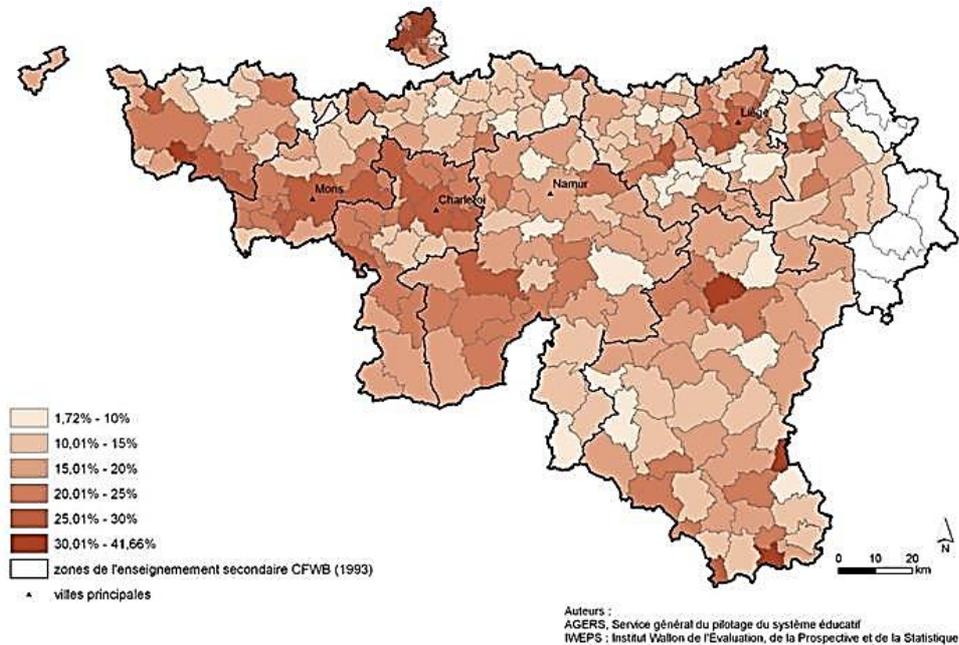
Pour déterminer le taux de sortie de la génération 1989, nous avons dénombré les jeunes de la cohorte 1989 qui quittent l'école avant la 6^e année secondaire en 2006, 2007... jusqu'en 2011, et ce par commune de domicile (et par zone).

Pour chaque année (de 2006 à 2011), nous avons calculé le taux de sortie par rapport à la population de la cohorte présente dans la commune (dans la zone).

¹⁷ Les zones ont été classées par ordre d'importance des variations constatées.

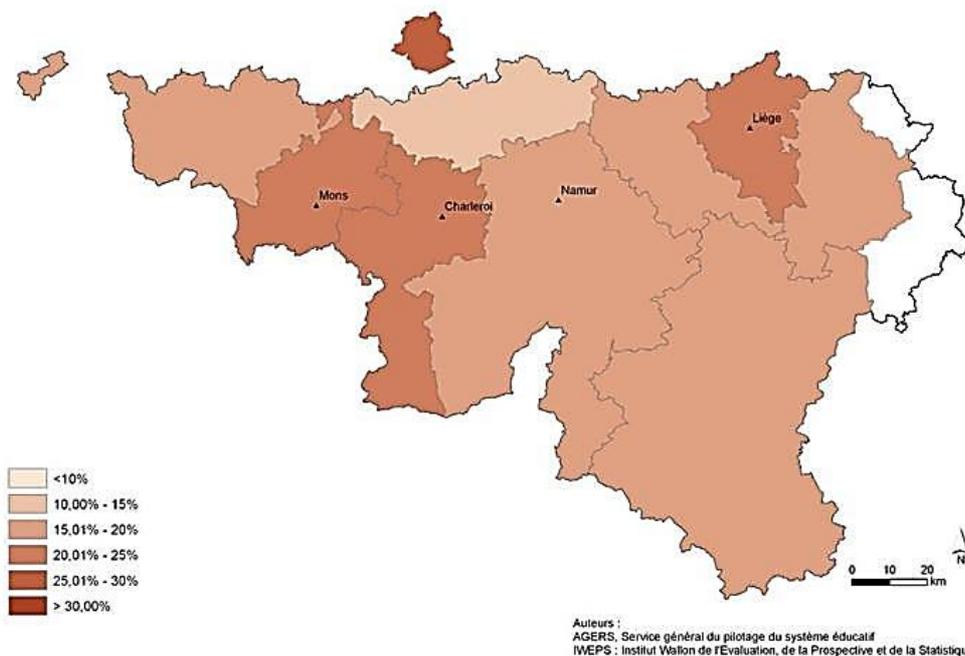
Ces opérations permettent de représenter une accumulation des taux de sortie dans le temps pour la génération 1989.

Carte 5
TAUX DE SORTIE AVANT LA 6^E SECONDAIRE DE LA GENERATION 1989, PAR COMMUNE DE DOMICILE



Sources : Fédération Wallonie-Bruxelles – Bases de données « Pilotage » et DGSIE – Données Population.

Carte 6
TAUX DE SORTIE AVANT LA 6^E SECONDAIRE DE LA GENERATION 1989, PAR ZONE DE DOMICILE

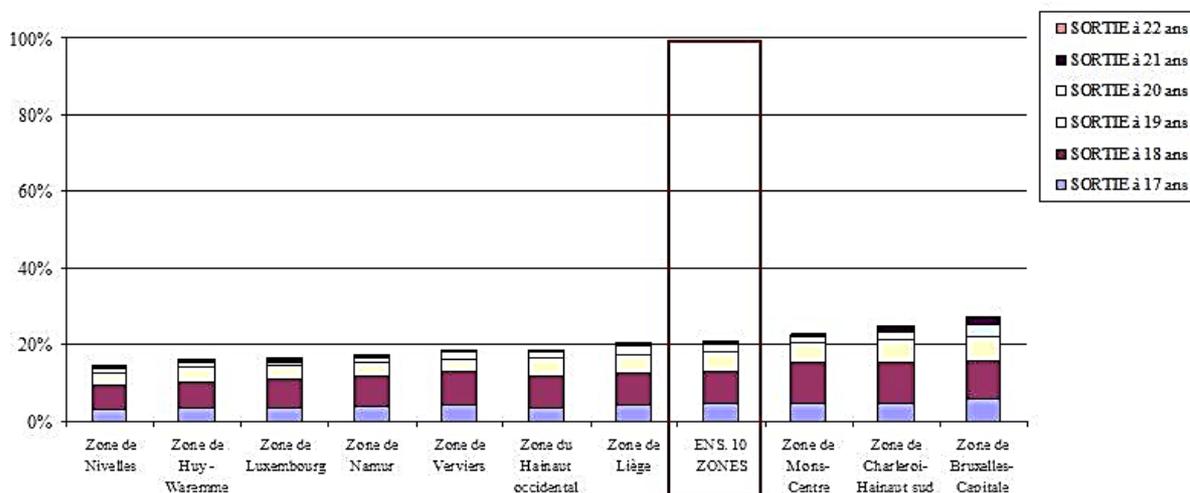


Sources : Fédération Wallonie-Bruxelles – Bases de données « Pilotage » et DGSIE – Données Population.

Les taux par zone sont tous supérieurs à 10 %. Cela s'explique par l'accumulation des taux de sorties pour 6 années. En effet, les taux de sortie décrits précédemment (voir 3.1.1) ne prenaient en compte que 3 années d'études alors qu'ici le suivi se réalise sur 6 années.

Graphique 2

SORTIES SUCCESSIVES DE LA COHORTE « GENERATION 1989 » DE 17 ANS A 22 ANS (DE 2006 A 2011), PAR ZONE DE DOMICILE



Sources : Fédération Wallonie-Bruxelles – Bases de données « Pilotage » et DGSIE – Données Population.

Ce graphique permet d'observer que le taux de sortie est surtout le fait d'élèves âgés de 17 ans ou 18 ans à la sortie, autrement dit de jeunes encore en obligation scolaire et susceptibles de s'être inscrits dans d'autres lieux de formation. Cet indicateur est particulièrement intéressant pour l'information qu'il apporte sur la répartition des élèves en fonction des « portes » ou années scolaires de sorties.

3.2.2. Diplomation de l'enseignement pour la génération 1989

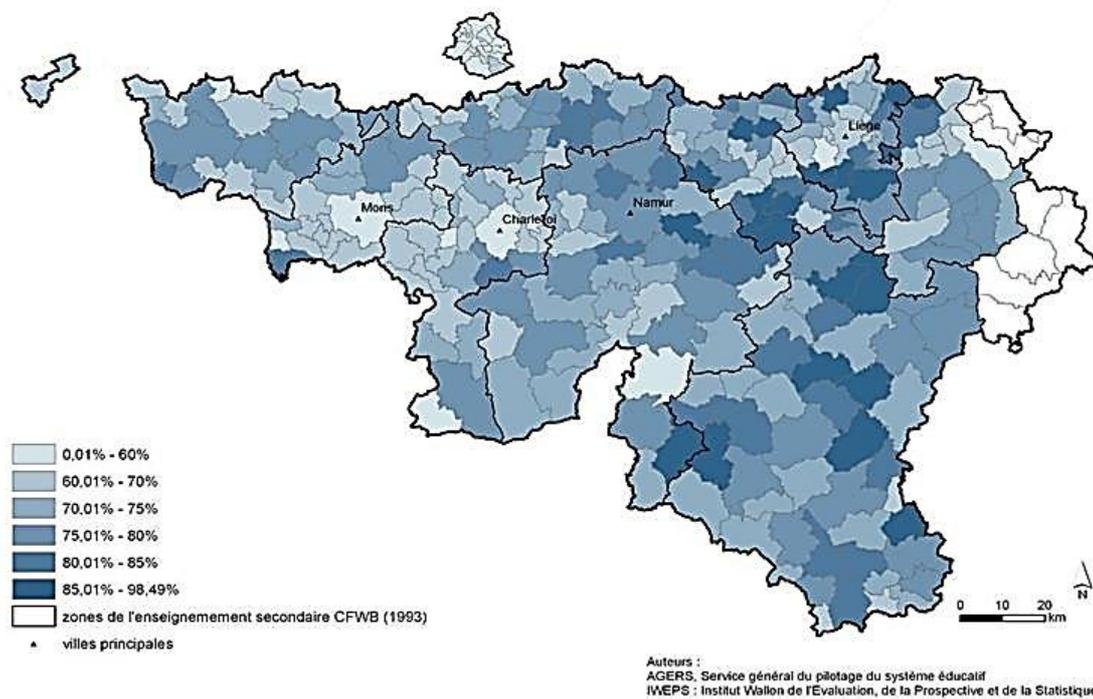
Pour déterminer le taux de diplomation de la génération 1989, nous avons dénombré les jeunes de la cohorte 1989 qui décrochent un diplôme en 6^e année secondaire en 2006, 2007... jusqu'en 2011, et ce par commune de domicile (et par zone).

Pour chaque année (de 2006 à 2011), nous avons calculé le taux de diplomation par rapport à la population de la cohorte présente dans la commune (dans la zone).

Ces opérations permettent de représenter une accumulation des taux de diplomation dans le temps pour la génération 1989.

Carte 7

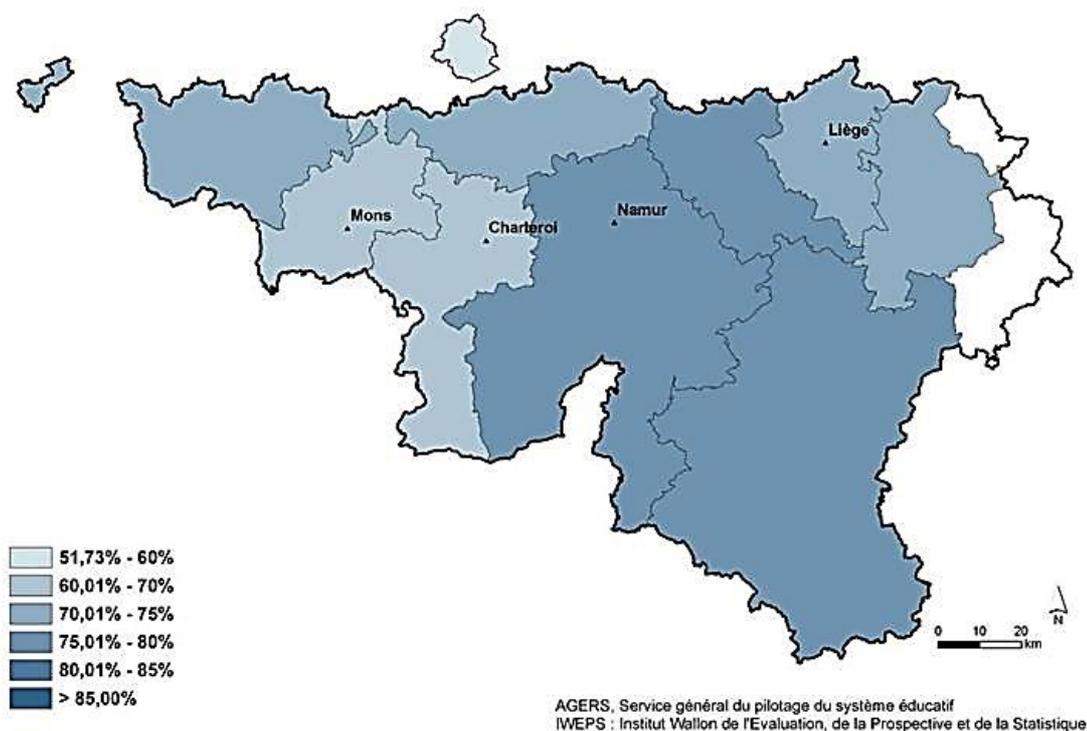
TAUX DE DIPLOMATION EN 6^E SECONDAIRE DE LA GENERATION 1989, PAR COMMUNE DE DOMICILE



Sources : Fédération Wallonie-Bruxelles – Bases de données « diplômés » et DGSIE – Données Population.

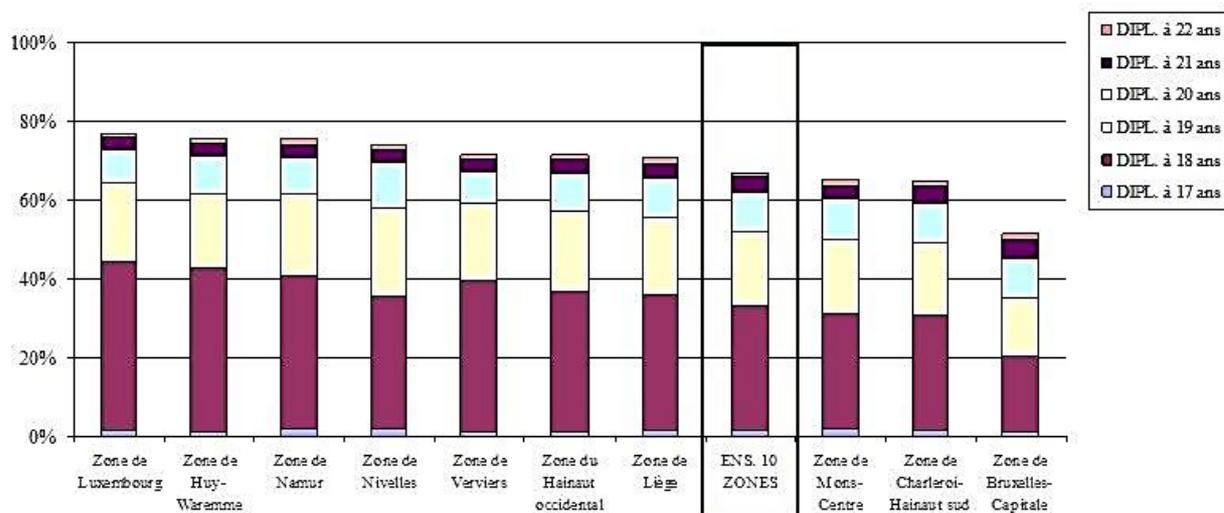
Carte 8

TAUX DE DIPLOMATION EN 6^E SECONDAIRE DE LA GENERATION 1989, PAR ZONE DE DOMICILE



Sources : Fédération Wallonie-Bruxelles – Bases de données « diplômés » et DGSIE – Données Population.

Graphique 3
DIPLOMATIONS SUCCESSIVES DE LA COHORTE GÉNÉRATION 1989 DE 17 ANS À 22 ANS (DE 2006 À 2011), PAR ZONE DE DOMICILE



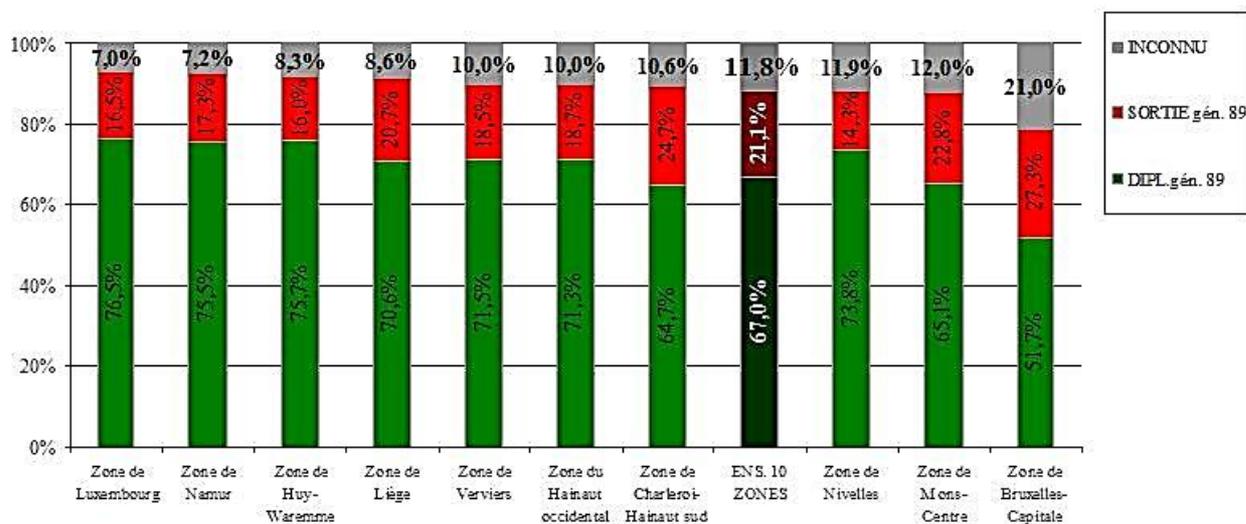
Sources : Fédération Wallonie-Bruxelles – Bases de données « diplômes » et DGSIE – Données Population.

Ce graphique permet d’observer qu’environ la moitié des élèves de la génération 1989 ont obtenu leur diplôme de 6^e secondaire dans les temps (à 18 ans). Dans les zones ayant un taux de diplomation plus élevé, on relève aussi une part plus importante de diplômés à 18 ans.

3. 2. 3. Diplomation et sortie de l’enseignement pour la génération 1989

Comme nous avons considéré séparément les élèves de la cohorte « génération 1989 » sortant de l’enseignement avant la 6^e secondaire et les élèves de la cohorte ayant un diplôme en 6^e secondaire, il est possible d’additionner les taux d’élèves sortis d’une part et ceux diplômés d’autre part. La part restante de la cohorte, appelée « inconnu », correspond aux jeunes dont on ne connaît pas la trajectoire scolaire.

Graphique 4
DIPLOMATION ET SORTIE DE LA GENERATION 1989 PAR ZONE DE DOMICILE EN 2011

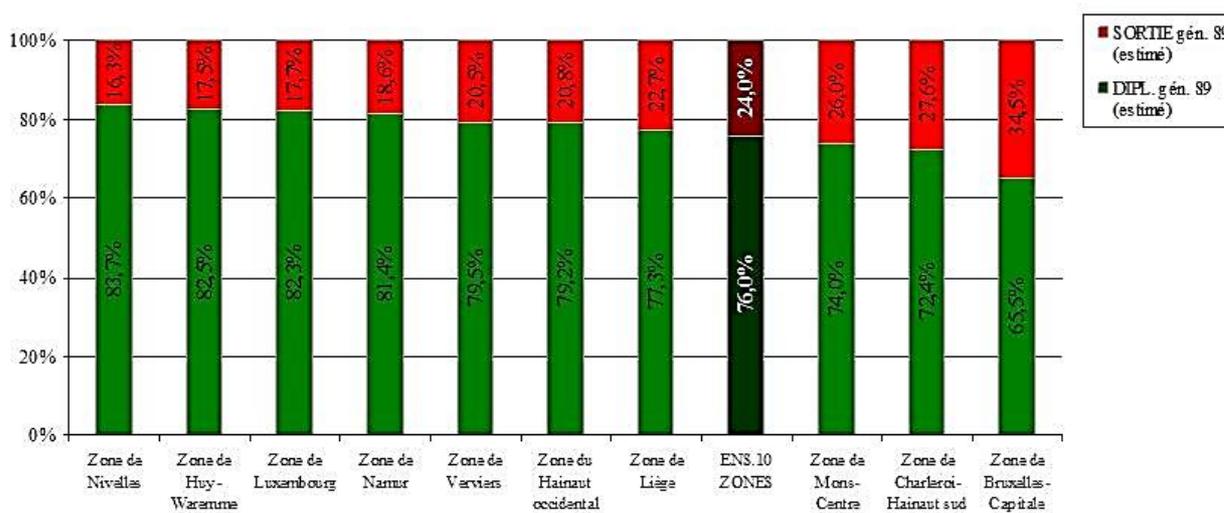


Sources : Fédération Wallonie-Bruxelles – Bases de données « Pilotage » et « diplômes » et DGSIE – Données Population.

Les zones sont classées par taux croissant d'« inconnus ». C'est dans la zone de Bruxelles-Capitale que le taux d'inconnus est le plus important : en effet, une partie des jeunes qui y résident se scolarisent dans l'enseignement néerlandophone ou encore dans l'enseignement privé (écoles européennes, internationales...). Dans les zones comme Nivelles ou Mons Centre, une partie des jeunes sont scolarisés dans des écoles de Flandre, très proches.

Comme nous ne disposons pas actuellement de données relatives aux taux de sortie et de diplomation des élèves scolarisés en dehors du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, nous avons fait l'hypothèse que la partie « inconnue » se comporte comme la partie de la population que nous avons étudiée, ce qui permet d'estimer des taux de diplomation et de sortie repris dans le graphique suivant.

Graphique 5
DIPLOMATION ET SORTIE ESTIMÉES DE LA GÉNÉRATION « 1989 » PAR ZONE DE DOMICILE EN 2011



Sources : Fédération Wallonie-Bruxelles – Bases de données « Pilotage » et « diplômes » et DGSIE – Données Population.

Ces taux estimés montrent que la zone de Nivelles prend la première place dans les taux de diplomation alors que l'on retrouve deux villes industrielles (Mons et Charleroi) et Bruxelles dans les zones présentant des taux de diplomation plus faibles et des taux de sortie plus élevés. C'est également dans ces trois zones que les jeunes obtiennent leur diplôme avec le plus de retard scolaire (voir graphique 3).

4. Avantages et limites des indicateurs proposés

Les alternatives à l'indicateur européen de mesure de l'abandon scolaire précoce que nous avons proposées utilisent les bases de données administratives exhaustives de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les estimations pour des années successives sont complétées par l'examen d'une génération de jeunes nés en 1989.

Les deux méthodes que nous avons initiées ne permettent pas de repérer les abandons scolaires précoces tels que définis par le critère européen. Nous n'avons pas les moyens, pour l'instant, d'estimer si les jeunes sortis une année donnée du système éducatif poursuivent ou non des études dans l'enseignement de promotion sociale ou des formations professionnelles.

L'exercice indique cependant l'intérêt de varier les angles d'analyse. À chaque fois nous combinons une mesure de sortie du système éducatif et une mesure de diplomation. Ces deux mesures sont prises à des moments différents; les jeunes diplômés ne sont pas nécessairement des sortants. Les taux estimés par année scolaire sont directement susceptibles de mettre en évidence des évolutions dans les résultats. L'approche par génération, bien que basée sur plusieurs années d'observations, ne peut fournir des

informations comparatives que par la mise en relation de cohortes successives. La cohorte née en 1989 a 22 ans en 2011 et participe pour un septième au groupe des 18-24 ans traité par l'EFT dans le critère « abandon scolaire précoce ».

Le travail à partir des données déjà disponibles a été décliné par territoire, et en particulier selon les zones d'enseignement. Ce niveau territorial est en passe de devenir central dans l'analyse et la gestion des dispositifs d'enseignement et de formation et dans la prise en charge des jeunes en difficulté. À l'avenir, des approches plus fines sont envisageables (année d'études de sortie et retard scolaire accumulé, forme d'enseignement suivi, genre...), combinées avec des informations contextuelles, permettant de mieux cibler les populations à risque et suivre les effets des politiques (voir Boudesseul, Grelet et Vivent 2012).

Cette méthodologie gagnera grandement en pertinence si nous parvenons à réduire la part des « inconnus ». Actuellement, nous sommes limités par le fait que nous ne disposons que des diplômés des établissements organisés ou subventionnés par la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'échange de données avec la communauté flamande (principalement pour Bruxelles et les communes et zones frontalières) ainsi que la connaissance des diplômés délivrés par la promotion sociale, les écoles européennes ou encore les formations en alternance devraient permettre d'augmenter la précision des estimations. Pour ce faire, il est important de travailler à tous les niveaux (régions et communauté) avec un identifiant unique permettant de croiser les bases de données. Un projet de ce type, organisant un cadastre des flux à l'intérieur et à la sortie des systèmes d'enseignement et de formation, est en négociation pour le moment.

5. Conclusions et perspectives

La définition européenne de l'« abandon scolaire précoce » est particulièrement féconde en ce qu'elle permet d'interroger tant les politiques préventives (menées en Belgique par les communautés) que les politiques dites de « rattrapage » (qui sont de la compétence des communautés et des régions). L'utilisation régulière par la Commission européenne de cet indicateur a participé à la diffusion d'un critère, de plus en plus communément admis, de « réussite » de la scolarité initiale : l'obtention d'un certificat de fin d'enseignement secondaire, et à la généralisation d'un objectif : « 85% de jeunes diplômés ». Ce critère étant parfois appliqué, comme dans les déclarations politiques récentes en Fédération Wallonie-Bruxelles, au seul certificat donnant accès à l'enseignement supérieur.

Nous avons cependant indiqué que la compréhension de l'expression « abandon scolaire précoce » a connu des variantes, malgré son apparition récente dans le vocabulaire européen. La référence initiale au « décrochage scolaire » a conforté des politiques visant à intervenir sur les causes de l'abandon, à chercher prioritairement, mais pas uniquement dans le fonctionnement du système éducatif. L'analyse comparative de Poulet-Coulibando a bien montré les liens statistiques entre caractéristiques des systèmes (en particulier l'existence ou non d'un tronc commun non sélectif, ou la variété de l'offre d'enseignement professionnel, en particulier au-delà de l'âge de fin de scolarité obligatoire), résultats scolaires et taux de réussite du secondaire ou taux de sorties précoces ; même si l'analyse met en évidence également le pouvoir explicatif du niveau d'instruction des parents ou de la nationalité des jeunes, en particulier des nouveaux arrivants sur les territoires. Le lien entre abandon scolaire précoce et décrochage en cours de scolarité est un lien fort, même si ici aussi les analyses rappellent l'influence de facteurs externes au système éducatif (Boudesseul, Grelet et Vivent 2012 ; Boudesseul et Vivent 2012).

Par la suite, ce sont surtout les conséquences économiques et sociales des taux élevés de jeunes quittant les systèmes éducatifs sans certification qui ont retenu l'attention des autorités européennes. Les constats dans ce domaine demandent à être étayés par des analyses qui mettraient en évidence les conditions de vie de ceux qui, pour diverses raisons, liées à des problèmes de handicap ou de santé notamment, n'obtiendront jamais de certificat de fin d'enseignement secondaire et, à l'inverse, rendraient compte des parcours de jeunes qui quittent l'école sans un certificat de fin d'enseignement secondaire et ne connaissent pas de difficultés d'insertion professionnelle et sociale.

Le cadre de référence et la méthodologie proposés par la Commission européenne et utilisés pour les comparaisons internationales n'est pas suffisant pour évaluer des politiques particulières. Si l'indicateur

européen se rapporte à l'ensemble de la population habitant un territoire donné, les alternatives que nous proposons se réfèrent, elles, aux usagers des systèmes d'éducation et de formation organisés sur ce territoire et aux politiques qui y sont menées pour réduire l'ASP. Des analyses complémentaires devront rendre compte des usages des autres dispositifs locaux de soutien à l'emploi, de prévention, d'aide sociale, dans le cadre notamment de l'accueil des primo-arrivants.

Un dernier élément de conclusion porte sur la comparaison des taux de diplômés estimés par les différentes méthodes. Le taux que nous avons estimé, en 2011, pour la génération des jeunes né en 89, scolarisés dans le système éducatif francophone et domiciliés sur le territoire de la Wallonie et de Bruxelles, à 76 %, est proche des 74,8 % de diplômés du secondaire supérieur mesuré par l'enquête Forces de travail (Belgique) sur les 18-24 ans mais plus éloigné des taux wallons (68,9 %) et bruxellois (64 %). Quelles explications peut-on apporter ?

Nous n'avons étudié ici qu'une génération (les jeunes qui ont 22 ans en 2011). L'observation de notre cohorte confirme que la diplomation en fin du secondaire, normalement possible à 18 ans, est souvent obtenue plus tardivement par des jeunes francophones dont le parcours est caractérisé par un fort taux de retard scolaire. Notre hypothèse est que c'est cette diplomation tardive, plus fréquente dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles que dans celui de la communauté flamande, qui explique le taux de diplomation plus faible des jeunes de 18 à 20, et par conséquent affecte à la baisse le taux de diplomation moyen du groupe des 18-24 ans wallons ou bruxellois.

Notre suggestion, suivant en cela un des éléments de la conclusion de Le Rhun (2012) serait de calculer l'indicateur européen non sur la tranche des 18-24 ans mais par exemple sur la tranche des 22-28 ans ou des 25-29 ans afin de prendre en compte ces diplomations tardives. La position relative des régions belges, et des pays européens, en particulier ceux où le retard scolaire est important, en serait probablement modifiée. Un classement plus favorable pourrait également être le reflet de politiques de remédiation plus développées, en vue d'aider les jeunes qui ont quitté une première fois leur formation initiale sans qualification et veulent obtenir, par validation ou en reprenant des cours ou une formation, un diplôme de fin d'enseignement secondaire. Les indicateurs à développer devraient alors prendre en compte les moments d'obtention des diplômes et certificats tout au long des parcours de formation.

Bibliographie

Assemblée de l'UE des représentants régionaux et locaux (2012), *Troisième Rapport de suivi sur la stratégie EU 2020*, octobre 2012, rapport final.

Boudesseul G., Grelet Y. & Vivent C. (2012), « Les risques sociaux du décrochage : vers une politique territorialisée de prévention ? », *Bref du Céreq*, n° 304, décembre.

Boudesseul G. & Vivent C. (2012), « Décrochage scolaire : vers une mesure partagée », *Bref du Céreq* n° 298-1, avril.

CCFEE/IWEPS (2010), *Synthèses des séminaires statistiques conjoints, en particulier du 3ème séminaire thématique Transitions école-vie active des jeunes. État des lieux des statistiques enseignement, formation, emploi. Données disponibles et à construire : quelle pertinence ? Quelles priorités ?*, 3 décembre 2009, consultables sur <http://www.cffee.be/>.

Chenu F. & Blondin C. (2012), « Décrochage et abandon scolaire précoce. Mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles », Université de Liège & Direction des relations internationales du ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, voir <http://www.et2020.cfwb.be/index.php?id=9815>

Commission européenne (2010), « EUROPE 2020. Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive », communication de la Commission, non publiée au Journal officiel, 3 mars 2010 http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/complet_fr.pdf

Commission européenne (2011), « La lutte contre l'abandon scolaire : une contribution essentielle à la stratégie Europe 2020 », communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au

- Comité économique et social européen et au Comité des Régions, Bruxelles, 31 janvier 2011 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0018:FIN:FR:PDF>.
- Commission européenne (2012a), « Education and Training Monitor 2012 », Commission Staff Working document Accompanying the Communication from the Commission “Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes”, Novembre 2012, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/monitor12_en.htm.
- Commission européenne (2012b), « Rethinking Education: Country Analysis Part I », Commission Staff Working document Accompanying the Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes, Novembre 2012.
- Conseil de l’Union européenne (2009), « Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l’éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 ») », *Journal officiel de l’Union européenne*, 2009/C 119/02, IV informations provenant des institutions et organes de l’Union européenne, 28 mai 2009. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:FR:PDF>.
- Conseil de l’Union européenne (2011), « Recommandations du Conseil du 28 juin 2011 concernant mes politiques de réduction de l’abandon scolaire », *Journal officiel de l’Union européenne*, 2011, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:fr:PDF>
- Conseil de l’éducation et de la formation (2009), « Avis 104 Le décrochage scolaire, Contexte et définitions. Constats, pistes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire », <http://www.cef.cfwb.be/index.php?id=4260&L=0#c9357>
- Delvaux D., avec la collaboration S. Detournay (coord.) (2009), *Accrochage scolaire : vers un référentiel commun*, Observatoire de l’Enfance, de la Jeunesse et de l’Aide à la Jeunesse, ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Ghaye B., Jauniaux N. & Mainguet C. (2010), « Parcours scolaires et sorties de l’enseignement : utilisation de données longitudinales pour le pilotage du système éducatif en communauté française de Belgique », in T. Couppié, D. Epiphane *et al.* (éd.), *Évaluation et données longitudinales : quelles relations ?*, Céreq, Relief, n° 30.
- Ghaye B., Mainguet C., Reginster I., & Jauniaux N. (2011), « Contributions de l’analyse spatiale des parcours scolaires par commune de domicile à la description des ségrégations scolaires en communauté française de Belgique », in C. Béduwé, M. Bruyère, T. Couppié, J.-F. Giret, Y. Grelet, Ph. Lemistre, P. Werquin (éd.), *Les nouvelles ségrégations scolaires et professionnelles*, Céreq, Relief n° 34.
- Gouvernement de la communauté française (2004), *Décret portant diverses mesures de lutte contre le décrochage scolaire, l’exclusion et la violence à l’école* (version incluant les modifications des décrets 15/12/06 et 08/01/09), 12 mai 2004, publié au Moniteur belge le 21 juin 2004.
- Gouvernement de la communauté française (2005), *Contrat pour l’école : 10 priorités pour nos enfants*. Voir http://www.contrateducation.be/content_telechargements.asp.
- Gouvernement de la communauté française (2009), *Déclaration de politique communautaire 2009-2014*. Voir <http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=1774>.
- Le Rhun B. (2012), « Sortants sans diplôme et sortants précoces. Deux estimations du faible niveau d’études des jeunes », in *Note d’information*, n° 12.15 septembre, Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance, ministère de l’Éducation nationale.
- Mainguet C. (2010), « Abandon scolaire prématuré et taux d’obtention du CEB », in *Conseil de l’éducation et de la formation, Actes de la journée de rentrée de la Chambre de l’enseignement, Les indicateurs et les critères de référence en matière d’enseignement et de formation. Outils ou contraintes ?*, 20 novembre 2009, Bruxelles, ministère de la Communauté française.
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (diverses années), *Indicateurs de l’enseignement*, novembre 2012/2009/2011.
- Ministère de l’Éducation nationale (2011), « Méthodes internationales pour comparer l’éducation et l’équité », *Éducation & Formation*, n° 80, décembre.

Poulet-Coulibando P. (2008), « Les sorties précoces en Europe », *Éducation & Formation*, n° 78, novembre, p. 175-192.

Ouvrage collectif (diverses années), *Programme national de réforme Belgique*
<http://www.be2020.eu/index.php?lang=fr&IS=91>

Safi M. (2011), « L'analyse longitudinales. Données et méthodes », in A. Chenu, L. Lesnard, *La France dans les comparaisons internationales. Guide d'accès aux grandes enquêtes statistiques en sciences sociales*, Paris, Presses de Sciences PO.

Annexes

STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

(6 années d'études avec possibilité de poursuite en 7^e année ou dans un 4^e degré de qualification)

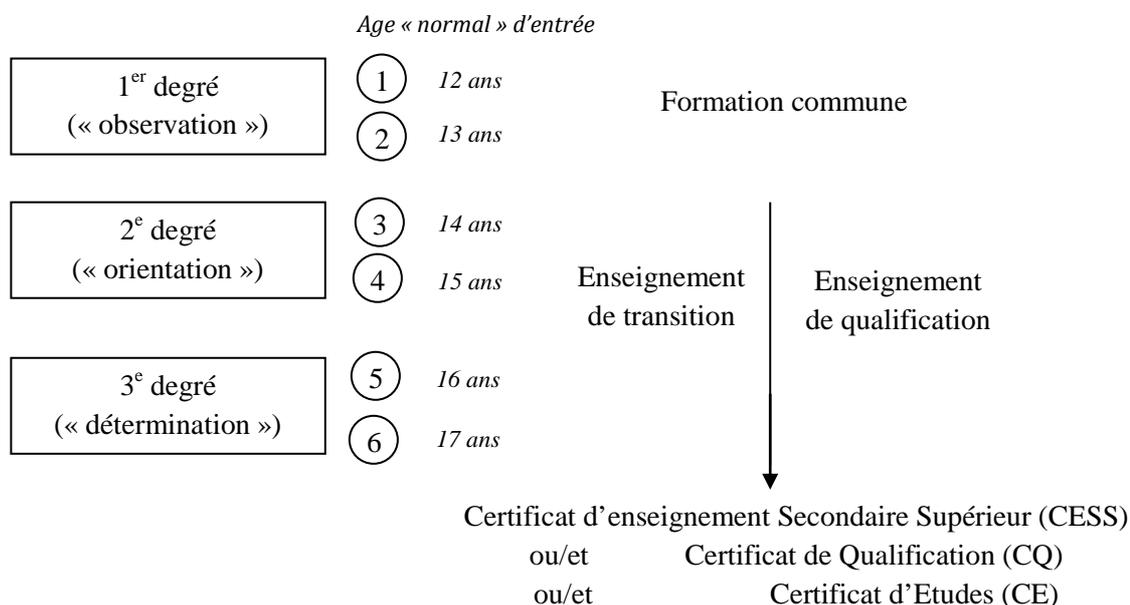


Tableau 1

JEUNES AYANT QUITTÉ PRÉMATURÉMENT L'ÉDUCATION ET LA FORMATION - ÉVOLUTION 2006-2011, EN %

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Union européenne (27 pays)	15,5 %	15,0 %	14,8 %	14,3 %	14,0 %	13,5 %	12,9 %
Belgique	12,6 %	12,1 %	12,0 %	11,1 %	11,9 %	12,3 %	12,2 %
Région de Bruxelles-Capitale	19,3 %	20,2 %	19,9 %	15,6 %	18,4 %	18,9 %	19,9 %
Région flamande	10,0 %	9,3 %	8,6 %	8,6 %	9,6 %	9,6 %	8,8 %
Région wallonne	14,8 %	14,3 %	15,2 %	13,8 %	13,7 %	14,7 %	15,3 %
France	12,4 %	12,6 %	11,5 %	12,2 %	12,6 %	12,0 %	

Source : Eurostat (actualisé mars 2013) et DGSIE. Année 2012 non encore disponible pour la France.

Tableau 2

SORTIES SUCCESSIVES DE LA COHORTE « GÉNÉRATION 1989 » DE 17 ANS À 22 ANS (DE 2006 À 2011), PAR ZONE DE DOMICILE

ZONES	SORTIE à 17 ans	SORTIE à 18 ans	SORTIE à 19 ans	SORTIE à 20 ans	SORTIE à 21 ans	SORTIE à 22 ans	TOT SORTIE Gén. 89
Zone de Nivelles	3,2 %	6,3 %	3,0 %	1,3 %	0,5 %	0,1 %	14,3 %
Zone de Huy-Waremme	3,5 %	6,9 %	3,8 %	1,1 %	0,6 %	0,1 %	16,0 %
Zone de Luxembourg	3,6 %	7,4 %	3,5 %	1,2 %	0,6 %	0,2 %	16,5 %
Zone de Namur	4,0 %	7,6 %	3,6 %	1,3 %	0,6 %	0,2 %	17,3 %
Zone de Verviers	4,2 %	8,9 %	3,2 %	1,5 %	0,4 %	0,3 %	18,5 %
Zone du Hainaut occidental	3,5 %	8,3 %	4,6 %	1,4 %	0,7 %	0,2 %	18,7 %
Zone de Liège	4,0 %	8,3 %	5,1 %	2,2 %	0,8 %	0,4 %	20,7 %
ENS. 10 ZONES	4,4 %	8,8 %	4,8 %	2,0 %	0,8 %	0,3 %	21,1 %
Zone de Mons-Centre	4,5 %	10,6 %	5,2 %	1,7 %	0,5 %	0,4 %	22,8 %
Zone de Charleroi-Hainaut sud	4,8 %	10,3 %	6,1 %	2,3 %	0,8 %	0,4 %	24,7 %
Zone de Bruxelles-Capitale	5,9 %	10,0 %	6,3 %	3,1 %	1,5 %	0,5 %	27,3 %

Source : fichiers « pilotage » et données population DGSIE - Calculs : MFVB – Service du pilotage d système éducatif

Tableau 3
DIPLOMATIONS SUCCESSIVES DE LA COHORTE « GÉNÉRATION 1989 » DE 17 ANS À 22 ANS (DE 2006 À 2011), PAR ZONE DE DOMICILE

ZONES	DIPL. à 17 ans	DIPL. à 18 ans	DIPL. à 19 ans	DIPL. à 20 ans	DIPL. à 21 ans	DIPL. à 22 ans	TOT DIPL. Gén. 89
Zone de Luxembourg	1,3 %	43,1 %	20,1 %	8,4 %	2,9 %	0,7 %	76,5 %
Zone de Huy-Waremme	1,1 %	41,9 %	18,7 %	9,5 %	3,4 %	1,1 %	75,7 %
Zone de Namur	1,6 %	39,3 %	20,7 %	9,3 %	3,5 %	1,1 %	75,5 %
Zone de Nivelles	1,7 %	33,7 %	22,4 %	11,9 %	3,2 %	0,8 %	73,8 %
Zone de Verviers	0,9 %	38,6 %	19,8 %	7,9 %	3,1 %	1,1 %	71,5 %
Zone du Hainaut occidental	1,2 %	35,8 %	20,3 %	9,7 %	3,3 %	1,0 %	71,3 %
Zone de Liège	1,2 %	34,7 %	19,5 %	9,9 %	4,0 %	1,3 %	70,6 %
ENS. 10 ZONES	1,3 %	31,9 %	18,9 %	9,9 %	3,8 %	1,3 %	67,0 %
Zone de Mons-Centre	1,6 %	29,5 %	19,3 %	10,0 %	3,5 %	1,3 %	65,1 %
Zone de Charleroi-Hainaut sud	1,3 %	29,3 %	18,5 %	10,2 %	4,1 %	1,3 %	64,7 %
Zone de Bruxelles-Capitale	1,1 %	19,2 %	14,8 %	10,0 %	4,8 %	1,8 %	51,7 %

Source : fichiers « diplômes » et données population DGSIE - Calculs : MFWB – Service du pilotage d système éducatif

Tableau 4
DIPLOMATION ET SORTIE DE LA GENERATION « 1989 » PAR ZONE DE DOMICILE

ZONES	Taux de diplomation de la génération 89	Taux de sortie de la génération 89	Taux d'«inconnus »
Zone de Luxembourg	76,5 %	16,5 %	7,0 %
Zone de Namur	75,5 %	17,3 %	7,2 %
Zone de Huy-Waremme	75,7 %	16,0 %	8,3 %
Zone de Liège	70,6 %	20,7 %	8,6 %
Zone de Verviers	71,5 %	18,5 %	10,0 %
Zone du Hainaut occidental	71,3 %	18,7 %	10,0 %
Zone de Charleroi-Hainaut sud	64,7 %	24,7 %	10,6 %
ENS. 10 ZONES	67,0 %	21,1 %	11,8 %
Zone de Nivelles	73,8 %	14,3 %	11,9 %
Zone de Mons-Centre	65,1 %	22,8 %	12,0 %
Zone de Bruxelles-Capitale	51,7 %	27,3 %	21,0 %

Source : fichiers « diplômes » et données population DGSIE - Calculs : MFWB – Service du pilotage d système éducatif

Le déclassement des sortants du supérieur : une affaire de spécialité, de niveau ou d'individu ? Un essai d'analyse par spécialité et par génération

*Philippe Lemistre**

Certains auteurs considèrent que les politiques éducatives expansionnistes ont eu pour corollaire un accroissement du déclassement, soit un décalage défavorable entre le niveau d'études requis dans l'emploi et le niveau atteint (Chauvel 2006 ; Duru Bellat 2006). De fait, si l'on considère que la correspondance entre niveau d'études et qualification de l'emploi doit rester stable (CAP = ouvrier qualifié, BTS = technicien, licence = cadre, etc.), la proportion de déclassés, au sens dit « normatif », a plus que doublé des années 80 au années 2000, ceci pour attendre près de 50 % d'une génération de sortants au premier emploi. Un certain Malthusianisme scolaire semble donc s'imposer. Ce diagnostic est néanmoins associé à une perspective de justice égalitariste intergénérationnelle (licence = cadre en 1970 donc licence = cadre en 2010).

Si l'on s'éloigne de cette perspective, en admettant que la norme de correspondance a changé, le déclassement devient alors relatif. De fait, alors que le déclassement normatif augmente considérablement depuis les années 80, la proportion de jeunes qui s'estiment déclassés, soit le déclassement dit subjectif, demeure relativement stable (environ 20 % pour l'ensemble des niveaux et 30 % pour le supérieur). Certains prennent alors acte du changement de norme (Maurin 2007, 2009) et mettent l'accent sur les bienfaits de l'expansion scolaire réels (diminution du risque de chômage des jeunes d'origine sociale modeste, plus grand accès de ces jeunes à la qualification, resserrement de l'éventail des salaires) ou supposés (hypothétique lien à la croissance).

Toutefois, le changement de norme intériorisé par les jeunes peut aussi traduire une dévalorisation de certains, voire de nombreux diplômes (Giret et Lemistre 2004). L'absence d'évolution du « sentiment de déclassement » ne signifie donc pas nécessairement qu'il n'y ait pas dépréciation des titres scolaires. L'acceptation de l'hypothèse de dévalorisation des titres peut alors relativiser voire annihiler les bienfaits des politiques éducatives favorables à la hausse des niveaux d'éducation. Les individus dotés de titre dévalués, bien que plus diplômés que leurs aînés, n'en auraient finalement retiré que peu d'avantages. Ils seraient des « acteurs dupés » qui acceptent d'autant plus la dévalorisation que la multiplication des certifications brouille l'objectivité du jugement : « ... le système à classements flous et brouillés favorise ou autorise... des aspirations elles-mêmes floues et brouillées... S'il est vrai qu'il paie une grande part des utilisateurs en titres scolaires dévalués – jouant des erreurs de perception que favorise la floraison anarchique des filières et des titres à la fois relativement insubstituables et subtilement hiérarchisés –, il reste qu'il ne leur impose pas un désinvestissement aussi brutal que l'ancien système et que le brouillage des hiérarchies et des frontières entre les élus et les exclus, entre les vrais et les faux titres, contribue à imposer l'élimination en douceur et l'acceptation en douceur de cette élimination... » (Bourdieu 1979).

Une autre explication est la sous-qualification possible des emplois : des jeunes ne s'estiment pas employés en dessous de leur niveau de compétence dans un emploi où ils sont objectivement déclassés (master technicien par exemple), non pas parce que le diplôme est d'une valeur relative faible, mais parce que les contenus d'emploi nécessitent bien les compétences d'un master. Or, l'employeur n'a pas requalifié l'emploi malgré la hausse des compétences requises, ou cet emploi n'a tout simplement jamais été davantage qualifié compte tenu de la construction sociale de cette qualification. Par exemple, parce qu'il s'agit d'emplois féminins. Le déclassement reflète alors davantage un problème d'inégalité des places que d'inégalité des chances (Dubet, 2010).

* Céreq et CERTOP (CNRS - Université Toulouse 2).

En tout état de cause, que les jeunes soient déclassés via l'offre – la multiplication des filières et des effectifs – ou/et la demande – la sous qualification de certains emplois en regard des compétences requises –, pour examiner cette question il est nécessaire de raisonner à un niveau relativement détaillé des diplômes. Or, la plupart des études sur données nationales examinent le déclassement à un niveau très agrégé, le plus souvent en mettant en relation quatre niveaux de qualifications (cadre, profession intermédiaire, ouvrier ou employé qualifié, non qualifiés) avec six niveaux de formations.

L'objectif de cette communication à partir de trois enquêtes du Céreq (2001, 2007, 2010) est, d'une part, de tenter une lecture du déclassement à un niveau relativement détaillé des spécialités (1), d'autre part, d'examiner les évolutions du déclassement entre générations (2.1). Une confrontation des déclassements subjectifs (perçus par les individus) et objectifs permettra également d'évaluer *in fine* la réalité du déclassement (objectif et subjectif) quel qu'en soit la cause (2.2).

1. Le déclassement par spécialités

1.1. Une hiérarchie dans la hiérarchie des niveaux via les filières et les spécialités

Les trois enquêtes génération du Céreq mobilisées sont les enquêtes génération 1998, 2004 et 2007 effectuées respectivement en 2001, 2007, 2010. Les observations concernent la situation à trois ans soit à ces trois dernières dates. L'étude porte uniquement sur les diplômés de l'enseignement supérieur appartenant à la population active à la date d'enquête.

Il est important de préciser que les différences entre niveaux ne peuvent s'analyser qu'à l'aune de la norme de déclassement retenue. Ainsi, bac+2 et L3 sont déclassés tous deux pour les emplois de qualification inférieurs à professions intermédiaires (dont techniciens). Le seuil est le même pour les M2 et D, écoles de commerce et d'ingénieurs, soit un déclassement si le statut n'est pas cadre. L'écart favorable aux L3 entre L3 et M2 et D est donc en partie lié à la norme. Si l'on avait retenu celle des années 70 (L3 cadre), dans l'optique stricte d'une égalité des chances intergénérationnelle, les L3 seraient davantage déclassés. La convention adoptée établit en effet que les L3 peuvent conduire aux emplois non seulement de cadres mais aussi de professions intermédiaires. Cette réinterprétation de la norme des années 70 ne s'accorde pas seulement au constat statistique, mais aussi au fait que ces emplois sont très souvent désignés clairement comme les cibles du L3, y compris pour les licences professionnelles.

Le premier constat est une disparité manifeste par spécialité quel que soit le niveau (tableau 1). Un tel constat connu – ou plutôt supposé connu – entre grandes spécialités valide *a priori* l'hypothèse de titres dévalués plus que d'autres. Les disparités à bac+2 reflètent tout d'abord un effet filière, les DUT-BTS côtoyant dans nos catégories les sortants de L2. Ainsi, les sortants de spécialités pluridisciplinaires de Sciences humaines et droit ont-ils un taux de déclassement de 65,7 % contre 17,8 % pour l'Informatique (dont traitement de l'info et réseaux de données). La sélectivité des filières de DUT et BTS peut expliquer en partie cet écart (Kergoat et Lemistre 2013). Pour les sortants de niveau III, les filières professionnelles sélectives en regard des filières générales de l'université délivreraient donc des diplômes de valeurs supérieures sur le marché du travail. En réalité, les disparités sont aussi fortes pour les filières où la majorité des sortants sont issus de filières professionnelles. Les titres de moindre valeur en regard de la qualification obtenue sont par exemple ceux des spécialités de l'agriculture, pêche, forêt et espaces verts où les taux de déclassement évoluent de 64,5 % à 43,4 % pour un taux moyen de 31,4 au niveau III (tableau 2). Des différences importantes apparaissent également par domaines. Au sein du domaine industriel, mécaniques, électricité électronique, la spécialité moteur et mécanique auto affiche un taux de déclassement de 52,4 % contre environ la moitié pour mécanique générale et de précision (26,9 %) ou encore 28,4 % pour électricité, électronique (28,4 %). De même pour le domaine échange et gestion excepté la spécialité commerce, vente dont le taux de déclassement est de 36,1 % contre plus de 50 % pour comptabilité-gestion (63,5%) et finances, banques, assurances (51,3 %). L'écart le plus élevé dans un même domaine, communication, information, est observé entre secrétariat, bureautique (17,8) et informatique (dont traitement de l'info et réseaux de données – 56,5).

Tableau 1
DECLASSEMENT A 3 ANS SELON LA SPECIALITE DU PLUS HAUT DIPLOME

Plus haut diplôme diplôme*	Bac+2	L3	M2 et D	Ec. co.	Ingé	tous	+chô	Tepa
Spécialités pluriscientifiques						25,2	33,7	24,3
Sciences naturelles (biologie-géologie)			36,5			24,7	34,5	19,3
Mathématiques			17,9			13,9	19,0	6,3
Physique			13,7			11,3	18,2	6,5
Chimie			23,5			20,6	27,9	9,7
Sciences de la terre			31,1			29,4	39,4	17,7
Sciences de la vie		14,0	28,8			23,5	30,5	17,3
Spécialités pluridic. Sc. humaines et droit	65,7	37,7	52,3			42,8	49,0	47,4
Géographie		17,7	32,9			27,1	32,6	29,5
Economie			34,7			30,0	34,9	24,7
Sciences sociales (y. c. démo., anthropo.)		20,5	53,5			27,3	34,2	25,5
Psychologie		35,3	20,9			27,1	35,1	21,5
Histoire		26,9	35,1			26,4	33,8	31,3
Droit, sciences politiques		37,6	40,0			36,6	43,4	30,6
Français, littérature et civilisation française	41,2	19,3	37,5			23,9	30,7	23,7
Musique, arts du spectacle						24,3	40,7	30,8
Autres spécialités artistiques		24,8	73,1			32,9	43,9	39,5
Langues et civilisations anciennes	62,1	29,4	61,0			32,2	41,4	33,2
Technologies industrielles fondamentales	21,4	16,2	26,9		8,3	14,2	19,3	12,9
Tech. de commandes des transformations industrielles	26,4					22,8	26,0	12,2
Spécialités pluri. Agro. et agri.	43,4				31,6	36,6	39,1	34,4
Prod. végétales, cultures spéc. et protect. Cult.	54,3					50,4	53,6	33,4
Prod. animales, élevage spéc., soins animaux	47,6					27,3	31,1	4,5
Forêts, espaces naturels, faunes sauvage, pêche	44,6					38,8	44,9	29,9
Aménagement paysager	64,9					50,7	52,1	49,1
Spécialités pluri. des transformations						13,2	18,2	6,4
Agro-alimentaire, alimentation, cuisine	41,8					36,0	40,4	26,1
Trans. chimiques et apparentées (y c pharma.)	22,3					25,7	31,6	14,8
Energie, génie climatique	16,0					12,5	17,7	4,3
Spéc. pluritech., génie civil, construct., bois			47,0			35,0	41,0	21,4
Mines et carrières, génie civil, topographie						16,9	20,1	6,5
Spécialités pluritech. mécanique-électricité	38,6					33,7	36,1	21,0
Mécanique générale et de précision, usinage	26,9					15,8	19,3	9,1
Moteurs et mécanique auto	52,4					44,5	47,2	33,5
Electricité, électronique	28,4		15,0			20,9	24,6	12,7
Spécialités pluriv. échanges et gestion	45,2	36,1	39,4	25,7		28,9	34,6	26,9
Transport, manutention, magasinage	55,6					50,8	54,0	34,8
Commerce, vente	36,1		50,6	22,1		33,5	40,1	28,5
Finances, banque, assurances	51,3		37,2			41,4	47,5	32,9
Comptabilité, gestion	63,5	34,4	33,1			56,8	60,0	44,6
RH, gestion du personnel, gestion de l'emploi			38,2			32,1	37,6	24,8
Spécialité pluriv. de la communication	32,6		33,1			26,2	35,5	20,7
Secrétariat, bureautique	56,5					56,1	60,6	44,4
Informatique, trait. de l'info., réseaux données	17,8		8,2			11,8	15,9	
Spécialités plurivalentes sanitaires et sociales						49,5	54,4	30,3
Santé	1,9		15,5			4,8	5,7	-18,6
Travail social	9,7					9,9	14,5	-9,4
Accueil, hôtellerie, tourisme	60,9					56,6	61,0	46,5
Animation culturelle, sportive et de loisirs	27,9	18,2	57,9			23,2	27,3	22,8
Nettoyage, assainissement, protection environnement.	41,1		51,2			42,1	46,7	25,3
Application des droits et statuts des personnes			47,6			39,1	42,1	34,2
Autres services à la collectivité		33,8	42,5			34,2	39,5	28,5

Source : Céreq.

Données des diplômés de niveau M1 et les spécialités NSF autres (...) non reproduites - cases vides moins de 30 individus déclassés (souvent + de 100). Tous : population active occupé - + chô déclassement dont chômage/population active. Tepa : modèle probit toutes choses égales par ailleurs variables voir tableau 3.

La logique de la spécialité semble donc apporter une clé de lecture pour une grille des titres dévalués. Toutefois, la hiérarchie des spécialités n'est pas exactement la même entre niveaux. Ainsi, certaines spécialités présentent des taux de déclassement supérieurs à niveau M2 et D qu'au niveau bac+2 alors que les taux de déclassement moyens sont proches (tableau 2 : respectivement 31,4 % et 32,2 %). Par exemple, dans le domaine échange et gestion, la spécialité commerce, vente a le plus faible taux de déclassement à bac+2 et le plus fort pour M2 et D. À l'appui de l'hypothèse de Bourdieu, l'une des raisons est vraisemblablement la présence de cette spécialité parmi les dominantes des écoles de commerces pour lesquelles le taux de déclassement est de 22,1 %. L'effet filière pour les écoles de commerce n'est pour autant pas très élevé en moyenne puisque le taux de déclassement moyen est de 29 contre 32,2 pour M2 et D. En revanche, les écoles d'ingénieurs restent encore une filière très protectrice contre le déclassement en moyenne, mais là encore des spécialités échappent à la logique, le taux de déclassement pour les ingénieurs du domaine agriculture, pêche, forêt et espaces verts étant de 31,6.

1.2. Déclassement et spécialité toutes choses égales par ailleurs

Pour évaluer les tendances moyennes ou mesurer des interactions entre variables, la valeur des formations et son évolution sont souvent saisies via une nomenclature réduite au niveau ou aux grandes filières, voire à une variable continue : la durée d'études. Ce type de mesure est très couramment effectué non seulement par les économistes mais aussi les sociologues. Si ces travaux sont nécessaires à une compréhension d'ensemble, les différences mises en évidence à un niveau agrégé masquent des disparités internes manifestement fortes. Au-delà des contraintes techniques pour traiter les interactions entre variables (biais de sélections ou d'endogénéité traités par les économètres) qui nécessitent un nombre limité d'items, la principale raison est le manque d'effectif pour une revue de détail, plus encore dans une analyse toutes choses égales par ailleurs qui croise les critères. Même en empilant trois enquêtes, nous n'échappons pas à la contrainte. Ainsi, il aurait été souhaitable d'examiner l'effet toutes choses égales par ailleurs des spécialités croisées par diplôme. Plus encore, empiler des enquêtes, c'est ignorer les effets de moments et de cohortes, un croisement avec la génération aurait donc été souhaitable, là aussi les effectifs sont insuffisants. Mais saisir l'effet de génération est nécessaire puisqu'il existe ici, *a minima*, un effet de moment important : la crise de 2008 qui distingue fortement l'insertion de la dernière génération de celle des précédentes.

Compte tenu des limites liées aux effectifs, pour saisir l'effet de génération nous avons croisé niveau de diplôme et génération, ceci permet également d'estimer l'évolution du déclassement toutes choses égales par ailleurs. Nous avons également croisé génération et profession du père afin de disposer d'une indication sur le rôle de l'origine sociale lorsque la conjoncture se dégrade. En effet, dans la logique de Bourdieu, ce sont les jeunes d'origine sociale modeste « payés en titres dévalués » qui devraient le plus pâtir de la crise. Si la distribution au sein des catégories filières et niveaux est étroitement liée à l'origine sociale et au genre, la prise en compte de ces éléments par ailleurs devrait bousculer un peu les hiérarchies entre spécialités. De plus, dissociant l'effet moyen du niveau de diplôme de l'effet spécialité, un effet propre de la spécialité est estimé avec deux limites : celles des variables disponibles et le fait que les effectifs ne permettent pas de mesurer l'effet générationnel par spécialité, de même que l'effet niveau de diplôme par spécialité. Les variables mobilisées par ailleurs dans le modèle sont les régions d'emplois, le nombre de période de chômage, le nombre de mois en emploi et le genre. Notons que l'effet genre n'a pas été croisé avec les générations ici car les coefficients étaient comparables pour les trois générations.

Le modèle estime la probabilité de déclassement (probit). Les coefficients du modèle exprimés en pourcentage s'expriment par rapport à une situation de référence (spécialité informatique, bac+2, père cadre, né en France, homme, employé en région parisienne), ce sont donc les écarts plus que le niveau qui importe. Il ne nous est pas possible d'effectuer une revue de détail ou une analyse par déterminant¹ qui dépasserait largement le volume requis pour cette contribution. Nous ne donnerons donc quelques exemples pour les évolutions par grands domaines (séparés par des doubles traits tableau 1 et précisés dans le tableau 4).

¹ Une telle analyse peut être faite *a minima* en intégrant successivement dans le modèle ou dans des modèles disjoints les variables genre origine sociale et niveau.

Globalement les hiérarchies demeurent, avec néanmoins un accroissement des écarts de taux de déclassement entre certains grands domaines et à l'inverse une diminution des écarts au sein de ces domaines avec quelques exceptions purement techniques et d'autres plus notables. Les diminutions purement techniques sont liées à la répartition des effectifs par niveau dans les spécialités, la norme retenue conduisant à un moindre déclassement des L3. Mécaniquement les spécialités où les sortants de L3 sont relativement nombreux voient donc leur taux de déclassement diminué (brut > TEPA). Comme il existe un effet notable de l'origine sociale et du genre, les écarts entre deux spécialités sont susceptibles de diminuer dès lors qu'une spécialité est féminine avec des jeunes d'origine sociale modeste. On observe par exemple deux cas polaires pour des spécialités réparties de même manière entre les niveaux : la référence, informatique (dont traitement de l'info et réseaux de données), et la spécialité nettoyage-assainissement-protection de l'environnement, avec respectivement des pourcentages d'enfants de père ouvrier ou employé de 35 % et 60 % et de femmes de 23 % et 72 %. Ces disparités expliquent en grande partie la baisse de 5 % de l'écart entre les deux spécialités (brut 30,3 %, TEPA 25,3 %) et entre la valeur brute du taux de déclassement de la spécialité nettoyage-assainissement-protection de l'environnement (42,1 % à 25,3 %), qui est la plus forte baisse du taux brut en regard de la référence.

Si juxtaposer les variables de niveau d'origine sociale et de spécialités ne suffit pas à rendre compte des effets de sélection dans les filières, il n'en demeure pas moins que leur influence directe ne suffit pas à absorber une partie importante de l'effet spécialité. En cela, s'il existe manifestement une hiérarchie des diplômes du supérieur qui peut mettre en exergue une logique de « faux titres et vrai titres » au sens de Bourdieu, le lien à l'origine social n'est pas systématique. Les critères qui amènent au choix des différentes filières sont donc plus complexes. Il serait nécessaire, d'une part, de mobiliser d'avantage de variables sociales et territoriales et, d'autre part, d'identifier ce qui relève des performances scolaires antérieures. Dans ce domaine, des études sur ces mêmes bases ont déjà montré l'influence des performances scolaires antérieures sur la sélection dans les filières sans, à nouveau, que le lien à l'origine social s'avère le principal déterminant.

Les causes de la hiérarchie des filières sont donc encore largement à explorer, ceci d'autant plus que, toutes choses égales par ailleurs, les écarts entre certains grands domaines se creusent. C'est le cas pour les filières du domaine lettres et arts dont la situation relative se dégrade TEPA (écart à la référence plus important que pour la valeur brute), alors qu'elles sont très majoritairement féminines, donc de surcroît pénalisées via le genre pour la grande majorité des diplômés. Soit l'effet genre est plus important pour ces filières, soit la (dé)valorisation obéit à d'autres logiques comme nous le verrons.

2. Évolution et nature du déclassement

2.1. Déclassement : une dégradation par le haut liée aux domaines de spécialité

En tout état de cause, la hiérarchie entre spécialités existe et demeure toutes choses égales par ailleurs, reste à explorer les effets de moments et de cohortes. Pour les diplômés, en référence aux diplômés de bac+2 de 1998, la hausse du déclassement apparaît minime en moyenne en valeur brut ou TEPA (tableau 3). Pour les diplômés de L3, le déclassement diminue significativement entre les générations 1998 et 2004. Toutefois, cela reflète la montée des licences professionnelles sur la période intermédiaire, les diplômés de licence professionnelle étant pour 80 % d'entre eux des diplômés d'IUT-BTS, soit des étudiants sursélectionnés (Kergoat et Lemistre *op. cit.*). Il s'est donc opéré un glissement entre bac+2 et L3. De fait, en 1998, les bac+2 représentent 49,7 % des jeunes diplômés du supérieur en emploi contre 44,5 % en 2004 et 38,5 % en 2007. Dans le même temps, les effectifs de licence augmentent, respectivement passant de 8,3 % à 15,7 % puis 18,1 %. Dans cette perspective, l'absence de hausse du déclassement au niveau bac+2 peut aussi s'interpréter comme une conséquence de la diminution du nombre relatif de sortants à ce niveau. La dégradation est surtout une dégradation par le haut. Tout d'abord, les diplômés de master et doctorat voient leur taux brut de déclassement croître sur l'ensemble de la période de 25,8 % à 39 % de la génération, avec un « saut » de plus de 10 % après la crise. Toutes choses égales par ailleurs, la dégradation est aussi effective et de même ampleur avec une évolution notable : en 1998 un M2 ou un doctorat protégeait davantage du déclassement (déclassement si inférieur à cadre) qu'un bac+2 (déclassement si inférieur à profession intermédiaire). *A contrario*, pour la génération

2007 observée après la crise en 2010, la probabilité de déclassement est supérieure de près de 10 % pour les M2 et D TEPA (référence bac+2 1998). Là encore, au-delà d'un effet conjoncturel fort, l'évolution des effectifs relatifs peut expliquer en partie la hausse du déclassement avec pour la génération 1998 en emploi en 2001 14,3 % de diplômés de master et doctorat, 17,8 % pour 2004 et 23 % pour 2007. En revanche, il n'y a pas d'évolution relative des effectifs des sortants d'école de commerce en emploi ; pourtant, c'est pour ces derniers que la dégradation est la plus forte avec un taux de déclassement qui a plus que doublé de 18,5 % pour la génération 1998 à 38 % pour la génération 2007. On peut établir un lien à une dégradation d'ensemble pour le domaine de spécialité dominant des écoles de commerces : le domaine échange et gestions (tableau 4). La dégradation TEPA est moindre : 14,7 % sur la période (écart à la référence passe de -9,8 à +4,9) contre 19,5 % en brut. Pour les sortants d'écoles d'ingénieurs c'est l'inverse, le taux de déclassement augmente de 5,3 % sur la période, mais de 18 % TEPA (16,2 + 1,8). L'écart entre le taux brut et le résultat TEPA peut s'expliquer par d'autres caractéristiques favorables de la majorité des sortants ingénieurs, notamment deux tiers d'enfants de père cadre.

Tableau 2
DECLASSEMENT A TROIS ANS SELON LE NIVEAU ET LA GENERATION

Plus haut diplôme	Bac+2	L3	M2 et D	Ecole co.	Ingé	Tous
Déclassement						
Tous	31,4	22,3	32,2	29,0	13,0	26,9
génération 1998 en 2001	32,6	28,8	25,8	18,5	10,3	26,8
génération 2004 en 2007	30,4	18,2	28,6	32,4	12,1	25,2
génération 2007 en 2010	31,0	22,9	39,0	38,0	15,6	28,9
Déclassement donc chômage						
Tous	36,1	29,4	37,6	33,8	16,2	32,3
génération 1998 en 2001	35,9	34,6	29,7	21,6	12,6	30,8
génération 2004 en 2007	35,2	24,1	33,2	35,8	15,3	30,4
génération 2007 en 2010	37,4	31,6	45,4	45,2	19,6	35,7

Tableau 3
LES DETERMINANTS DU DECLASSEMENT AU-DELA DE LA SPECIALITE

	1998	2004	2007
Plus haut diplôme			
Bac+2	ref.	1,1	2,5
L3	-6,8	-10,8	-8,0
M2 et D	-4,8	-0,5	10,4
Écoles de commerce	-9,8	-2,3	4,9
Ingénieurs	-16,2	-10,5	1,8
CS Père			
Agriculteur	8,7	2,8	4,9
Chef d'entreprise artisan commerçant	4,6	1,1	3,0
Cadre	ref.	-1,8	0,1
Technicien profession intermédiaire	2,3	0,4	2,8
employé	6,6	4,7	4,8
ouvrier	8,0	3,9	5,8
	tous		
né en France	-2,4		
nombre de période de chômage	7,0		
nombre de mois en emploi	-0,9		
Femme	4,8		
probabilité de référence	23,3		

Modèle probit autres variables du modèle : spécialité (coefficients tepa tableau 1), régions.

Tableau 4

DECLASSEMENT A 3 ANS SELON LE NIVEAU ET LA GENERATION PAR SPECIALITES REGROUPEES

Plus haut diplôme	Bac+2			L3			M2 et D			École de commerce			Ingénieurs			Tous		
	1998	2004	2007	1998	2004	2007	1998	2004	2007	1998	2004	2007	1998	2004	2007	1998	2004	2007
Déclassement																		
Mathématiques et sciences	33,3			17,6		15,2	15,8	20,4	32,0							20,7	14,3	22,7
Sciences humaines et droit	55,7		47,2	35,1	22,3	26,6	35,0	33,4	41,6							38,5	26,2	31,5
Lettres arts	48,4			29,6	21,5	24,8	45,0	50,2	52,2							33,8	22,0	30,7
Spéc. pluritech. de la production	22,3	33,2	20,9					27,2								15,9	21,1	18,3
Agri., pêche, forêts, espaces verts	47,4	46,4	51,9													39,2	39,3	38,3
Transformations	25,3	31,5	28,6													21,0	26,8	26,2
Méca., électricité, électronique	17,1	18,9	42,0													17,8	21,1	36,1
Echanges et gestion	50,4	48,5	46,2	38,9	24,9	25,4	36,3	38,4	45,9	17,3	31,2	36,6				40,0	38,1	40,0
Communication information	37,8	40,7	34,3				17,6	15,2	25,4							30,4	27,2	25,3
Services aux personnes	10,3	7,7	12,8		16,3	22,7	14,0	19,0	39,1							11,7	10,4	18,8
Services à la collectivité	49,2						44,6	33,3	53,1							38,2	30,9	41,4
Tous	32,6	30,4	31,0	28,8	18,2	22,9	25,8	28,6	39,0	18,5	32,4	38,0	10,3	12,1	15,6	26,8	25,2	28,9
Déclassement dont chômage																		
Mathématiques et sciences	38,3			25,3		22,2	21,7	28,7	40,6							26,4	21,7	31,4
Sciences humaines et droit	60,1		53,2	40,9	28,6	35,1	39,3	38,7	49,6							44,3	32,4	40,2
Lettres arts	54,7			37,7	30,6	40,0	51,7	54,3	63,6							41,5	30,6	43,8
Spéc. pluritech. de la production	25,1	36,6	26,8			34,9	17,2	34,3								18,5	24,9	24,2
Agri., pêche, forêts, espaces verts	48,4	47,9	56,0			10,1										41,4	41,5	42,8
Transformations	28,9	41,4	32,0			18,4										25,0	33,1	31,3
Méca., électricité, électronique	22,9	22,9	46,9			33,1										23,6	25,1	41,5
Echanges et gestion	53,1	53,4	54,2	40,3	29,9	29,7	39,2	40,6	51,9	20,4	34,7	44,1				43,0	43,1	47,4
Communication information	41,3	47,3	42,1				20,1	17,3	31,8							34,4	33,5	32,5
Services aux personnes	12,4	10,7	15,8	14,2	18,8	27,2	15,9	21,6	40,5							14,2	13,5	21,6
Services à la collectivité	51,8						48,4	38,9	56,4							42,5	34,5	46,9
Tous	35,9	35,2	37,4	34,6	24,0	31,6	29,7	33,2	45,4	21,6	35,8	45,2	12,6	15,3	19,6	30,8	30,4	35,7

Tableau 5

DECLASSEMENT SUBJECTIF ET OBJECTIF PAR GENERATION

Génération (observée à trois ans)	Bac+2		L3		M2 et D		École commerce		Ingénieurs		Tous	
	1998	2004	1998	2004	1998	2004	1998	2004	1998	2004	1998	2004
Déclassement subjectif (perçu)												
Mathématiques et sciences	37,6		35,9		21,3	23,7					27,9	24,5
Sciences humaines et droit	37,0		43,4	35,3	29,2	33,0					38,4	36,9
Lettres arts	43,6		36,1	34,5	32,7	40,5					36,5	37,0
Spécialités pluri techno. de la production	25,5	55,8				27,2					25,9	32,9
Agriculture, pêche, forêts et espaces verts	28,8	68,4									28,0	31,6
Transformations	30,9	64,7									28,7	32,2
Mécanique, électricité, électronique	22,1	67,0									25,8	25,7
Echanges et gestion	31,9	60,8	36,5	39,9	28,8	35,8	27,6	34,4			31,1	38,8
Communication information	29,1	59,8			23,4	25,3					28,6	33,7
Services aux personnes	10,3	88,6		39,2	16,7	19,3					15,2	14,3
Services à la collectivité	43,3				26,0	33,3					32,9	34,7
tous	24,9	24,8	37,3	34,3	24,1	28,3	27,8	36,5	22,1	25,1	27,0	28,8
Déclassement subjectif et objectif (perçu)												
Mathématiques et sciences	16,9		11,5		6,2	7,5					9,6	7,2
Sciences humaines et droit	23,6		22,0	14,6	16,0	17,9					20,0	16,6
Lettres arts	22,8		15,7	13,7	14,1	22,8					16,1	14,9
Spécialités pluri techno. de la production	10,0	20,4				9,4					7,3	10,8
Agriculture, pêche, forêts et espaces verts	19,8	25,7									17,1	20,4
Transformations	15,7	17,3									12,5	14,0
Mécanique, électricité, électronique	7,6	8,3									7,2	7,9
Echanges et gestion	19,9	24,4	14,8	14,9	12,7	22,6	10,0	16,6			15,9	20,4
Communication information	13,6	23,6			6,5	7,3					10,8	13,7
Services aux personnes	2,1	1,9		11,8	4,9	9,1					3,5	3,3
Services à la collectivité	24,7				19,4	19,4					17,9	18,5
Tous	12,2	11,9	16,0	12,0	10,0	13,3	9,6	17,7	4,5	6,3	11,2	12,0

Si l'on ne peut détailler les évolutions par spécialités détaillées, il est possible d'en rendre compte par grand domaine en gardant à l'esprit les disparités internes mises en évidence. Pour les bac+2, la relative stabilité du taux de déclassement moyen masque des évolutions contraires. Ainsi, 17,1 % des diplômés de la spécialité mécanique, électricité électronique en emploi à trois ans sont déclassés pour la génération 1998 contre 42 % pour la génération 2007. À l'inverse, pour le domaine échange et gestion, ces taux sont de 50,4 % et 46,2 %. Toutefois, il serait intéressant pour ce domaine d'analyser le lien entre la hausse des effectifs aux niveaux supérieurs, soit la poursuite d'études de jeunes qui sortaient aux niveaux III antérieurement. En effet, si le déclassement baisse aux niveaux de diplôme bac+2 et L3, il augmente pour les niveaux supérieurs.

Globalement si les tendances sont souvent les mêmes aux différents niveaux pour les différents domaines, on observe des évolutions plus ou moins contrastées. Par exemple, pour les M2 et D l'accroissement du déclassement est conséquent pour les domaines math et sciences et services aux personnes et moindre pour les sciences humaines et les lettres. Toutefois, ces domaines avaient des taux de déclassement plus élevés en 1998. Ainsi, les disparités entre domaines de spécialités semblent s'estomper pour la dernière génération dans le contexte d'une dégradation générale.

2.2. Quand le chômage participe du déclassement

Toutes les études qui portent sur le déclassement s'intéressent uniquement aux jeunes en emploi. En effet, par définition, le déclassement ne pourrait être mesuré que si l'on dispose d'une qualification d'emploi. Les individus au chômage ne seraient donc pas déclassés. L'idée générale est qu'ils sont susceptibles d'être en transition volontaire ou non vers un emploi correspondant à leur qualification. C'est en adoptant cette convention que l'on établit des taux de chômage par qualification, les salariés de qualification cadre au dernier emploi occupé qui se trouvent en situation de chômage permettent ainsi d'établir un « taux de chômage des cadres ». Toutefois, d'une part, rien n'indique que les cadres au chômage ne seront pas déclassés s'ils retrouvent un emploi et, d'autre part, la situation de chômage peut être considérée comme un déclassement, fût-il temporaire. Ignorer le chômage c'est, en effet, sous-estimer le déclassement et surtout potentiellement traduire des évolutions en « trompe l'œil ».

Par exemple, pour les détenteurs de CAP-BEP entre les générations 2004 et 2007, la proportion de déclassés diminue. Est-ce une amélioration de leur situation ? Dès lors que l'on prend en compte le chômage, la réponse est clairement négative puisque cette fois le déclassement (avec chômage = déclassé) augmente considérablement. En effet, la « dernière marche » du déclassement pourrait bien être le chômage. L'ignorer c'est donc fausser l'analyse.

L'ensemble des investigations a donc été mené en intégrant les chômeurs, le chômage faisant partie du déclassement. Il est très important de noter tout d'abord que les coefficients des variables du modèle TEPA (tepa tableau 1) sont peu affectés par la prise en compte du chômage, les disparités entre spécialités demeurent et se renforcent pour certaines². Seuls les éléments descriptifs sont donc reproduits.

Par exemple, pour les trois générations empilées (tableau 1 colonne +*chô* nombre en italique), la proportion de déclassés avec chômage de la spécialité Musique, arts du spectacle est de 24,3 % sans chômage, 40,7 % avec ! Ceci alors que le déclassement n'augmente que de 3,9 % pour la spécialité Informatique (dont traitement de l'info et réseaux de données). L'augmentation n'est pas beaucoup plus élevée pour la spécialité nettoyage assainissement protection de l'environnement, puisque de plus 4,6 %. Toutefois, le taux de déclassement chômage compris est de 46,7 % pour cette spécialité (15,9 % pour informatique). En clair, le déclassement pour les jeunes diplômés du supérieur de la spécialité Musique, arts du spectacle est surtout lié au chômage, alors que la spécialité nettoyage assainissement protection de l'environnement conduit très fréquemment à l'emploi, mais à un niveau de qualification moins élevé que celui auquel devrait conduire le diplôme (selon la norme retenue).

² Un traitement de type biais de sélection en regard du chômage modifie moins encore les coefficients.

En termes d'évolution par grand domaine de spécialité (tableau 4), là aussi le chômage relativise certains constats. Tout d'abord, au niveau bac+2, la stabilité du déclassement n'est plus de mise. Pour les seuls actifs occupés à trois ans des générations 1998 et 2007, le taux de déclassement évoluait de 32,6 % à 31 %, soit une amélioration. Avec le chômage il se dégrade de 35,9 % à 37,4 %. Cette différence résulte de certains domaines de spécialité où le chômage a augmenté tel que échange et gestion et agriculture, pêche, forêt, espaces verts.

Au niveau M2 D on observe une translation générale pour l'ensemble des domaines liés à une augmentation continue du taux de chômage, de même pour les écoles de commerce. Seuls les ingénieurs demeurent à un taux de déclassement inférieur à 20 % avec un taux de chômage nettement moins dégradé puisque de 4 % contre 7,2 % pour les sortants d'écoles de commerce.

La valeur des diplômes peut donc être abordée de deux manières conjointement ou séparément : en termes d'accès à l'emploi ou/et d'accès à la qualification. Dans la première acception, les diplômes de la spécialité nettoyage-assainissement-protection de l'environnement ne sont pas nettement moins défavorisés que ceux du domaine informatique (dont traitement de l'info et réseaux de données), mais pas dans la seconde.

2.3. Déclassement des diplômes ou sous-qualification des emplois ?

Dans l'hypothèse d'une mesure de la valeur des diplômes en regard de la qualification de l'emploi, l'hypothèse implicite d'une qualification de l'emploi reflétant les compétences requises est faite. Or, l'emploi peut-être sous qualifié. En d'autres termes, le contenu d'emploi ne correspond pas au niveau de qualification. Les économistes invoquent la notion de biais technologique : un même emploi nécessite des compétences accrues actuellement par rapport aux périodes antérieures car les compétences à mettre en œuvre ont évolué. Par exemple, un poste d'ouvrier qualifié lambda nécessiterait un bac professionnel aujourd'hui contre un CAP hier. Une autre approche plus sociologique est celle de l'égalité des places (Dubet *op.cit.*). Ici, la sous-qualification de l'emploi est avant tout un construit social. Par exemple, certains emplois féminins qui requièrent un bac+5 demeureraient classés au niveau profession intermédiaire, l'exemple récent des infirmières est particulièrement illustratif. Ou encore des emplois d'ouvriers et d'employés non qualifiés nécessitent des certifications de niveau V voire IV. Dans la construction sociale de la « sous-qualification » des emplois, un autre mécanisme lié à la hausse des niveaux d'éducation compatible avec les précédents est celui d'une adaptation des postes à une main-d'œuvre surqualifiée sans adaptation des qualifications. Par exemple, la hausse des niveaux d'éducation conduit les employeurs à recruter des M2 sur des postes où jusqu'alors ils recrutaient des bac+2 ou L3. Comme de rares études l'ont montré, les employeurs ont alors tendance à adapter les contenus des postes aux compétences des nouveaux entrants sans pour autant requalifier l'emploi, au moins dans un premier temps, ceci plus encore en période de chômage.

En tout état de cause, certains emplois pourraient donc être sous-qualifiés de telle sorte que le déclassement qui est imputé à une non-correspondance entre niveau de diplôme et d'emploi ne serait pas dû à une surqualification des individus mais à une sous-qualification de l'emploi occupé. Comment trouver trace d'une telle conjecture ? Une possibilité est de confronter déclassement objectif, tel qu'il a été saisi à ce stade de l'article, au déclassement subjectif, soit les perceptions des jeunes. Un jeune objectivement déclassé mais qui ne s'estimerait pas déclassé pourrait alors être en fait employé à son niveau de compétence sur un emploi sous qualifié. Une autre interprétation est que le jeune ait intériorisé la dévalorisation de son diplôme constatant que ses pairs occupent le même type de poste (Giret et Lemistre 2004). En clair, la hiérarchie des diplômes entre spécialités révélées par le déclassement reflète à la fois un système de classement maintenant l'inégalité des chances qui procède : soit de titres dévalorisés, soit de sous-qualification des emplois. La première option conduirait plutôt à favoriser des politiques éducatives en faveur de l'égalité de chances (Bourdieu, Duru Dellat *op.cit.* ; Chauvel *op.cit.*). La seconde implique de se soucier de l'égalité des places sur le marché du travail (Dubet *op.cit.*).

La confrontation du déclassement subjectif au déclassement objectif est un premier pas pour mesurer l'ampleur du décalage entre perceptions des jeunes et la relation effective entre niveau de formation et qualification de l'emploi. Quelques prudentes pistes d'interprétations peuvent aussi être avancées en regard des hypothèses précédentes. Les données mobilisées concernent uniquement les enquêtes 2001 et 2007, l'enquête 2010 étant une enquête intermédiaire où le questionnaire ne comprend pas les variables de perception. Il va de soi que la seule population retenue ici ne peut être que la population active occupée, puisque les chômeurs ne peuvent exprimer un sentiment de déclassement dans l'emploi, sans emploi.

On constate tout d'abord une habituelle non-convergence des déclassements objectifs et subjectifs dont les causes ne seront pas examinées ici, le caractère subjectif de la mesure en étant une essentielle³. Nous nous focaliserons ici sur le croisement des deux normes qui a aussi pour avantage de supprimer une partie des biais de subjectivité.

26,8 % des diplômés du supérieur de la génération de sortants de 1998 en emploi à 3 ans sont objectivement déclassés. Or, moins de la moitié de ces 26,2 % s'estiment employés en dessous de leur niveau de compétences (11,2 %), de même pour la génération 2004 (respectivement 25,2 % et 12 %). Ainsi, pour les deux générations, plus d'un M2 sur deux qui n'occupent pas un emploi de qualification cadre ne s'estime pas déclassé de même pour les bac+2 qui ne sont pas techniciens.

3. Conclusion

Selon Bourdieu (1979), le système éducatif «... paie une grande part des utilisateurs en titres scolaires dévalués... », s'appuyant pour cela sur une multiplication des titres scolaires. À la fin des années 70, cette réflexion s'appuyait sur l'augmentation des filières et diplômes de niveau IV et V. Depuis, c'est dans le supérieur que les certifications se sont multipliées, y compris très récemment dans le cadre des objectifs européens de 50 % de diplômés pour la génération de sortant en 2015 (actuellement 44 %). Nos observations par spécialités « relativement » détaillées réparties par niveau pour trois générations (empilées pour augmenter les effectifs) confirment que la complexité du système de classement invoquée par Bourdieu pour le secondaire s'affirme aujourd'hui dans le supérieur. Les disparités interviennent entre domaines (lettre arts *versus* math. et sciences, par exemple) mais également entre spécialités des domaines, avec des hiérarchies qui varient selon les niveaux de formation. Ainsi, les taux de déclassement objectifs oscillent de moins de 10 % (informatique Master 2, Travail social bac+2, par exemple) à plus d'un jeunes diplômés sur deux (commerce, vente Master 2, moteur et mécanique auto bac+2, par exemple).

Toutes choses égales par ailleurs, la hiérarchie des spécialités demeure, même si la prise en compte de l'origine sociale et du genre explique certaines disparités. Quant aux différences entre générations, la dégradation s'est effectuée par le haut : master, école de commerce et ingénieur. De manière continue, mais nettement accentuée par la crise, du moins pour les sortants de masters et d'école de commerce. Pour les évolutions par spécialités, les contraintes d'effectif ont limité l'observation aux grands domaines. La dégradation s'avère générale mais contrastée selon les domaines. Les évolutions sont telles que les plus fortes augmentations concernent souvent les domaines où le taux de déclassement était le plus bas. Ainsi, même si les disparités demeurent, les différences entre domaines s'estompent. Ne disposant pas de détail par spécialités, alors que les précédentes investigations montraient des disparités internes aux domaines, ces résultats doivent être affinés.

³ On peut invoquer par exemple les techniciens diplômés de BTS qui s'estiment déclassés compte tenu d'un emploi qui a la bonne qualification mais leur semble peu mobiliser leurs compétences réelles, de même et plus encore pour les ingénieurs cadres. En effet, les enfants de classe sociales supérieures ont souvent des ambitions relativement plus élevées dans l'emploi.

Si les différents constats par spécialités et les évolutions entre générations nous semblent traduire une effective et complexe hiérarchie des diplômes en termes de déclassement, ils ne nous semblent pas identifier un principe général déterministe, notamment en regard de l'origine sociale, ceci d'autant plus que son rôle ne se renforce pas après la crise.

Par ailleurs, la confrontation des perceptions (sentiments d'être déclassés) à la situation objective révèle tout d'abord une ampleur du déclassement plus limitée d'environ un jeune sur dix, soit un jeune sur dix objectivement et subjectivement déclassé.

Deux interprétations possibles à ce constat. L'une est en accord avec l'hypothèse de Bourdieu : non seulement certains diplômes se dévalorisent mais les individus « dupés » intériorisent cette dévalorisation (Giret et Lemistre, 2004). La seconde est celle d'une sous-qualification des emplois, les jeunes objectivement déclassés ne s'estiment pas déclassés car les compétences requises pour le poste qu'ils occupent correspondent bien à leur niveau d'études. Ce sont donc les emplois qui seraient sous-qualifiés, soit car la construction sociale des qualifications est défavorable à la catégorie (emploi féminin), soit parce que les compétences accrues pour occuper les postes n'ont pas donné lieu à sa requalification.

Si le cumul des formes de déclassement ne remet pas en cause la hiérarchie des domaines de spécialités, les diminutions (entre taux de classement objectif et taux objectif et subjectif) sont très contrastées ; par exemple au niveau master, la diminution est de de 13 % pour mathématiques et sciences et de 36 % pour lettres et arts. Soit les sortant de lettres et arts sont particulièrement « dupés », soit les emplois sont sous-qualifiés. Seules des études statistiques côté emploi ou des enquêtes par entretiens pourront permettre de clarifier cet aspect.

Bibliographie

Bourdieu P. (1979), *La distinction*, Paris, Minuit.

Chauvel L. (2006), *Les classes moyennes à la dérive*, Paris, Seuil.

Dubet F. (2010), *Les places et les chances*, Seuil.

Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, eds. Seuil.

Giret J.-F. et Lemistre P. (2004), « Le déclassement à l'embauche des jeunes : vers un changement de la valeur des diplômes ? », *Brussels Economic Review*, Special Issue in Economics of Education and Human Resources, vol. 47, n° 3, p.483-503.

Kergoat P. et Lemistre P. (2013), « La professionnalisation de l'enseignement supérieur : une sélection sans démocratisation au service du marché du travail ? », Céreq, Net.doc, à paraître.

Lemistre P. (2009), « Faut-il poursuivre l'expansion scolaire ? », *Économie et Société*, n° 31, p.1469-1501.

Maurin E. (2007), *La nouvelle question scolaire*, Seuil.

Maurin E. (2009), *La peur du déclassement*, Seuil/La République des idées.

Session 4

École et orientation (2)

Décrochage scolaire : le longitudinal est-il un outil de suivi d'individus ou d'actions ciblées sur des inégalités collectives ?

Gérard Boudesseul*, Céline Vivent*

Introduction

Les vertus des données longitudinales sont connues, de même que celles de leur analyse. En revanche, leurs implications sont moins assurées lorsqu'on passe d'une problématique d'élucidation à une logique de recommandation de politiques publiques. Le cas du décrochage scolaire en fournit une bonne illustration parce que les recherches sur le sujet sont toutes d'emblée finalisées sur le résultat des actions envisageables. Nous verrons en premier lieu que la construction du décrochage comme objet spécifique conserve l'héritage d'une approche psychologisante et individualisante. Elle repose, en second lieu, sur des choix méthodologiques qui sont aujourd'hui reconsidérés. Enfin, en troisième lieu, il est délicat d'en déduire des recommandations précises de politiques publiques, selon que l'on donne la priorité au niveau général d'éducation, à la performance comparative en termes de diplômés ou à l'employabilité.

1. Genèse de la notion

Dans l'histoire nord-américaine, la première trace écrite de « *drop out* » vient d'un tableau de bord scolaire à la fin du XIX^e siècle (Lassonde 1998) mais il faudra attendre les années 1960 et le mouvement de massification de l'enseignement pour que le *drop out* soit considéré comme un problème social (Dorn 1996). Les premières allusions francophones au champ lexical du décrochage apparaissent dans un rapport québécois de 1975¹ où le terme « *dropouts* » est employé sans traduction. En France, même si le premier usage fut celui du recteur Capelle dans un ouvrage oublié (Capelle 1966), le syntagme décrochage scolaire ne devient mobilisateur qu'à partir des années 1990 avec le livre édité par La Bouture, *Les lycéens décrocheurs* (Bloch & Gerde 1998). Fruit des recherches sur l'échec scolaire et des inégalités sociales de réussite scolaire, le décrochage scolaire pouvait être envisagé à l'intérieur et hors les murs de l'école, en amont de la sortie définitive du système éducatif. Nous aborderons l'accumulation des savoirs sur le décrochage scolaire à partir de son identification et de la recherche de ses causes.

1.1. Identification d'un problème ou d'un processus ?

Michèle Guigue évoque le décrochage scolaire, en spécifiant que le choix de ce syntagme « *désigne moins un phénomène nouveau qu'une approche nouvelle* » (Guigue 1998). Alors que les démissions et les exclusions sont des actes formels et annoncés, le décrochage scolaire apparaît moins clairement prévu et moins affirmé. Ainsi est proposée la définition suivante du décrochage comme « *un processus plus ou moins long qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution. [...] Par opposition avec la démission ou l'exclusion, en cohérence avec ses connotations militaires, le décrochage serait l'art de l'esquive* ». La recherche sur le phénomène a pris plusieurs voies : l'approche comptable des coûts sociétaux liés à l'inemployabilité de groupes d'individus non qualifiés, l'approche comportementale centrée sur les indicateurs de prédiction, l'approche compréhensive du phénomène dans les établissements, mais aussi l'approche longitudinale et multifactorielle. Nous nous concentrerons sur l'apport de recherches mobilisant les aspects temporels du décrochage scolaire : son évolution, ses enjeux socio-historiques, ses étapes individuelles.

* Centre associé au Céreq de Caen, ESO Université de Caen Basse-Normandie.

¹ *L'école abandonnée : rapport d'une recherche sur le vécu scolaire de dropouts et d'élèves d'écoles secondaires*, Ste-Foy, Québec, Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, 1975.

Il est avéré que certaines caractéristiques socioéconomiques sont surreprésentées parmi les décrocheurs : origine populaire, importance de la minorité ethnique, faible niveau de qualification des parents, associés à des résultats scolaires plutôt médiocres (Liddle 1962). Une étude longitudinale ancienne, composée de quatre études qualitatives dans la ville américaine de Muncie en 1924, 1937, 1952 et 1977 (Hewitt & Johnson 1979) compare dans le temps, les raisons évoquées d'arrêt précoce des études et fait émerger une évolution. L'étude de 1924 énonce des raisons extrascolaires différentes selon le genre : les garçons ont été amenés à travailler (40 %) tandis que les filles ont été appelées au travail domestique (38 %). La recherche de 1937 voit diminuer la proportion des raisons économiques tout en restant majoritaire chez les garçons mais elle chute à 5 % pour les filles, qui ont davantage décroché pour se marier (22 %), pour des raisons de santé et de maternité (19 %). Les deux études suivantes font émerger un nouveau « modèle » de décrochage scolaire : les raisons économiques sont remplacées par des logiques centrées sur l'individu qui formule une certaine aversion pour l'école. Sur la longue période, la cristallisation des observations autour de la famille et de l'école témoigne à la fois de la montée en puissance de l'idéal parsonien de la famille nucléaire de la société du salariat et du quasi-monopole confié à l'école pour les missions d'éducation.

Mais le cumul de difficultés scolaires précoces et d'un contexte social et familial « perturbé » est de plus en plus manifeste (Bier 2000) et remet quelques principes en cause : la sortie irréversible du système éducatif, la sanctuarisation de l'espace scolaire, le système d'éducation formelle comme instance unique d'apprentissage de tous les savoirs. De plus en plus explicitement, deux types d'argumentation entrent en tension : d'un côté, l'école est mise en demeure de résoudre un problème de fond, d'un autre, elle ne peut le résoudre seule. À ce titre, Pierre-Yves Bernard considère le décrochage scolaire à la fois comme un problème mais aussi comme un symptôme : « *En tant que symptôme, il montre les difficultés des systèmes scolaires modernes à répondre aux enjeux actuels. Mais comme problème il engage les acteurs vers une conception de l'école qui assure une véritable démocratisation de l'accès au savoir* » (Bernard 2011) : comprenons que cette société du savoir déborde nécessairement des murs de l'école. En ce sens le décrochage scolaire est le « *résultat d'une construction historique et sociale* ». La mobilisation contre le décrochage scolaire est elle aussi une construction historique, sociale et politique qui oscille entre la « scolarisation » d'une question sociale et l'externalisation d'une question scolaire : les difficultés scolaires peuvent être liées à des facteurs extrascolaires et de ce fait, les acteurs sociaux sont tout aussi concernés et légitimes à occuper l'arène.

Le décrochage interroge l'institution dans son fonctionnement comme dans sa capacité à donner sens à l'expérience scolaire et à aider à l'orientation des jeunes. Il est le fruit d'un processus lent dont l'origine se trouve dans un décrochage cognitif précoce (Bonnéry 2003). Il se joue dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire, et découle d'une suite d'apprentissages non réalisés à l'école élémentaire et de « *malentendus* » sur les enjeux d'apprentissages scolaires auxquels les élèves sont confrontés au collège. Ce décrochage cognitif augmente le risque de sortir sans qualification du système éducatif moins de cinq ans après l'entrée au collège (Broccolichi & Larguèze 1996). Ce risque varie considérablement selon la classe sociale d'origine et le retard mesuré à l'entrée en sixième. Deux conditions sont régulièrement réunies : l'aggravation rapide des difficultés éprouvées à l'école primaire et surtout au collège ; l'accroissement du « *dégoût de l'école* » chez les adolescents fréquentant une « *classe ghetto* » composée en grande partie d'élèves refusés ailleurs et chez ceux qui ont accédé « *à l'ancienneté* » en quatrième générale sans les prérequis (ni l'aide) évitant d'y trouver échec et humiliations.

Percevoir le décrochage comme symptôme ou comme problème n'incite pas en soi à renouer avec des approches longitudinales : soit le symptôme relève d'une pédagogie à renouveler, soit le « problème » de société invite à mobiliser d'autres acteurs de l'orientation, de l'insertion ou du travail social. Mais les praticiens et les auteurs les plus attachés à l'expérience des jeunes et à une approche compréhensive se retrouvent avec l'analyse longitudinale en définissant le décrochage comme un processus. Les données longitudinales ont donc une place importante dans l'identification historique du décrochage, mais également dans la recherche des facteurs de fragilité scolaire.

1.2. La recherche des risques et de la prédiction

Des études nord-américaines ont cherché à identifier les indices de risque en mettant en œuvre des protocoles de recueil de données longitudinales² (Janosz & Leblanc 1996 ; Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson 2000 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau 2004). Elles soulignent l'importance de l'environnement familial et de la qualité des soins reçus à la prime enfance, mais aussi le statut socioéconomique, le quotient intellectuel, les problèmes de comportement, le rendement scolaire, les relations avec les pairs. Les variables psychosociales avant l'entrée en scolarité prédiraient l'abandon avec une puissance égale au quotient intellectuel mesuré plus tard.

Pourtant, il est souligné que les « *indices précoces* » sont « *probabilistes* » et que « *les parcours de décrochage* » sont « *hétérogènes* » (Jimerson *et al.* 2000). En effet, parmi les élèves en difficultés graves d'apprentissage, presque la moitié persévère. Sept facteurs prédictibles de risque de décrochage sont mis en avant : par ordre d'importance, les sentiments dépressifs, le manque d'organisation et de cohésion familiale, les attitudes négatives des enseignants, le manque d'engagement des élèves dans leurs activités scolaires et la faible performance en mathématiques et en français. Leur combinaison reste incertaine mais liée au genre : « *On retrouve donc des variables personnelles, familiales et associées à l'école pour les garçons alors que les variables associées aux filles sont essentiellement personnelles et familiales* » (Fortin *et al.* 2004). Les facteurs personnels, scolaires, familiaux et sociaux sont significatifs dans le processus de décrochage mais le cumul de ces facteurs est plus important encore. La complexité du décrochage réside dans l'aspect multidimensionnel de la combinaison des facteurs prédictifs et appelle l'attention de tous les acteurs et particulièrement des enseignants. Les implications sont importantes car elles suggèrent que les dispositifs ou les programmes de préventions devraient tenir compte simultanément des facteurs prédictifs scolaires, extrascolaires et personnels mais aussi du genre. En d'autres termes, le groupe des élèves à risques de décrochage est hétérogène, appelant des connaissances plus fines de chacune des combinaisons de facteurs pour former des sous-groupes en vue de proposer des dispositifs ciblés.

L'approche combinatoire proposée nécessite une collaboration des différentes disciplines de sciences humaines pour produire des outils de repérage des risques d'abandon en vue d'orienter vers une aide la plus adéquate possible. Cette collaboration interdisciplinaire peut prendre diverses colorations : prenant en compte d'avantage soit le contexte socio-scolaire de l'individu, soit ses caractéristiques psychologiques. Deux exemples illustrent ces deux tendances.

Désirant tenir ensemble les niveaux individuels, organisationnels et socioculturels de la problématique du décrochage scolaire, Janosz pose l'interdépendance de ces différents niveaux d'analyse et de leurs liens avec l'inadaptation scolaire, l'inadaptation psychosociale et le décrochage scolaire. Dès lors, dans une « *approche transactionnelle centrée sur les individus et les interactions avec leur environnement* », il dresse une typologie des décrocheurs (Tableau 1) rendant compte de l'hétérogénéité de l'expérience scolaire ou psychosociale, à partir de deux analyses longitudinales effectuées à onze années d'intervalle (1974 et 1985). Elle a ainsi été validée en fonction de trois dimensions de l'expérience scolaire : l'inadaptation scolaire comportementale, l'engagement face à la scolarisation et le rendement scolaire. Le croisement de ces trois dimensions a mis en évidence quatre profils de décrocheurs : les discrets, les désengagés, les sous-performants et les inadaptés.

² Suivi pluriannuel d'élèves, comparaison de sous-groupes.

Tableau 1
TYPLOGIE DE DECROCHEURS

Types	Caractéristiques
Discrets	<ul style="list-style-type: none"> • Aiment l'école, s'y sont engagés • Rendement scolaire un peu faible • Milieu socioéconomique défavorisés
Inadaptés	<ul style="list-style-type: none"> • Échecs scolaires • Problèmes de délinquance • Milieu familial fragile
Désengagés	<ul style="list-style-type: none"> • Résultats scolaires moyens • Très désengagés dans l'école • Pas de problème de comportement
Sous-performants	<ul style="list-style-type: none"> • Échec scolaire • Très désengagés dans l'école • Problème précoce d'apprentissages • Pas de problème de comportement

Source : Janosz (1996).

L'objectif de cette typologie est de présenter des types de potentiels décrocheurs en vue de cerner la diversité des situations appelant des prises en charge et des dispositifs pour enrayer le processus de décrochage : la simple logique d'appariement commande des interventions différentes selon qu'un jeune présente l'une ou l'autre de ces difficultés.

L'équipe de Laurier Fortin a suivi un panel d'élèves pendant 11 ans et, à partir de tests cliniques et en combinant les dimensions psychologiques, familiales et scolaires, elle valide quatre types d'élèves à risque d'abandon scolaire (Tableau 2).

Tableau 2
TYPLOGIE DE DECROCHEURS

Typologie	Description de chaque type
Délinquance cachée	<ul style="list-style-type: none"> • Comportements difficilement observables tels que mensonges, vols, vandalisme, vente de drogue, racket • Rendement scolaire légèrement inférieur à la moyenne • Milieu familial peu contrôlant offrant peu de cohésion • Haut niveau de dépression (limite du seuil clinique)
Peu intéressés	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne performance scolaire, mais s'ennuient à l'école • Appréciation négative du soutien affectif familial • Taux de dépression plus important que le groupe de contrôle
Troubles du comportement et d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Taux de troubles de comportement et de délinquance les plus élevés • Performance scolaire très faible • Opinion négative de la part des enseignants de ces jeunes • Cohésion familiale positive, peu de soutien affectif, mais existence d'un contrôle parental • Niveau de dépression assez élevé
Dépressifs	<ul style="list-style-type: none"> • Rendement scolaire moyen • Perception négative du climat de classe • Moins de problèmes de comportements externalisés • Opinion positive de la part des enseignants • Niveau de cohésion familiale, de soutien affectif et d'organisation familiale bas, contrôle parental très fort • Niveau de dépression supérieur au seuil clinique

Source : Fortin (1999).

Ces profils de jeunes invitent à interroger l'accompagnement individuel, les modalités pédagogiques et les modalités de suivi. La première typologie présentée semble inviter à des dispositifs prenant en compte davantage les interactions avec le contexte que la seconde typologie qui met l'accent sur des interventions personnelles voire interpersonnelles (avec les enseignants ou avec la famille). Au-delà des nuances

apportées par chacune d'entre elles, force est de constater que plus on s'intéresse à l'individu et à son « cas », plus on met l'accent sur la nécessité de moduler les interventions en fonction de chacun de ces élèves potentiellement décrocheurs, plus on s'éloigne de la possibilité de localiser le problème social du décrochage scolaire et moins on intervient sur les effets de contexte.

2. Les choix méthodologiques : échelles et travail sur les catégories

2.1. Les chiffrages portent sur des échelles différentes et des longueurs de cursus différentes

On le voit à travers deux couples connus : diplôme/qualification et observations en flux/stocks.

2.1.1. Diplôme et qualification : un basculement peu favorable à l'analyse longitudinale ?

Une définition du niveau de qualification minimale à atteindre pour tout jeune a été fixée : « *Le niveau de qualification mentionné à l'article est celui correspondant à l'obtention : 1° Soit du baccalauréat général ; 2° Soit d'un diplôme à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles et classé au niveau V ou IV de la nomenclature interministérielle des niveaux de formation* »³. Le site ministériel EDUSCOL ajoute : « *Tout jeune qui quitte un système de formation initiale, sans avoir le niveau de qualification minimum requis par la loi est décrocheur* ».

Cette définition, si elle devait être appliquée à la lettre serait nouvelle puisque seraient déclarés non qualifiés les jeunes en échec aux examens de niveau V quelle que soit la scolarité antérieure suivie. L'intention est louable car elle fixe une norme de performance ambitieuse, conforme à « *la société des diplômés* » (Millet & Moreau 2011). Mais elle introduit une rupture avec la nomenclature des niveaux de qualifications en usage depuis 1969, selon laquelle un jeune est reconnu comme qualifié s'il a suivi l'année terminale de diplôme, et même s'il n'a pas obtenu ce diplôme. Ceci vaudrait en particulier pour le CAP (niveau V). On peut se demander si cette mise en concordance du niveau de qualification et de diplôme aura à l'avenir une validité en dehors de la lutte contre le décrochage scolaire.

Pour ce qui concerne le repérage des décrocheurs, elle risque d'embrasser un public large et hétérogène, alors que l'urgence se trouve du côté des jeunes à la fois sans diplôme et sans qualification. Ceux qui ont soit un diplôme antérieur qui ne serait pas connu au moment du pointage de sortie, soit une qualification en cours risquent de faire défection et de ne pas s'inscrire dans les dispositifs proposés. Plus largement, ce glissement des « sans qualification » aux « non diplômés » risque d'opposer une décomposition binaire à la graduation des qualifications reconnues (Tableau 3). S'il permet un rapprochement au regard de critères européens de « diplôme de fin d'études secondaires comme norme minimale d'éducation », c'est sur un modèle anglo-saxon des « NEET », individualisant la « participation » ou non à l'éducation, l'emploi ou l'apprentissage (Steedman 2013). Il risque aussi d'accentuer la stigmatisation à l'égard des jeunes qui restent sans accès à un diplôme, comme s'ils constituaient une composante incompressible de jeunes en échec (Verdier 2010).

³ Art. D. 313-59 et L. 313-7 du Code de l'éducation, consultable sur <http://eduscol.education.fr/pid23269-cid48490/analyse-du-phenomene.html>

Tableau 3
SORTANTS SANS QUALIFICATION ET SANS DIPLOME (NOMBRE MOYEN ANNUEL 2008-2009-2010)

	Qualification reconnue		Qualification inégalement reconnue		
Avec diplôme	CAP	112 000	- dont 60 000 « décrocheurs » avec diplôme antérieur, - dont bac généraux peu qualifiants et titres hors RNCP.		
	Bac	182 000			
Sans diplôme	CAP	30 000	CAP	34 000	
	Bac	30 000	Collège	10 000	
		2 ^{nde} -1 ^e GT	15 000		
		2 ^{nde} -1 ^e Pro	9 000		

Source : DEPP RERS (2012) ; DEPP État de l'École (2012) ; Dubois & Léger (2010).

Au total, la variable de diplôme dans les analyses longitudinales est plus mobilisable comme un filtre ou comme une condition, par exemple dans le calcul de probabilité d'un devenir, alors que la notion de qualification comporte en elle-même la graduation de sa reconnaissance de par son origine tripartite entre la qualification de l'individu, celle du poste et celle des nomenclatures conventionnelles.

2.1.2. Flux et stocks : de la variation conjoncturelle à l'accumulation du problème

Les indicateurs annuels ont en commun d'être fondés sur des flux de signalements d'interruption de scolarité sans diplôme. En l'absence de données longitudinales sur le suivi des ex-décrochés réputés être passés par une « solution » qui peut s'avérer très provisoire, les données de « stocks » de décrochés manquent, qu'ils aient ou non trouvé un emploi par la suite. La CNIL a en outre enjoint aux utilisateurs du système d'information SIEI utilisé par le ministère de détruire les listes nominales dans les deux ans.

De son côté, l'Union européenne comptabilise des stocks de jeunes de 18-24 ans sortis précocement du système scolaire par le passé sans diplôme et ne se trouvant pas en formation dans les quatre semaines précédant l'enquête (Le Rhun 2012). Son inconvénient est de laisser dans l'ombre les jeunes de moins de 18 ans et de brouiller les situations en incluant la formation continue ou « FTLV ».

Dans le cas de la France, un indicateur permet d'estimer approximativement le stock, en retenant les jeunes de 15-24 ans non scolarisés et sans diplôme, rapportés à l'effectif de la même classe d'âge non scolarisée. La limite de ce taux est d'ignorer deux formes de mobilité depuis la sortie de formation initiale : les allées et venues entre stages divers de formation continue avec ou sans résultat, et les flux de mobilité spatiale. On sait toutefois que les titulaires de qualifications de niveau V ou moins sont aussi les moins mobiles géographiquement.

Tableau 4
FLUX ET STOCKS DE JEUNES SORTIS DE FORMATION SANS DIPLOME*

	Définition	Champ	Source	Effectif
Flux	Sortis de formation initiale l'année précédent l'enquête, sans diplôme	18-24 ans	Enquête Emploi – moyenne sur 3 ans	122 000
	Inscrits année n-1 non réinscrits et sans réussite au diplôme du cycle commencé	16 ans ou plus	SIEI multi-sources 2011	218 000
Stocks	Jeunes non scolarisés et non diplômés	18-24 ans	Eurostat à partir de l'enquête Emploi	600 000
	Jeunes non scolarisés et non diplômés	15-24 ans	RP 2009	714 000

* France métropolitaine 2008-2009-2010 sauf indication différente. Source : DEPP RERS, 2012 ; RP 2009 ; Le Rhun, 2012.

La comparaison des flux et des stocks suggère qu'entre 60 000 et 75 000 jeunes par classe d'âge restent vraisemblablement dans une situation de très faible qualification. Ce qui signifie aussi que l'équivalent de seulement un jeune décrocheur sur deux est tiré d'affaire par les dispositifs mis en place en incluant la formation tout au long de la vie.

2.2. Les modèles de prédiction portent sur des résultats et d'autres sur des catégories

Les outils de « dépistage » sont devenus formalisés au niveau de l'enseignement secondaire. Laurier Fortin mobilise les statistiques sur un effectif de 322 élèves pour bâtir une typologie des décrocheurs. Elle a été transposée sans changements autres que de proportions à un échantillon français de 1 701 élèves (Blaya 2010). L'originalité de la démarche est d'avoir produit un logiciel de « dépistage » du risque de décrochage scolaire applicable à toute cohorte de jeunes interrogés. Trois objectifs se sont traduits par autant de résultats. Le premier objectif est d'identifier les caractéristiques prédictives à trois niveaux distincts : personnel (cinq indicateurs), familial (six indicateurs) et scolaire. Ce dernier est décomposé en « atmosphère de la classe » (sept indicateurs) et « qualité de vie à l'école » (sept indicateurs). Le deuxième objectif est d'identifier les cumuls de facteurs et le quatrième de comparer les types d'élèves à risque. Les proportions citées par Fortin ayant quelque peu évolué dans une autre de ses enquêtes, nous citerons celles que Blaya a calculées pour la France dans 26 établissements de 14 académies : les élèves avec des « problèmes de comportements externalisés » cumulés avec les « difficultés d'apprentissage » (40,2 %), les élèves « peu intéressés et peu motivés » par l'école (24,4 %), les élèves en « comportements antisociaux cachés » c'est-à-dire peu visibles dans la famille ou dans l'école, tels que de petits dysfonctionnements cumulés (17,8 %), les élèves « dépressifs » (17,6 %). Il conviendrait d'ajouter selon Fortin un groupe résiduel d'atypiques et un autre groupe non identifié à risque dans les enquêtes mais néanmoins décrocheurs. La multiplicité des variables incluses et la possibilité de leur combinaison est très heuristique. On peut se demander si d'un terrain à un autre, et au vu des écarts de résultats, il ne serait pas profitable de relancer une analyse multidimensionnelle pour s'assurer que les catégories ne changent pas elles-aussi.

2.3. La localisation n'induit pas nécessairement d'isoler l'individu de son contexte de vie

On préférera alors parler de spatialisation, comme (re)constitution d'espaces vécus qui s'imposent aux conditions de vie mais qui sont en même temps appropriables (au sens strict, sur le plan du logement). Le contexte d'emploi des parents est un facteur explicatif confirmé mais seulement partiel du risque de décrochage, de plus la profession des parents « écrase » les autres variables, elle a donc été laissée de côté. Des indicateurs de conditions de vie issus du recensement de la population de 2006 ont été testés dans trois domaines susceptibles d'agir sur d'éventuelles ruptures scolaires (Boudesseul, Grelet & Vivent 2012). Du côté des conditions de vie les plus affectées par les conditions d'emploi ont été retenus le revenu moyen par foyer fiscal, calculé par commune et agrégé au niveau du canton, la part des chômeurs dans la population de 15 à 64 ans ainsi que le taux d'emploi en CDI des salariés. Du côté des conditions familiales ont été choisies la part de familles monoparentales, la part de familles nombreuses (quatre enfants et plus âgés de moins de 25 ans dans le ménage) et la part de ménages logeant en HLM. Enfin, pour ce qui concerne les conditions proprement culturelles, le taux de non-diplômés dans la classe d'âge des 45-54 ans donne une indication du soutien scolaire dont les jeunes sont susceptibles de bénéficier de la part de leurs parents. Si ces sept indicateurs sont assez connus pris séparément, la mesure de leur poids respectif a conduit à opérer une classification ascendante hiérarchique aboutissant à une typologie. La répartition en cinq types d'espaces cantonaux sur le territoire métropolitain se rapproche de la carte des jeunes sans diplôme de 15-24 ans. Il y aurait donc un lien, sinon d'affinité, au moins de risque de décrochage plus élevé, lorsque certaines conditions de vie convergent⁴.

⁴ Ces cartes sont accessibles en ligne sur <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/Les-risques-sociaux-du-decrochage-vers-une-politique-territoriale-de-prevention>.

3. Les orientations de politiques publiques

Elles portent plutôt sur un affinement de l'existant à partir des initiatives locales, sur la reconnaissance de parcours scolaires faits de bifurcations et sur la nécessité de modulariser d'emblée les politiques de prévention et de suivi des jeunes décrocheurs.

3.1. La reconnaissance des bifurcations dans les cursus en forme de parcours permettrait de limiter les ruptures

En première approche une rupture se définit comme une « *cessation soudaine et marquée de l'accord, de l'harmonie qui existait entre des éléments* »⁵. Par extension une définition opérationnalisée retiendrait l'introduction d'une discontinuité forte et difficilement réversible sur des plans qui engagent la biographie d'un individu ou d'un groupe d'individus (décrochage scolaire, renoncement à la recherche d'emploi, marginalisation sociale, non-recours). Implicitement, on présuppose parfois l'existence d'une « harmonie » dans un itinéraire menant de la formation à l'emploi, mais aussi à l'intérieur de la formation et à l'intérieur des successions d'emploi. Un deuxième implicite porte sur « l'accord », autrement dit sur le consentement mutuel dont on aimerait qu'il fasse lien. Or, les contextes et les circonstances du décrochage sont peu conformes à ce modèle.

On ne peut certes considérer ces ruptures comme la nouvelle norme devant s'imposer à chacun sur le modèle d'un marché du travail libéralisé, pourtant certaines ruptures s'avèrent bénéfiques, par exemple dans le cas de passage de l'adolescence à l'âge adulte, ou dans le cas de mobilités professionnelles. Ces états « transitoires » présentent une certaine analogie avec les « *marchés transitionnels* » qui peuvent être à la fois transitoires et durables pour les individus (Gazier 2010), et rendent particulièrement complexes les projets de professionnaliser les acteurs qui sont en charge de leur stabilisation.

L'expérience de différents niveaux de rupture amène à parler de bifurcation qui dépasse le champ scolaire. Si l'on appelle bifurcation (*turning point*) une rupture de moindre ampleur et conservant une certaine réversibilité, elle amène l'individu à un changement de « perspective » (Hughes 1996), c'est-à-dire de prédispositions à réagir autrement à des événements inattendus ou « critiques » : rien ne sera plus comme avant, il est donc vain d'espérer ramener un individu en rupture à sa position initiale.

Une succession de ruptures a des effets propres lorsque l'individu ou son groupe sont en situation de fragilité : forme de vulnérabilité non pathologique et suffisamment avancée pour que sa réversibilité pose problème. Elle peut être définie comme un défaut « *de réserves physiologiques et senso-motrices de la personne qui affecte sa capacité à préserver un équilibre avec son environnement matériel et social ou à le rétablir suite à des événements perturbateurs* » (Lalive d'Épinay, Cavalli & Guillet 2005, p. 77 à propos de la vieillesse dépendante).

⁵ Dictionnaire web Larousse. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/rupture/70272>

Tableau 5

CONTINUITÉ ET DISCONTINUITÉ DU PARCOURS SCOLAIRE DU DECROCHEUR ET RECONNAISSANCE FAMILIALE

Identité pour autrui Identité pour soi	Reconnaissance dans le milieu familial et social	Non-reconnaissance dans le milieu familial et social
Continuité de la scolarité	Problématique du niveau de diplôme le plus élevé possible	Problématique de la trahison culturelle Peur du déclassement
Discontinuités dans la scolarité	Demande de sécurité et de réassurance	Divergence de vœux entre la famille et le jeune

Les deux cas les plus critiques sont premièrement, celui où le modèle de scolarité suivi, le cursus traditionnel linéaire persiste à être valorisé dans le milieu familial et social du jeune, en dépit de la rupture. Deuxièmement, un autre cas difficile est celui où un cursus discontinu jalonné de bifurcations souffre au contraire d'un déficit de reconnaissance. Dans le premier cas, les solutions proposées au jeune ne seront bien perçues que si elles garantissent à la famille un retour à la situation initiale, avec l'espoir d'achever le cycle commencé sans réorientation ni dispositif spécifique. Hilary Steedman montre ainsi qu'en Angleterre, les jeunes filles de 15 ans et leurs parents aspirent plus que les garçons à rester dans un cursus scolaire à temps complet après 16 ans : 91 % des jeunes filles, 78 % des garçons et 87 % des parents des jeunes filles, 73 % des parents des garçons (Steedman 2013). Cet écart se retrouve aussi selon le milieu social : 94 % pour les enfants de cadres supérieurs, 75 % chez les enfants d'ouvriers. Les attentes sont aussi très différenciées selon l'origine ethnique : le modèle de la précocité d'insertion en emploi est le plus répandu chez les « Britanniques blancs », 82 % chez les enfants et 78 % chez leurs parents, alors que les attentes à l'égard de la poursuite d'études sont plus grandes chez les Indiens, 97 % chez les enfants et 96 % chez leurs parents.

Dans le deuxième cas, la famille rejette à la fois le modèle de cursus assorti de réorientations et le fait de se trouver confronté à une nouvelle bifurcation. L'un et l'autre sont perçus comme des échecs. Les choix d'orientation peuvent du reste opposer non seulement l'institution et la famille mais aussi le jeune à ses parents. Selon l'enquête « Pastel » sur la valeur des diplômes 63,8 % des jeunes suivant une scolarité en forme de parcours discontinu déclarent que leurs parents leur a fourni une aide en matière d'orientation, alors que c'est le cas de 71 % des jeunes suivant un modèle en forme de carrière linéaire (Berthet *et alii* 2008, p. 187). De plus 77,1 % des jeunes suivant cette scolarité discontinue s'estiment satisfaits de l'orientation alors que 81,1 % des jeunes suivant un modèle de carrière sont dans ce cas.

Les deux autres cas de figure demeurent pénalisants même s'ils ouvrent une porte pour compenser les difficultés traversées. Lorsque le modèle suivi reste celui d'une scolarité linéaire et que le milieu familial reconnaît mal la validité de ce cursus, le décrochage peut entériner une distance à l'institution préexistante et variable selon les milieux sociaux. Une tendance au consumérisme ou à une vision utilitariste a souvent été évoquée, particulièrement dans les classes moyennes, alors que dans les milieux populaires, la peur du déclassement peut prévaloir, ainsi que, comme le soulignent certains auteurs, le sentiment de trahison culturelle lorsque l'enfant s'engage sur une voie qui leur semble l'éloigner durablement des idéaux familiaux.

La situation est un peu différente lorsque la scolarité a déjà été jalonnée de réorientation ou de changement de spécialité. L'existence d'un précédent limite le traumatisme de l'échec qui n'est plus un accident insurmontable. Certes, il déçoit la demande courante de sécurité dans le parcours, qui conduit certains à accumuler plusieurs CAP ou mentions complémentaires, mais il manifeste aussi la nécessité d'un ajustement du projet dans un champ des possibles délimité par la structure d'offre de la formation localement, mais aussi de l'état du marché du travail. Certains de ces jeunes expriment ainsi des « *ambitions raisonnables* » (Boudesseul 2012).

Les jeunes qui suivent un cursus en forme de carrière linéaire ont beaucoup plus de probabilité de décrocher en quittant l'école sans avoir accédé à une année terminale de diplôme : 13,4 % contre 8,2 % des jeunes suivant un cursus en forme de parcours. On peut supposer que la rigidité des décisions à l'issue des conseils de classe lors d'un palier d'orientation précédent est en elle-même un facteur de décrochage.

Le taux élevé d'achèvement du cursus par la fréquentation de l'année terminale du diplôme de 85,9 % est donc atteint au détriment de ces décrochages. Ce résultat va à l'encontre du modèle « d'intégration uniforme » auquel est parfois associé le système éducatif français (Mons 2007). Il montre au contraire une dispersion de la persévérance scolaire plus grande lorsqu'un jeune se trouve dans la norme du cursus en forme de carrière que s'il transgresse celle-ci en empruntant un parcours plus sinueux.

Il est vrai que les jeunes ayant suivi un cursus en forme de parcours ont essuyé quelques déconvenues, puisque 19,9 % d'entre eux ont inachevé une formation commencée après avoir déjà suivi une année terminale de diplôme. Si le titre n'a pas été obtenu lors de cette année terminale, l'interruption peut placer ce jeune en situation difficile. Or, les niveaux V en représentent la quasi-totalité et nous savons déjà qu'il est reconnu sur le marché du travail même sans le titre.

En revanche, parmi les 71,9 % de jeunes ayant suivi un cursus en forme de parcours qui ont quitté à l'issue d'une année terminale de diplôme, 44,1 % sont sortis en cumulant le niveau V puis le niveau IV, et 21,8 % le niveau V seul. Cette réussite n'est pas de même nature que pour les jeunes en carrière. Elle peut s'avérer prometteuse en vue de la transition formation-emploi.

Tableau 6
DERNIERE ANNEE FREQUENTEE SELON LE TYPE DE CURSUS (%)

Cursus en forme de...	La dernière année fréquentée est une année terminale de diplôme	La dernière année fréquentée n'est pas une année terminale de diplôme...		Ensemble
		Mais une année terminale de diplôme a été suivie antérieurement	Aucune année terminale de diplôme n'a été suivie antérieurement	
Carrières	85,9	0,8	13,3	100
Parcours	76,8	15,7	7,6	100
Ensemble	84,2	3,6	12,2	100

Source : panel 95 DEPP-MEN, interrogation 2004, calculs Céreq.

Les cursus en forme de carrière n'offrent pas la possibilité d'une seconde chance par une réorientation à l'issue d'une année terminale de diplôme (0,8 %). Dès lors, la proportion de jeunes qui sortent sans avoir pu accéder au niveau V (parfois aussi le niveau IV) y est deux fois plus élevée : 13,3 % alors qu'ils sont 7,6 % dans les parcours. L'alternative que le modèle des carrières impose est donc plutôt le diplôme ou rien.

3.2. La « modulation » des mesures pourraient s'ajuster aux successions de bifurcations

Quelques orientations pourraient être suggérées, ici résumées sous forme de tableau en redéployant les quatre moments d'un parcours pouvant donner lieu à bifurcation inspirés par Grossetti (2006).

Tableau 7

VERS UNE MODULARISATION DE LA POLITIQUE DE PREVENTION ET DE SUIVI DES DECROCHEURS ?

Moment et issue	Carrefour (paliers)	Risque anticipé (transition formation-emploi)	Changement d'état programmé (échec, refus d'orientation)	Crise (ruptures cumulées, événements critiques)
Forme de cursus				
Carrières	Réorientation dans les filières existantes	Réhabilitation d'un objectif professionnalisant. Déconstruire la problématique du niveau « le plus élevé possible »	Réorientation par passerelle avant échec prévisible	Extraction temporaire et réintégration (« setting-tracking »)
Parcours bifurcation par tâtonnements	Soutien pour achever le cycle entamé	Garantie d'une formation qualifiante	Prévention de décisions ou choix d'orientation par défaut	Remédiation des bases d'un socle commun
Parcours diversification, accumulation	Vérification et choix concerté de nouvelles orientations après obtention d'un 1 ^e titre scolaire	Renforcement positif des anticipations du marché du travail exprimées par des choix complémentaires au 1 ^e titre obtenu	Vérification et concertation sur des choix multiples par compensation d'échecs antérieurs	Réassurance sur la base des titres déjà acquis
Parcours retour construit	Soutien institutionnel en dehors des normes de hiérarchie selon le niveau atteint	Validation d'un projet en liaison avec l'insertion professionnelle	Élargissement de la connaissance des choix alternatifs possibles	Articulation du parcours à une démarche de Formation tout au long de la vie

3.3. La « modularisation » des choix politiques

S'il est d'usage d'ajuster les choix politiques centraux au contact aléatoire du terrain, une modularisation clairement définie permettrait de hiérarchiser les priorités entre certaines zones à risques sur le territoire. Dès lors, sectoriellement, les politiques éducatives, sociales et culturelles de lutte contre le décrochage pourraient être différenciées selon les risques territoriaux détectés. Chaque segment de l'action publique pourrait se voir attribuer un objectif précis pour son apport à la lutte contre le décrochage. L'action sur les conditions de vie relèverait plutôt d'une politique d'emploi ; les conditions familiales du soutien d'une politique sociale, familiale et de logement ; les conditions culturelles d'initiatives ciblées de politiques éducatives (scolaires et extrascolaires) et de politique culturelle de la ville.

On peut reprendre les différents types de territoires déjà évoqués en fonction des conditions de vie les plus porteuses de risque de rupture de scolarité. Les territoires les plus marqués par une fragilité culturelle, puis, en second rang une précarité d'emploi et enfin une précarité de vie familiale relèvent le plus explicitement d'une politique éducative, ensuite élargie à l'environnement social, familial et culturel. On peut imaginer que les familles sont particulièrement dépendantes des aides sociales dont la discontinuité pourrait avoir des effets préjudiciables. Sur le plan familial, une prise en charge individualisée peut s'avérer nécessaire pendant certains temps de latence, lorsqu'il s'agit d'un parent isolé, la mère le plus souvent, ou lorsque les enfants de grande fratrie ne peuvent matériellement pas être suivis quotidiennement à la maison. Sur le plan culturel, les efforts pour rendre la lecture de livres et journaux accessible pourraient être intensifiés dans le cadre des plans de réussite éducative, non seulement en milieu urbain, mais aussi en milieu périurbain ou rural dans lesquels se posent le problème du transport vers les bibliothèques.

Le cas des territoires où prédomine un contexte de sécurité économique relative et de soutien culturel à la maison inciterait à développer plutôt des activités périscolaires car les parents de classe moyenne qui la composent, même modestes, sont généralement considérés comme plus réceptifs aux exigences du système scolaire et plus aisément en contact avec ses personnels. Les contraintes de transport en milieu rural qui allongent parfois largement la durée d'absence de l'enfant du foyer pourraient parfois donner lieu à des réaménagements, par concertation entre le conseil général, les entreprises de transports et les établissements scolaires.

Le cas particulier des contextes où prédominent simultanément une certaine sécurité économique mais accompagnée d'une précarité de la vie familiale, quant à lui, ne relève pas tant d'un soutien économique que d'un déficit à combler en temps et en espace d'encadrement. Une généralisation modulable des temps d'études surveillées dans le cadre scolaire serait sans doute la plus adaptée.

Enfin, sous l'égide de l'État, par son action interministérielle, pourrait être mise en place une coopération interrégionale de lutte contre le décrochage et pour la formation des sans-diplômes.

Conclusion

Paradoxalement, les outils d'observation et de recueil de données ne cessent de se perfectionner, mais les usages dans le cas du décrochage semblent se polariser autour d'une problématique de resserrement sur la trajectoire des individus, en perdant de vue les variables contextuelles. Si cette tendance devait se confirmer, l'éventail des mesures à prendre risquerait à demeurer dans une logique de symptômes : à symptôme individuel, traitement individuel. Or les données longitudinales permettent de fournir aussi des indications de changements de contexte et d'interaction entre l'individu et son milieu, comme l'ont montré les typologies d'insertion des enquêtes Génération.

Bibliographie

- Bernard P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Berthet T., Borrás I., Boudesseul G., Coinaud C., Grelet Y., Legay A., Romani C. & Vivent C. (2008), *Les choix d'orientation à l'épreuve du temps*, CPC Documents, DGESCO-MEN.
- Bier B. (Ed.). (2000), *Le décrochage scolaire : une fatalité ?*, Paris, CNDP.
- Blaya C. (2010), *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- Bloch M.-C. & Gerde B. (1998), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Chronique sociale.
- Bonnéry S. (2003), Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers, *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 1, p. 39-58.
- Boudesseul G. (2012), Un jeune sur cinq suit déjà un parcours atypique, in A. Léger, S. Devineau, *Formation, qualification, emploi en Normandie*, Caen, PUC, p. 111-139.
- Boudesseul G., Grelet Y. & Vivent C. (2012), « Les risques sociaux du décrochage : vers une politique territorialisée de prévention ? », *Céreq, Bref*, n) 304.
- Boudesseul G. & Vivent C. (2012), « Décrochage scolaire : vers une mesure partagée », *Céreq, Bref*, n° 298-1.
- Broccolichi S. & Larguèze B. (1996), « Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège », *Éducation & formations*, n° 48, p. 81-102.
- Capelle J. (1966), *L'école de demain reste à faire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Dorn S. (1996), *Creating the dropout: an institutional and social history of school failure*, Westport, Praeger.

- Dubois M. & Léger F. (2010), « La baisse des sorties sans qualification. Un enjeu pour l'employabilité », *Note d'information DEPP*, 10-12, MEN.
- Fortin L., Royer É., Potvin P., Marcotte D. & Yergeau É. (2004), La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires, *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(3), p. 219–231.
- Gazier B. (2010), « La discrimination économique est-elle soluble dans la complexité ? », *Revue de l'OFCE*, 3-114, p. 45-64.
- Grossetti M. (2006), « L'imprévisibilité dans les parcours sociaux », *Les cahiers internationaux de sociologie*, 120, p. 5-28.
- Guigue M. (1998), « Le décrochage scolaire », in M.-C. Bloch & B. Gerde (Eds), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, La chronique sociale, p. 25-38.
- Hewitt J. D. & Johnson W. S. (1979), « Dropping out in "Middletown" », *The High School Journal*, 62(6), p. 252–256.
- Hughes E. (1996), *Le regard sociologique*, Paris, EHESS.
- Janosz M. & Leblanc M. (1996), « Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire », *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), p. 61–88.
- Jimerson S., Egeland B., Sroufe L. A. & Carlson B. (2000), « A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development », *Journal of School Psychology*, 38(6), p. 525–549.
- Lalivé D'Épinay C., Cavalli S. & Guillet E. (2005), « Parcours de vie et vieillesse », in J.-F. Guillaume, (dir.), *Parcours de vie. Regards croisés sur la construction des biographies contemporaines*, Liège, Éditions de l'Université de Liège, p. 67-88.
- Lassonde S. A. (1998), « Should I Go, or Should I Stay?: Adolescence, School Attainment, and Parent-Child Relations in Italian Immigrant Families of New Haven, 1900-1940 », *History of Education Quarterly*, 38(1), p. 37-60.
- Le Rhun B. (2012), « Sortants sans diplôme et sortants précoces. Deux estimations du faible niveau d'études des jeunes », *Note d'information*, DEPP-MEN, p.12-15.
- Millet M. & Moreau G. (dir.) (2011), *La société des diplômés*, Paris, La Dispute.
- Steedman H. (2013), « Le décrochage scolaire à faible ou sans qualification : en France, en Angleterre et dans les pays de l'OCDE », in G. Boudesseul, *Du décrochage à la réussite scolaire. Expériences françaises et internationales*, Paris, L'Harmattan.
- Verdier É. & Melnik E. (2010), « France : des "élèves sortant sans qualification" aux "sans diplômes" de la stratégie de Lisbonne », in E. Melnik, M. Möbus, N. Olympio, H. Steedman (dir.), R. Tréhin-Lalanne & É. Verdier (dir.), *Les élèves sans qualification : la France et les pays de l'OCDE*, Paris, Haut-Conseil de l'éducation.

Session 5

Travail et insertion

L'insertion au travail des jeunes demandeurs d'emploi wallons : que sont devenus les inscrits de 2008 ?

*Jean-François Marchal**

Introduction

Dans le contexte économique européen difficile qui prévaut depuis 2008, les jeunes sont régulièrement pointés comme les principales victimes des aléas conjoncturels. En effet, quand le marché de l'emploi se contracte, les personnes sans expérience sont souvent celles qui éprouvent le plus de difficultés à trouver un emploi stable. Des initiatives se multiplient non seulement pour lutter contre le chômage croissant des moins de 25 ans mais aussi pour comprendre les dynamiques de l'emploi de ce public spécifique.

C'est sur cette toile de fond que le Forem, service public de l'emploi en Wallonie, étudie, depuis 2008 l'insertion à l'emploi des jeunes demandeurs d'emploi inscrits pour la première fois. L'observation se fait dans un délai de 6 mois après l'inscription. De ces analyses, il ressort un indicateur d'insertion qui acquiert de la robustesse au fil des années ainsi qu'une série de données éclairantes. Toutefois, des questions demeurent en suspens. Si l'ambition d'appréhender l'ensemble des sortants de l'enseignement (et non plus les seuls demandeurs d'emploi) en est toujours au stade de projet, il semble intéressant de prendre en compte une période d'observation plus longue que 6 mois.

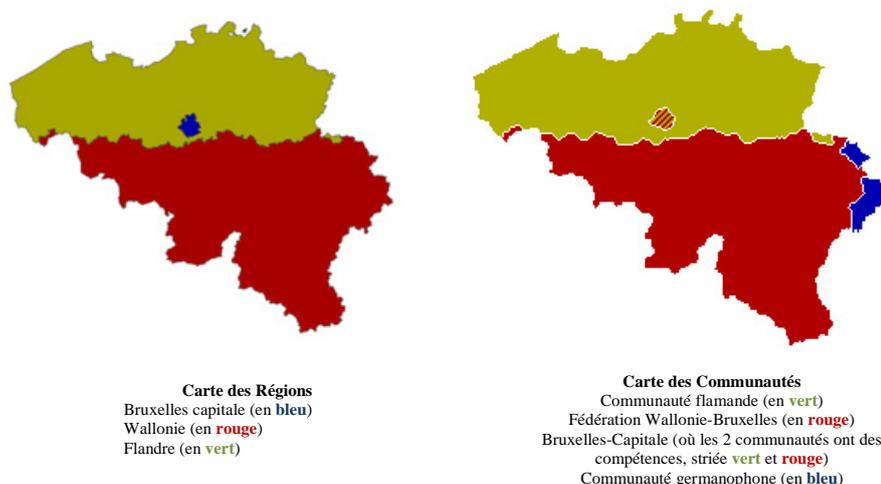
C'est pourquoi cette publication a pour objectif de revenir sur la cohorte des jeunes inscrits pour la première fois au service de l'emploi (« primo-inscrits ») et de la suivre non plus pendant 6 mois mais pendant 3 ans. Ce suivi s'opère de deux manières. D'une part, les indicateurs développés dans l'étude annuelle sont mis à jour avec les données à 36 mois. D'autre part, il sera question de dépasser des observations statiques répétées à plusieurs moments et d'envisager une analyse dynamique des situations vécues des primo-inscrits. Dès lors, une étude des parcours tentera de rendre compte au plus près des réalités vécues par les jeunes qui se sont inscrits au Forem à la sortie de leurs études en 2008. Une typologie de parcours sera également mise au point pour rendre compte du contraste de l'insertion professionnelle vécue par les moins de 25 ans. Enfin, un point d'attention sera porté au ciblage des jeunes dans le cadre de l'accompagnement individualisé¹. Le but est de voir si cette mesure ne laisse pas de côté de certains publics qui auraient besoin d'un suivi plus rapproché.

* Analyste du marché de l'emploi et de la formation au Forem, service public de l'emploi en Wallonie.

¹ L'accompagnement individualisé est une mesure de soutien et de suivi personnalisé des demandeurs d'emploi par un conseiller référent du Forem. Tout demandeur d'emploi accompagné bénéficie d'une offre de service basée sur un entretien de bilan. Au terme de ce bilan, un plan d'actions adapté au profil et aux besoins de la personne, ainsi qu'aux attentes du marché, est élaboré.

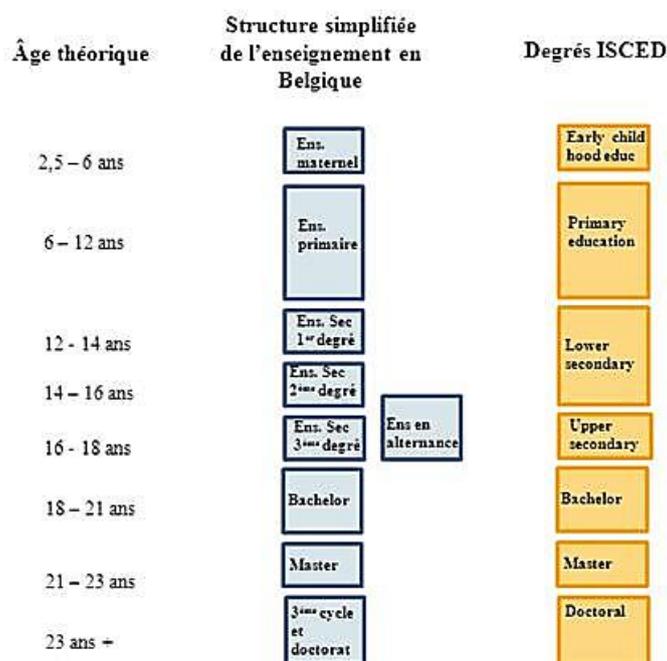
Figure 1
L'ENSEIGNEMENT ET LES SERVICES PUBLICS DE L'EMPLOI EN BELGIQUE

La Belgique est un état fédéral composé de communautés et de régions. Les communautés ont en charge les matières socioculturelles dont l'enseignement. Les régions s'occupent des matières socioéconomiques dont l'emploi. On parle d'État fédéral asymétrique car les limites territoriales des entités ne se recouvrent pas².



Le Forem est le service public de l'emploi en Wallonie. Il est compétent pour tout le territoire wallon (en rouge) à l'exception de la communauté germanophone. Les données étudiées plus en avant ne prennent donc pas en compte les jeunes francophones issus de Bruxelles-Capitale.

Par ailleurs, la Belgique a un système éducatif sensiblement différent du système français. Ci-dessous, une illustration permettra au lecteur de mieux appréhender les différents niveaux d'études³. Il ne faut pas perdre de vue que le bac contenu dans les graphiques fait référence au « bachelor » de l'enseignement supérieur et non au baccalauréat français !



² Carte réalisée par J. Louis, département de sciences politiques à l'Université de Liège.

³ Pour une vue complète de l'organisation de l'enseignement en fédération Wallonie-Bruxelles, le lecteur consultera : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26402&navi=3165>

1. Remarques méthodologiques

- Sont analysées ici des données concernant les demandeurs d'emploi de moins de 25 ans inscrits au Forem entre juin et octobre 2008 et leur devenir dans les 36 mois qui ont suivi. Le lecteur sera donc prudent car on ne peut extrapoler ces observations, ni inférer un effet des diplômes sur la mise à l'emploi des jeunes en général.
- En effet, malgré des collaborations en cours⁴, la partie francophone de la Belgique ne dispose pas encore, à l'instar de la Flandre, d'une consolidation des flux d'informations entre enseignement et service public de l'emploi. Les observations faites ici ne sont donc valables que pour des demandeurs d'emploi wallons et non pour l'ensemble... Le nombre des jeunes littéralement « sortis de l'école » en Fédération Wallonie-Bruxelles demeure partiellement inconnu⁵.
- L'étude mesure l'insertion à l'emploi sous l'angle du taux d'insertion, du délai avant l'insertion et de la durée de l'occupation, au cours des 36 mois après l'inscription, indicateurs ventilés selon les données administratives disponibles pour chaque demandeur d'emploi.
- Cette étude analyse le parcours de ces jeunes demandeurs d'emploi pendant 3 ans. Il en résulte une typologie. L'utilisation du logiciel R et de son package Traminer ont été nécessaires dans la détermination des parcours. Pour la typologie, c'est le clustering de Ward qui a été retenu.
- Ce travail tend à dépasser le simple taux d'insertion et essaie de faire le lien entre niveau d'étude et type de parcours dans/vers l'emploi. En plus d'une vision statique du taux d'insertion, l'insertion à l'emploi des jeunes y est abordée de façon dynamique.
- Le suivi de parcours se base sur les situations au dernier jour de chaque mois pendant 36 mois et pour chaque jeune demandeur d'emploi.
- Pour établir la typologie de parcours développée au point 4, un échantillon aléatoire de 5 000 personnes a été tiré au sort.
- Les observations concernant le taux d'insertion ne concernent que l'emploi salarié. Le travail indépendant, les engagements transfrontaliers ne sont pas pris en compte. Certains résultats sont sous-estimés car les échanges de données entre les services publics de l'emploi et les autres intervenants publics (ONSS, INASTI, ONEM...) ⁶ sont incomplets. L'approfondissement de ces résultats nécessite des demandes de données complémentaires via la Banque Carrefour de la Sécurité Sociale.
- En revanche, les données relatives aux parcours prennent en compte le travail indépendant.

⁴ Avec l'enseignement dans le cadre de la plateforme Internet « Horizons emploi » ou avec l'IWEPS et l'ULB dans le cadre du cadastre des sortants.

⁵ À titre indicatif, en Flandre, un peu moins de 20 % des jeunes sortis de l'école, en 2010, ne se sont pas inscrits au VDAB, service public de l'emploi en Flandre.

⁶ ONSS : Office national de la sécurité sociale, INASTI : Institut national d'assurances sociales pour travailleurs indépendants, ONEM : Office national de l'emploi (chargé du versement des allocations et du contrôle au niveau fédéral).

2. Analyse de l'insertion des jeunes inscrits au Forem

2.1. Les jeunes inscrits sortant de l'école : définition du public

Cette étude prend en compte les personnes de moins de 25 ans inscrites pour la première fois au Forem entre juin et octobre 2008, soit un total de 23 217 personnes.

Tableau 1
REPARTITION DE LA COHORTE ETUDIEE PAR GENRE ET NIVEAU D'ETUDES

Niveau d'étude	F		H		Total	
	Nbr	%	Nbr	%	Nbr	%
1 CEB	485	4,1%	903	7,9%	1.388	6,0%
2 Ens Sec 2ème degré	985	8,4%	1.536	13,4%	2.521	10,9%
3 Ens Sec 3ème degré	4.730	40,2%	5.628	49,1%	10.358	44,6%
4 Apprentissage	209	1,8%	422	3,7%	631	2,7%
5 BAC	3.924	33,4%	2.040	17,8%	5.964	25,7%
6 Master	1.095	9,3%	619	5,4%	1.714	7,4%
9 Indéterminé	333	2,8%	308	2,7%	641	2,8%
Total général	11.761	100,0%	11.456	100,0%	23.217	100,0%

Source et calculs : Le Forem.

La cohorte étudiée compte un nombre quasi égal de jeunes hommes et de jeunes femmes (50,7 % de femmes). Le niveau d'études le mieux représenté est le secondaire du 3^{ème} degré, puis le « bachelier » et le secondaire du 2^{ème} degré. Proportionnellement, les femmes sont plus présentes dans les niveaux d'études supérieurs.

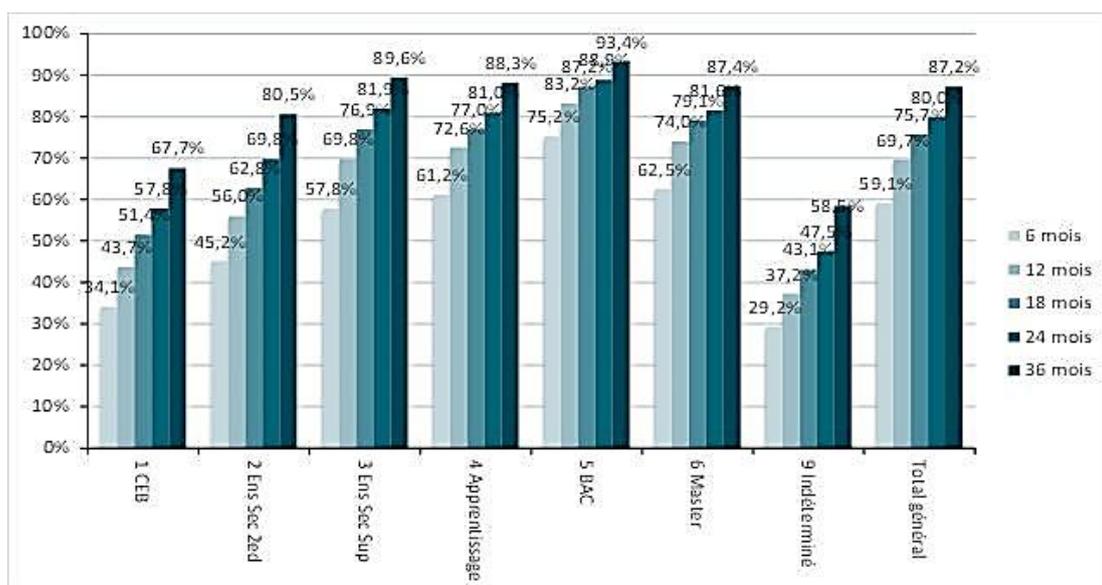
2.2. Insertion à l'emploi

L'insertion à l'emploi des jeunes inscrits entre juin et octobre 2008 est analysée par le biais du taux et du délai d'insertion mais également de la durée d'occupation à l'emploi.

2.2.1. Taux d'insertion

Le taux d'insertion est le rapport entre le nombre de jeunes insérés au moins un jour à l'emploi et le nombre total de jeunes inscrits. Ce taux a été mesuré à 5 moments différents : 6 mois, 12 mois, 18 mois, 24 mois et 36 mois. Il va de soi que – parmi différents facteurs – la durée d'observation influence *de facto* le niveau de l'insertion puisque, plus le temps passe plus la personne a de chances de connaître un jour à l'emploi et donc de compter parmi les personnes « insérées ». C'est pourquoi, le taux d'insertion augmente d'une observation à l'autre.

Figure 2
TAUX D'INSERTION A 6, 12, 18, 24 ET 36 MOIS



Source et calculs : Le Forem.

Certains constats relevés dans l'étude du taux d'insertion à 6 mois depuis 2008 se vérifient dans ce suivi à plus long terme. En effet, les « bachelors » ont toujours le taux d'insertion le plus élevé. *A contrario*, les niveaux d'études les plus faibles, comme l'enseignement primaire (certificat d'études de base), le secondaire du 2^{ème} degré et le niveau indéterminé (pour la plupart, il s'agit d'études suivies à l'étranger sans équivalence) obtiennent les résultats les moins enviables.

Néanmoins, des nuances importantes peuvent être apportées aux constats dégagés après 6 mois. Tout d'abord, les certifiés de l'apprentissage ou du master qui avaient des taux à 6 mois parmi les plus élevés voient leur taux d'insertion à 36 mois se situer juste au-dessus de la moyenne et à un niveau inférieur à celui de l'enseignement secondaire du 3^{ème} degré. Ces résultats doivent toutefois être relativisés. Le niveau d'insertion est élevé et les différences faibles. Il existe sans doute un effet de saturation au-delà d'une certaine période. En effet, le pourcentage d'insertion semble atteindre un plateau et ne progresse quasiment plus au-delà de 3 ans.

Cette particularité peut s'expliquer par plusieurs facteurs :

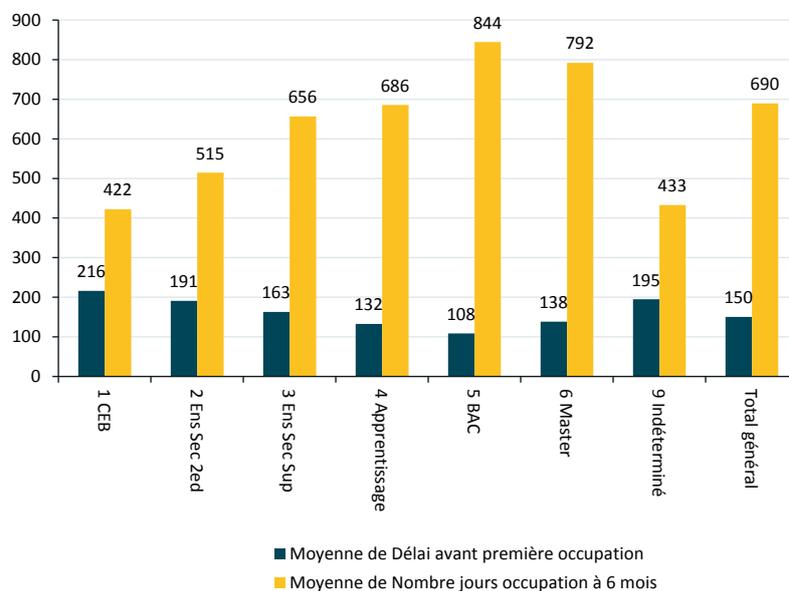
- Le niveau d'insertion à 36 mois se rapproche de 100 %. La progression du taux d'insertion devient difficile après ce délai. En effet, une partie des personnes n'ayant jamais connu l'emploi après 36 mois pourrait avoir quitté la population active (voir ci-dessous) ;
- Le travail indépendant n'est pas comptabilisé dans ce taux d'insertion. Or, tant l'apprentissage (par définition) que les études universitaires (master) (dont plusieurs ouvrent vers les professions libérales) sont des filières susceptibles de mener au travail indépendant ;
- Les femmes sont davantage représentées dans la catégorie des masters, ce qui expose ce niveau d'études à des non-insertions pour cause de maternité.

Il est légitime de se poser la question suivante : qu'ont fait les personnes qui, en 3 ans, n'ont connu aucun mouvement vers l'emploi ? Une analyse des parcours montre qu'un peu plus d'un tiers des personnes suivies (36,6 % soit 1 090 personnes) est restée constamment dans la demande d'emploi. Ce parcours concerne davantage les personnes peu diplômées. Plus de la moitié des personnes est sortie de la population active (57,7 % soit 1 716 personnes) pour des raisons de santé ou de dispense pour raisons sociales ou familiales, à la suite de sanctions, de changement de statut, de reprises d'études... Une partie de ces personnes peut aussi avoir quitté la Belgique mais nous ne disposons pas de données à ce sujet. Enfin, une minorité est engagée dans un processus de formation de longue durée (5,7 % soit 171 personnes).

2.2.2. Délai d'insertion et Durée d'occupation

L'observation du délai d'insertion pour les jeunes inscrits entre fin juin et fin octobre 2008 et connaissant l'emploi est de 150 jours, soit environ 5 mois. Ces personnes ont été occupées en moyenne 690 jours soit environ 23 mois sur 36.

Figure 3
DÉLAI D'INSERTION ET DÉLAI D'OCCUPATION MOYENS PAR NIVEAU D'ÉTUDES



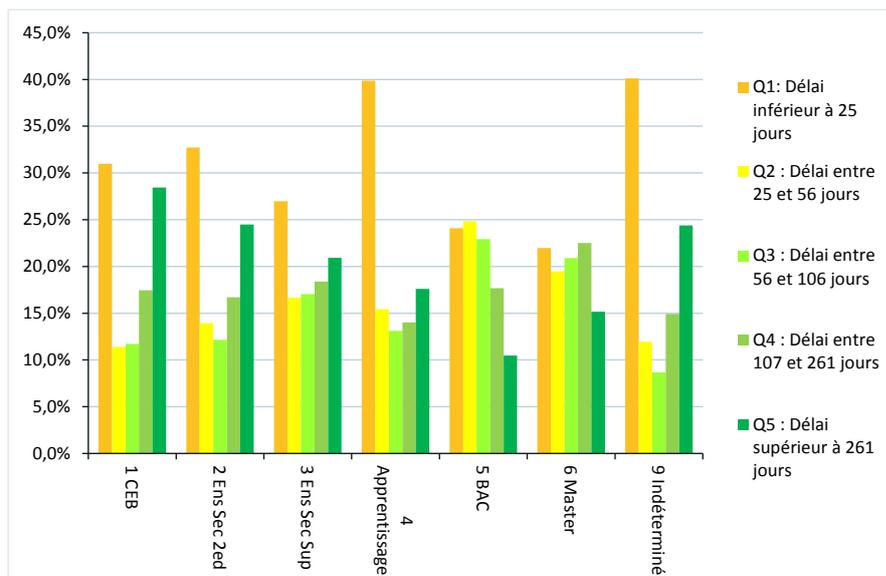
Source et calculs : Le Forem.

De fortes différences se marquent entre les niveaux d'études. Les détenteurs d'un niveau « bachelor » ou d'un niveau « master » connaissent, en moyenne des insertions rapides et durables : 28 mois sur 36 pour le niveau « bachelor » et 26 mois pour le master. L'apprentissage connaît une insertion moyenne rapide (influencée par les jeunes qui continuent une formation en alternance chez leur patron formateur⁷) mais la durée d'occupation moyenne est sensiblement inférieure à celle des études supérieures. En effet, si la mise à l'emploi est rapide en apprentissage, les parcours professionnels semblent plus chaotiques (voir point 4).

La répartition de la population de référence selon le délai d'insertion et la durée d'occupation par tranche de 20 % (calcul des quintiles) simplifie la lecture et l'analyse des données.

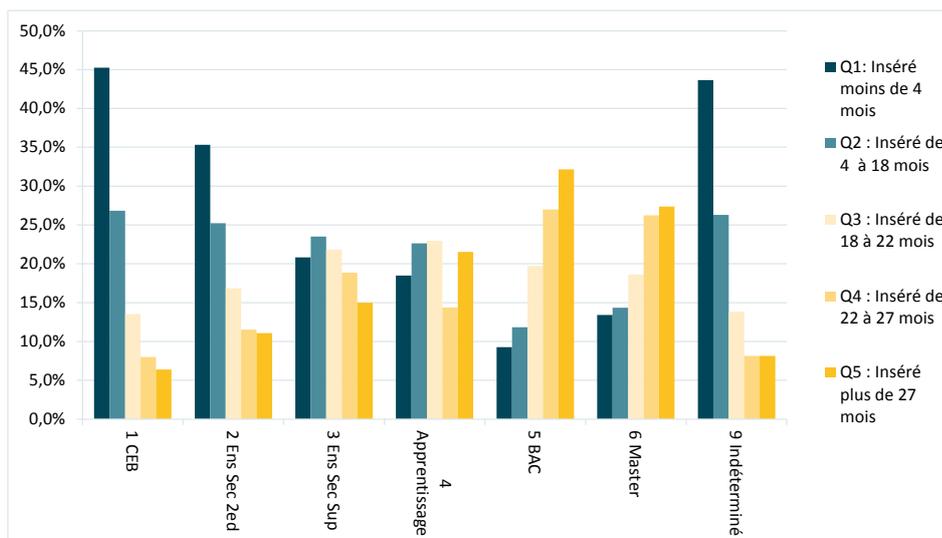
⁷ 30 % des jeunes ayant suivi un enseignement en alternance (réseau IFAPME ou CEFA) vont à l'emploi, le jour (ou le lendemain) de l'inscription comme demandeur d'emploi. Cette fréquence élevée est liée au fait qu'il est possible pour un apprenti de conclure un contrat de formation repris par la DIMONA (déclaration immédiate à l'emploi auprès de l'office national de la sécurité sociale) et de s'inscrire comme demandeur d'emploi pour percevoir les allocations de chômage, après avoir suivi un stage d'insertion. Cette autorisation spécifique viendra gonfler les chiffres des insertions immédiates des jeunes issus du système en alternance.

Figure 4
REPARTITION DU DELAI D'INSERTION PAR QUINTILE



Source et calculs : Le Forem

Figure 5
REPARTITION DE LA DUREE D'OCCUPATION PAR QUINTILE



Source et calculs : Le Forem.

Les deux données étant, par définition, négativement corrélées, on peut observer une part importante du premier quintile de durée (inséré moins de 4 mois) dans les niveaux d'études où les délais d'insertion longs (plus de 261 jours) sont présents. En effet, il semble logique que quelqu'un qui a commencé à travailler rapidement a plus de chance de rester longtemps à l'emploi. Toutefois, plusieurs points d'étonnement viennent nuancer ce constat.

Tout d'abord, les détenteurs de « bachelor » et de « master » bénéficient majoritairement des durées d'occupation les plus longues mais ont un délai d'insertion assez équitablement réparti entre les 4 premiers quintiles. Ceci indique une mise à l'emploi un peu plus longue pour les diplômés du supérieur, ce qui vient nuancer les constats après 6 mois. Ce phénomène pourrait s'expliquer par deux tendances. D'une part, une partie des diplômés du supérieur seraient plus exigeants sur le choix du premier emploi. D'autre part, on peut émettre l'hypothèse qu'une partie des personnes ayant suivi des études supérieures pourraient disposer de moyens financiers qui leur permettent d'attendre une opportunité d'emploi satisfaisante.

Ensuite, il est frappant de voir que le quintile représentant le délai le plus court est le mieux représenté dans le niveau d'études indéterminé, niveau, qui, on le verra plus avant, est souvent le moins bien loti dans les indicateurs d'emploi. Il ne faut pas perdre de vue que le nombre de personnes avec un niveau d'études indéterminé est relativement faible et que quelques résultats favorables peuvent influencer la tendance moyenne de ce niveau d'études. Cependant, les personnes avec un niveau d'études indéterminé (souvent un diplôme étranger sans équivalence) ont, à l'inverse des diplômés du supérieur, souvent peu de moyens financiers pour attendre une opportunité d'emploi stable. L'insertion rapide, même de courte durée constitue une priorité pour cette catégorie de demandeurs d'emploi.

2.2.3. Catégorisation en cinq groupes distincts

Une personne sur cinq est donc insérée soit très vite (Q1 délai), soit « durablement » (Q5 durée). Les graphiques et tableaux suivants croisent ces deux informations afin de connaître la proportion de personnes insérées vite et plus de 18 mois sur 36.

Figure 6

REPARTITION DES PERSONNES INSEREES DANS LES SIX MOIS SELON LES QUINTILES DE DELAI ET DUREE D'OCCUPATION

Délai/Durée	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Pas d'insertion	Total général
Q1	1.561	859	670	718	1.690		5.498
Q2	357	459	646	1.257	1.023		3.742
Q3	417	577	735	1.176	728		3.633
Q4	625	803	1.060	757	418		3.663
Q5	1.095	1.344	939	157	169		3.704
Pas d'insertion						2.977	2.977
Total général	4.055	4.042	4.050	4.065	4.028	2.977	23.217

Source et calculs : le Forem.

L'observation conjointe des deux indicateurs permet de répartir les personnes en cinq groupes. Pour faciliter la lecture, le codage couleur (de bleu à orange) rend compte d'un ordre relatif en termes de vitesse et durée d'insertion.

Figure 7

REPARTITION DES PERSONNES INSEREES DANS LES SIX MOIS SELON LES SEGMENTS CROISANT DUREE D'OCCUPATION ET DELAI D'INSERTION

Jeunes inscrits entre juin et octobre 2008 - insertion (ou non) dans les 36 mois			
A	Insérés rapidement (dans le mois) ET durablement (plus de 18 mois)	6.004	25,9%
B	Insérés durablement (plus de 18 mois) après un délai de plus d'1 mois	6.139	26,4%
C	Insérés rapidement (dans le mois), occupés moins de 18 mois	3.236	13,9%
D	Insérés moins de 18 mois après un délai de plus d'1 mois	4.861	20,9%
E	Non insérés dans les 36 mois de l'inscription	2.977	12,8%

Source et calculs : le Forem.

Parmi les 23 217 jeunes demandeurs d'emploi suivis :

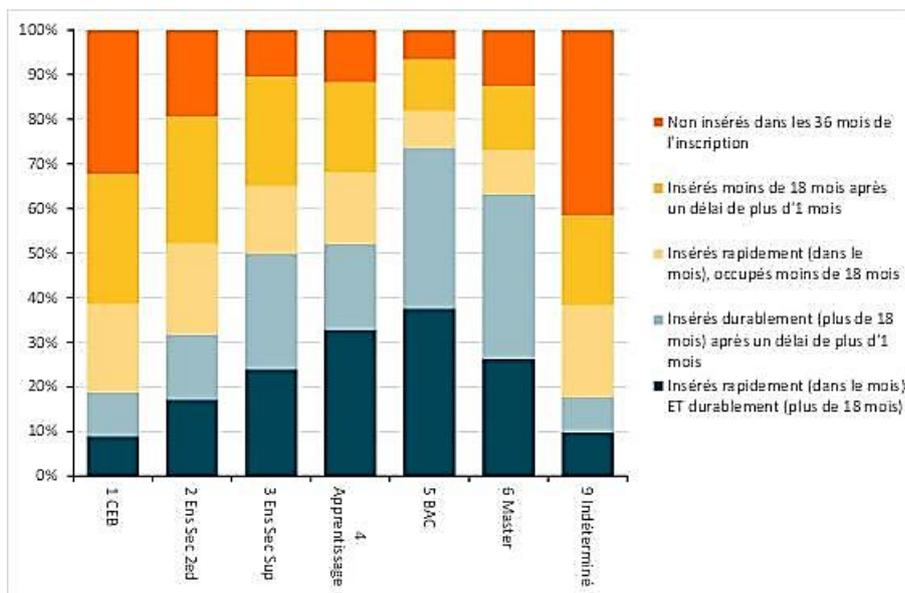
- 2 977 n'ont connu aucune insertion à l'emploi, soit 12,8 % de la cohorte étudiée (orange vif) ;
- 6 004 ont connu une insertion rapide à l'emploi, soit endéans le premier mois après leur inscription au Forem et ont été occupés au moins 18 mois (en cumul) sur 36 mois. Dans le cadre de cette analyse, ce type d'insertion sera qualifiée de durable. Un quart des jeunes suivis sont dans cette situation (bleu foncé) ;

→ Plus d'un tiers des jeunes observés semblent connaître une insertion plus compliquée (courte et/ou instable). Il s'agit des catégories C (beige) et D (jaune).

La figure suivante montre que le niveau d'études influence clairement la probabilité d'appartenir à l'un ou l'autre des segments. Le « bachelor » se distingue par une insertion très rapide (dans le mois qui suit l'insertion) et durable. Les diplômés de l'apprentissage connaissent une insertion rapide mais plus instable. Tandis que pour les personnes issues du master, l'insertion se révèle le plus souvent durable mais moins rapide.

Figure 8

REPARTITION DES PERSONNES INSEREES DANS LES 36 MOIS PAR SEGMENT SELON LE NIVEAU D'ETUDES, CHAQUE NIVEAU D'ETUDES ETANT RAMENE A 100



Source et calculs : le Forem.

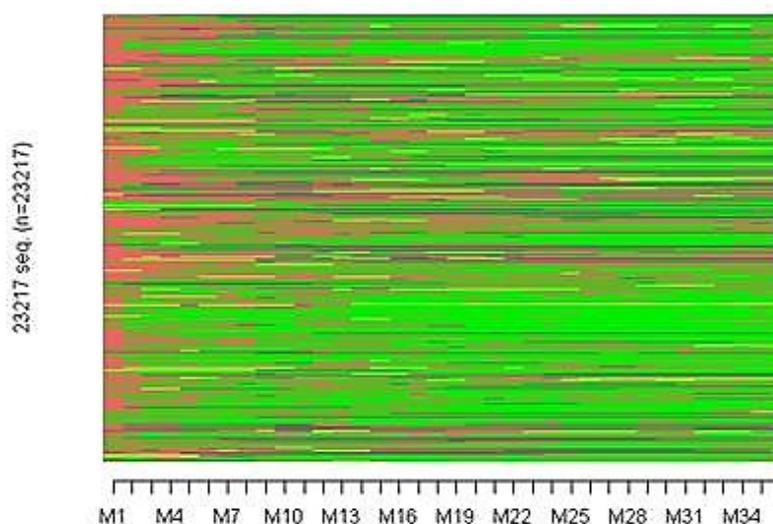
3. Analyse des parcours

Les analyses menées plus haut se basent sur des mesures prises à des moments déterminés (entre 6 mois et 36 mois). En quelque sorte, il s'agit de photos de la cohorte étudiée à différents moments. Ces observations apportent des éléments intéressants, comme le nombre de jours d'occupation, le délai d'insertion... Cependant, la manière dont les événements s'articulent entre eux ne peut être appréhendée de cette manière. C'est pourquoi, il semble utile de passer par une étude spécifique des parcours. Le parcours de chaque jeune demandeur d'emploi est décrit par une séquence d'événements qui lui est propre. D'une vision statique l'étude passe par une vision dynamique ; de « photos » de situations à un moment donné, on tente de réaliser un film, pour reprendre la comparaison initiale.

3.1. Parcours global et par niveau d'études

Pour cela, on utilise le statut administratif des demandeurs d'emploi à la fin de chaque mois. Celui-ci sera résumé entre 4 états : emploi (y compris l'emploi indépendant), demande d'emploi, formation et autre (changements administratifs, sorties de la population active...). À chaque état est attribué un code couleur : rouge pour la demande d'emploi, vert pour l'emploi, vert clair pour la formation et gris pour autre. Le parcours de chaque demandeur d'emploi est alors résumé par une ligne composée de 36 séquences dont les couleurs changent en fonction des changements de statut.

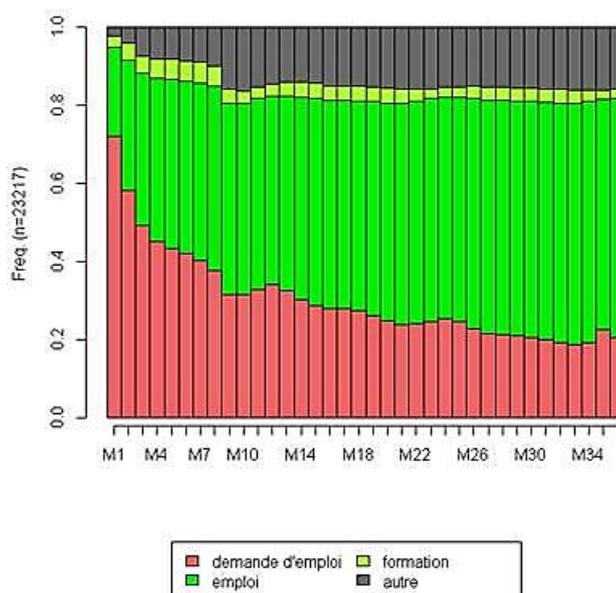
Figure 9
« TAPIS » REPRESENTANT LES PARCOURS DES 23 217 JEUNES DEMANDEURS D'EMPLOI DE 2008 A 2011



Source et calculs : Le Forem.

La figure ci-dessus ne permet pas de dire grand-chose sur l'évolution des parcours. Pour faciliter la lecture, les séquences ont été regroupées par catégorie et empilées.

Figure 10
SEQUENCES EMPILEES DES 23 217 JEUNES DEMANDEURS D'EMPLOI DE 2008 A 2011



Source et calculs : Le Forem

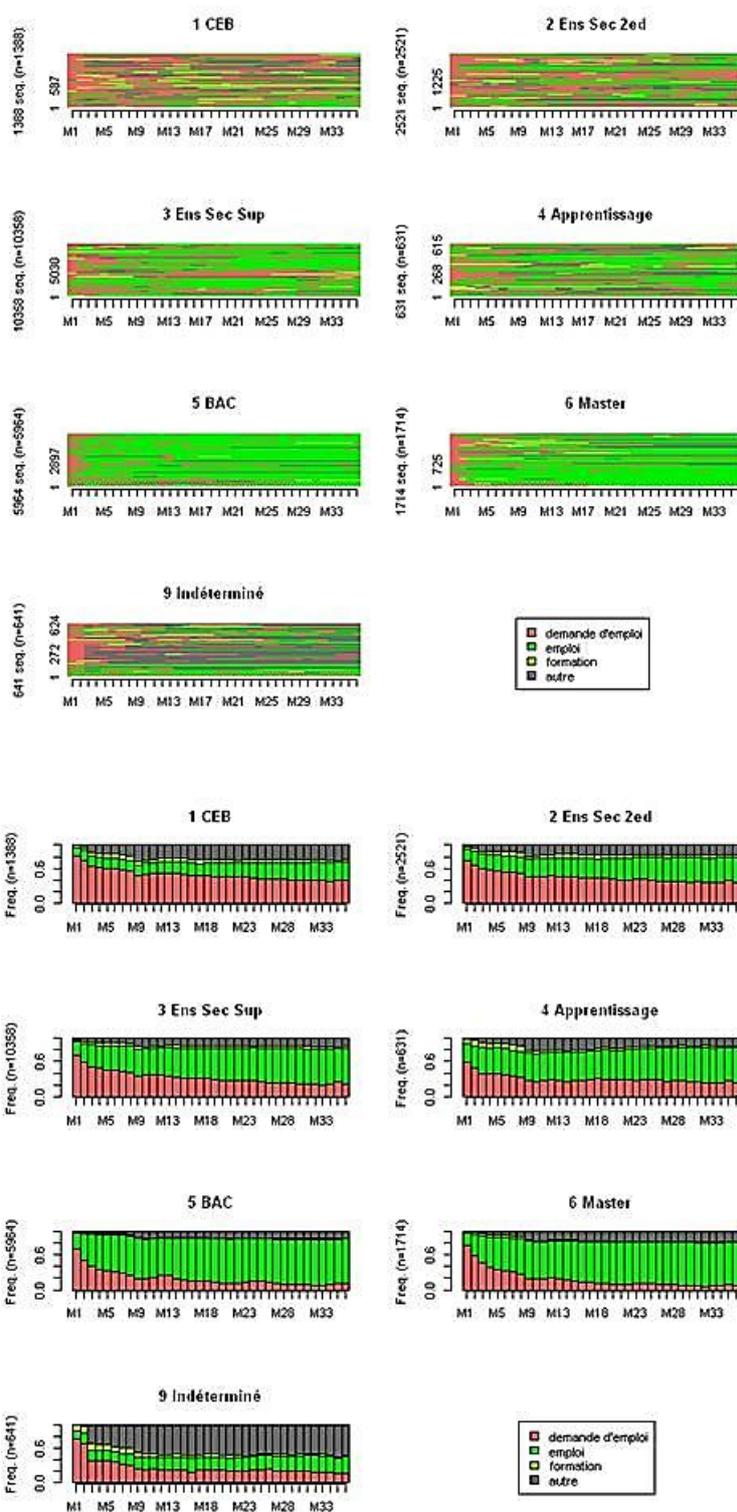
Cette représentation permet de percevoir ce qui avait été décrit dans la première partie de cette étude, à savoir qu'au fil du temps, le nombre de personnes dans la demande d'emploi diminue et que le nombre de personnes en emploi augmente. Le nombre de personnes en formation semble stable mais faible. Le nombre de personnes dans une catégorie « autre » augmente lors de la première année puis se stabilise⁸.

Un saut est perceptible au niveau du neuvième mois avec une augmentation soudaine de la catégorie « autre ». Il semble difficile d'expliquer ce phénomène. Toutefois, en 2008-2009, ce délai correspond à la fin du stage d'attente et donc, au début du paiement des allocations de chômage. Ce saut pourrait être dû à des sanctions administratives. Cependant, la piste du ralentissement conjoncturel de 2009 ne peut être écartée. La reconduction de cette étude sur d'autres périodes pourrait nous éclairer sur ce point.

Ces constats prévalent pour l'ensemble de la cohorte étudiée. Néanmoins, des différences sensibles existent entre les différents niveaux d'étude.

⁸ Il est assez difficile de comparer avec précision les résultats présentés ici avec ceux du taux d'insertion. Il ne faut pas perdre de vue qu'un demandeur d'emploi peut passer d'un statut à l'autre au cours du même mois. Ceci constitue une différence fondamentale avec le taux d'insertion pour lequel 1 jour passé à l'emploi est suffisant.

Figure 11
TAPIS ET SEQUENCES EMPILEES PAR NIVEAU D'ETUDES



Source et calculs : Le Forem.

Les graphiques ci-avant montrent des situations contrastées :

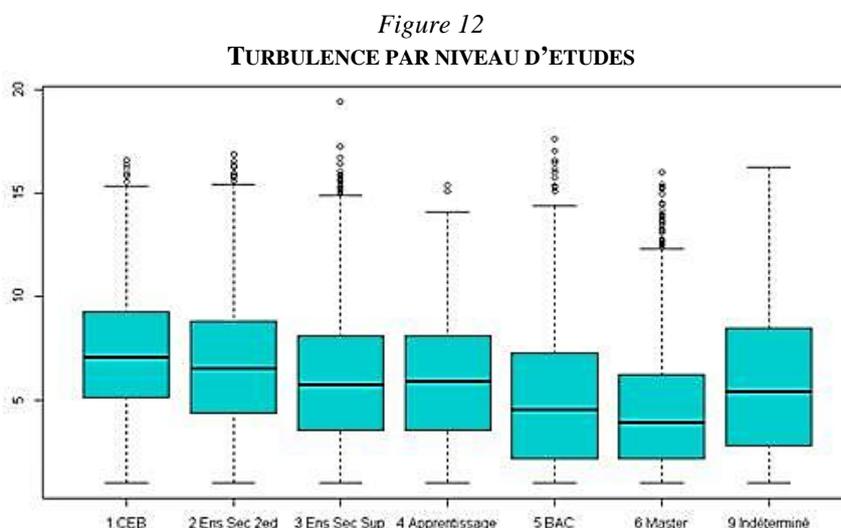
- les personnes peu qualifiées (diplômées de l'enseignement primaire et du secondaire du deuxième degré) connaissent davantage de séquences de demande d'emploi et celles-ci ont lieu durant toute la période d'observation. Les épisodes d'emploi sont plus courts. Il s'agit de parcours plus instables. Ces deux niveaux d'études présentent également le plus de séquences de formation, ce qui est logique au vu du niveau d'études initial ;

- les personnes sortant de l'enseignement secondaire supérieur semblent s'insérer de manière plus stable même s'il reste un certain nombre de parcours fractionnés ;
- comme observé précédemment, les jeunes apprentis tendent à s'insérer rapidement. Toutefois, les parcours semblent plus chaotiques par la suite. L'état « autre » y est davantage représenté que pour l'enseignement secondaire supérieur ;
- les personnes sorties des études supérieures paraissent avoir un profil assez similaire, avec une majorité de périodes passées à l'emploi. Toutefois, les titulaires d'un master, s'ils s'insèrent moins rapidement, semblent le faire de manière plus durable, connaissant moins d'épisodes vers la demande d'emploi. Les titulaires de master présentent également davantage de séquences « autre » que les diplômés de « bachelor ». On pourrait imaginer que quand un diplômé de master quitte l'emploi, c'est plutôt pour sortir de la population active (reprise d'études, congé maternité, départ à l'étranger...) que pour rejoindre la demande d'emploi ;
- la catégorie d'études indéterminées présente un profil atypique, avec des parcours très fractionnés et au final, une majorité de séquences « autre ». Les états « autre » sont davantage liés à des sanctions, à des dispenses pour raisons sociales ou familiales... ou à un départ à l'étranger.

3.2. Étude de la turbulence

La turbulence des séquences est une mesure basée sur le nombre distinct de sous-séquences présent dans chaque séquence et la variance du temps passé dans chaque catégorie⁹. Le calcul de la turbulence propre à chaque niveau d'études donne une idée de la stabilité des parcours. Plus la turbulence est élevée, plus les changements de catégories sont fréquents et les durées dans chaque état sont courtes.

Le graphique ci-dessous (diagramme en boîte, boîte à moustaches ou box-plot) résume la turbulence des individus par niveau d'études. La base inférieure du rectangle (la « boîte ») représente 1^{er} quartile, la ligne plus épaisse coupant le rectangle représente la médiane et le sommet du rectangle représente le 3^{ème} quartile. Les lignes terminées par un trait (les « moustaches ») représentent 1,5 fois l'espace interquartile (la différence entre le 3^{ème} et le 1^{er} quartile). Les petits cercles situés en dehors de ces traits représentent les valeurs aberrantes.



Source et calculs : Le Forem.

Une tendance semble se dégager : plus le niveau d'études est bas, plus la turbulence est élevée, ce qui laisse penser que plus le diplôme obtenu est élevé, plus le parcours sera stable (dans ce cas précis, parcours dans l'emploi). A l'inverse, ce seront les personnes infra-qualifiées qui vont alterner les

⁹ La formule exacte est la suivante : $T(x) = \log_2 \left(\Phi(x) \frac{s^2 t \max(x) + 1}{s^2 t(x) + 1} \right)$ où $s^2 t$ est la variance de la durée dans chaque catégorie et $s^2 t \max$ est la valeur maximale prise par la variance. Pour plus d'informations, consulter Gabadino, Ritschard, Studer et Muller (2011, p. 85.)

séquences à l'emploi et en dehors de l'emploi de la manière la plus intense. Ces résultats représentent des tendances globales. Les trajectoires individuelles peuvent être plus nuancées.

Trois nuances doivent être apportées à ce constat. Tout d'abord, la catégorie des diplômés du master est celle qui compte le plus de valeurs aberrantes, ce qui signifierait qu'il y a quelques parcours très « instables » qui diffèrent de la tendance générale pour ce niveau d'études. Ensuite, l'apprentissage et l'enseignement secondaire supérieur ont un niveau de turbulence proche (pour la médiane, le premier et le troisième quartile) alors que les apprentis s'insèrent plus facilement. Enfin, le niveau d'études indéterminé semble relativement stable mais dans ce cas, la stabilité est davantage dans la demande d'emploi ou dans l'état « autre ».

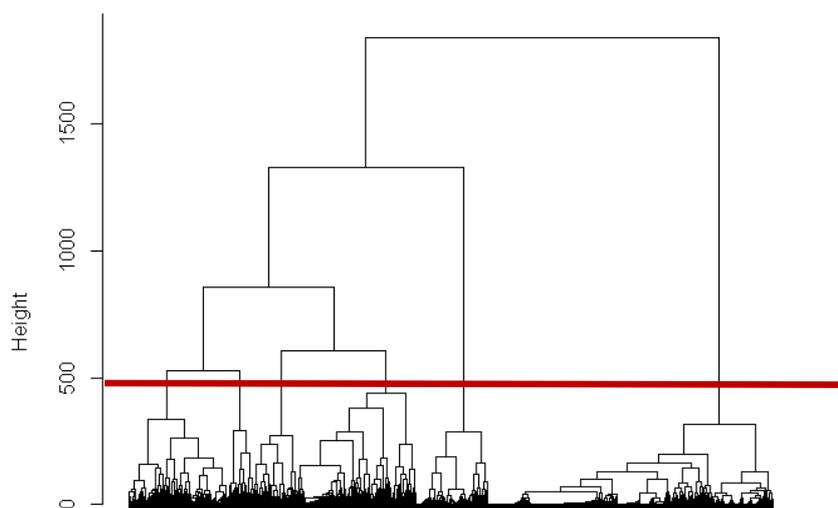
4. Typologie des parcours

La répartition des parcours selon le niveau d'études présente déjà quelques profils contrastés. Néanmoins, il est possible d'avoir recours aux techniques de typologie pour définir une classification des parcours susceptible de prendre en compte non plus un seul facteur mais le type de parcours global¹⁰. Un échantillon de 5 000 personnes a été élaboré aléatoirement pour réaliser ce travail¹¹.

Dans cette méthode, les parcours vont être regroupés en fonction de leurs similarités/distances. D'abord deux à deux puis avec d'autres pour former une branche d'un dendrogramme. Il faut ensuite déterminer une distance pour déterminer le nombre de groupes, de parcours-types, le plus cohérent.

Figure 13

DENODOGRAMME DU LA CLASSIFICATION ASCENDANTE HIERARCHIQUE DE WARD REALISE SUR UN ECHANTILLON ALEATOIRE DE 5 000 PERSONNES



Source et calculs : Le Forem

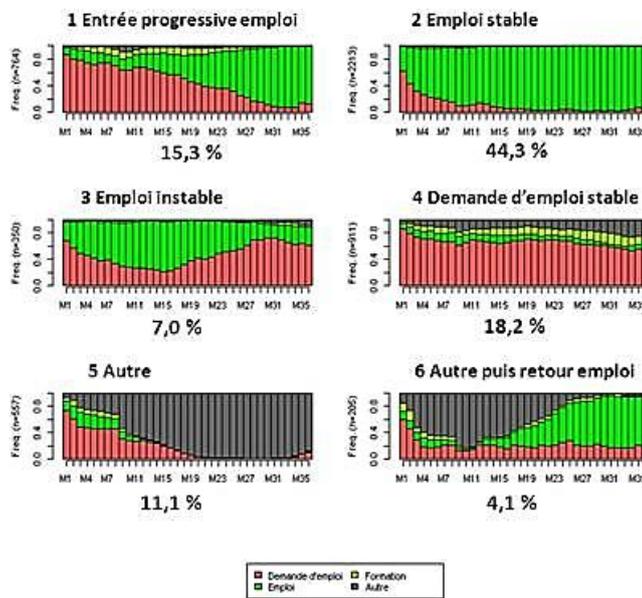
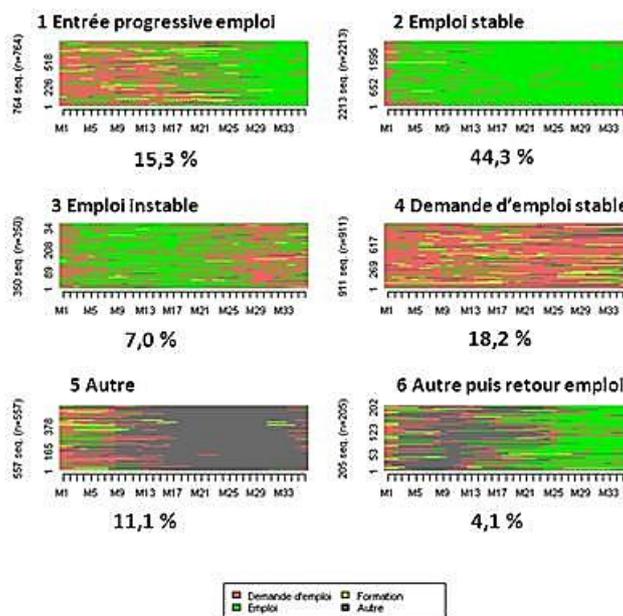
¹⁰ La méthode retenue est celle de la classification ascendante hiérarchique de Ward sur base d'une analyse en optimal matching (avec matrice de coûts basée sur le tableau de transition état à état). L'échantillon aléatoire étudié compte 5 000 personnes.

¹¹ Afin de consolider les résultats, deux autres échantillons ont subi le même traitement statistique. Les 6 parcours-types ont été identifiés dans tous les cas. Les proportions de chaque parcours-type varient au maximum de 2 points de pourcent vers le haut ou vers le bas.

Dans le cas qui nous occupe, ne sélectionner que 4 parcours-types ne permettait pas de déterminer des parcours clairement définissables. En revanche, en sélectionner 8 met en lumière des parcours-types ne concernant qu'une très petite partie de l'échantillon. Six groupes de parcours-types semblent ainsi décrire la situation de manière pertinente.

Figure 14

LES 6 PARCOURS-TYPES ISSUS DE LA CLASSIFICATION ASCENDANTE HIERARCHIQUE : TAPIS ET SEQUENCES EMPILEES



Source et calculs : Le Forem.

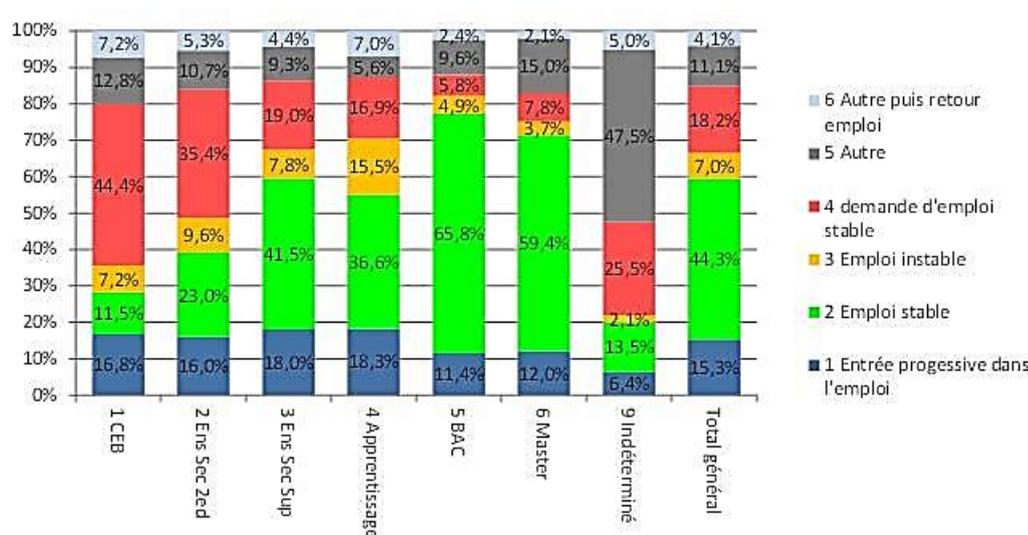
Les 6 parcours-types retenus sont les suivants :

- « **L'entrée progressive dans l'emploi** » : ce parcours-type est marqué par une entrée relativement lente (environ un an) à l'emploi. Vient ensuite une alternance d'emploi et de demande d'emploi. Toutefois, la situation semble se stabiliser dans l'emploi à la fin de la période d'observation. Ce parcours-type représente 15,3 % des observations.

- « **L'emploi stable** » : il s'agit du parcours-type le plus fréquent (44,3 % des observations). Il est caractérisé par une mise à l'emploi rapide et par un maintien dans l'emploi.
- « **L'emploi instable** » : les personnes reprises sous ce parcours-type alternent la demande d'emploi et l'emploi mais semblent retourner vers la demande d'emploi en fin de période d'observation. Ce parcours-type représente 7 % des observations.
- « **La demande d'emploi stable** » : il s'agit de personnes qui connaissent peu de mouvements vers l'emploi et qui restent la majeure partie du temps dans la demande d'emploi. La formation y est plus présente que dans les autres parcours. C'est le deuxième parcours-type le plus fréquent (18,2 %).
- « **Autre** » : ce parcours-type représente 11,1 % des observations. Il est caractérisé par une forte présence de l'état « autre ». Les états « autre » peuvent être liés à la maladie, à la dispense pour raisons sociales ou familiales, à la reprise d'études, aux sanctions... Dans la plupart des cas, ces états peuvent être assimilés à une sortie de la population active.
- « **Autre puis retour à l'emploi** » : ce parcours-type est caractérisé par une forte proportion de la catégorie « autre » lors de la première année d'observation puis d'un retour progressif vers l'emploi. On peut imaginer des personnes ayant connu des difficultés en début de parcours mais qui arrivent à se « raccrocher » à l'emploi. C'est le parcours-type le moins fréquent (4,1 %)

Quels types de demandeurs d'emploi composent chaque parcours-type ? Une répartition par niveau d'études permet de tirer les constats suivants. Tout d'abord, l'emploi stable est surreprésenté dans les études supérieures (« bachelor » et « master »). Ensuite, l'emploi instable semble surtout présent chez les certifiés de l'apprentissage. La stabilité dans la demande d'emploi est, quant à elle, beaucoup plus présente chez les infra-qualifiés et dans le niveau d'études indéterminé. Comme déjà dit plus haut, la sortie de la population active semble être un phénomène caractéristique des études indéterminées. Enfin, le parcours-type qui décrit une sortie de la population active puis un retour à l'emploi touche plus particulièrement les apprentis et les diplômés de l'enseignement primaire.

Figure 15
REPARTITION DES PARCOURS-TYPES PAR NIVEAU D'ETUDES



Source et calculs : Le Forem

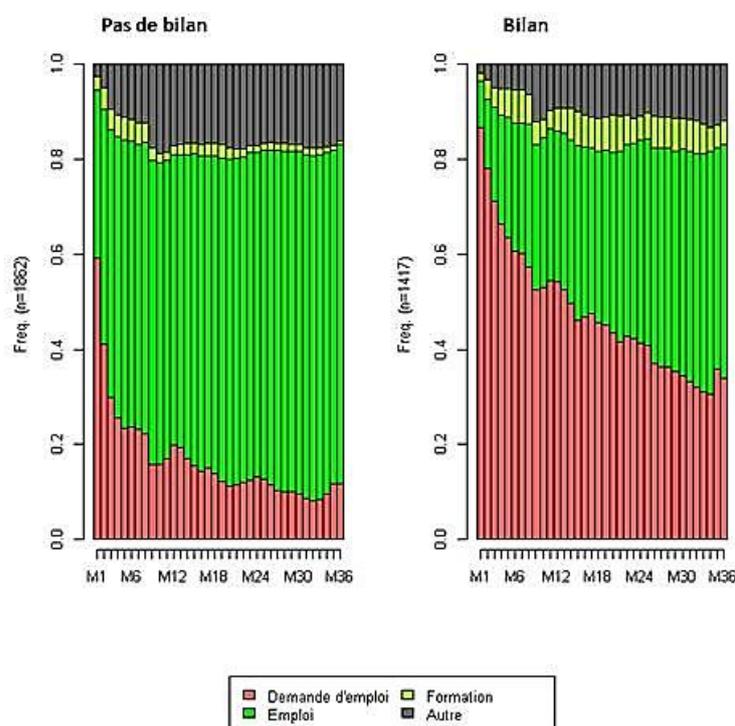
Le genre de la personne influence assez peu le type de parcours. Les hommes sont davantage représentés dans les parcours dans la demande d'emploi stable, dans le parcours-type « autre » et dans le parcours « autre » suivi d'un retour à l'emploi. Toutefois, ces différences ne semblent pas être importantes quand on applique une analyse en correspondance multiple à l'échantillon étudié.

En revanche, la nationalité d'origine semble être un facteur significatif. Tout d'abord, les étrangers extra Union européenne se retrouvent davantage dans le parcours-type « autre ». Cela semble logique au vu des conclusions des chapitres précédents. En effet, les études indéterminées qui reprennent surtout des diplômes étrangers sans équivalence, constituaient le niveau d'études avec le plus d'états « autre ». Ces demandeurs d'emploi sont également moins présents dans l'emploi stable. Les demandeurs d'emploi étrangers originaires de l'Union européenne semblent avoir un parcours assez différent. Ils sont en effet surreprésentés dans le parcours-type qui voit une mise à l'emploi suivie des états « autre ». Le permis de conduire semble également être un élément marquant dans la détermination du parcours. En effet, les personnes disposant du permis sont (légèrement) surreprésentées dans l'emploi stable et (fortement) sous-représentées dans la demande d'emploi stable.

5. L'accompagnement pour les jeunes demandeurs d'emploi

Ce chapitre a l'ambition de faire un gros plan sur les jeunes qui ont effectué un bilan dans le cadre de l'accompagnement individualisé du Forem¹². Il ne s'agit pas ici de mesurer l'impact de ces mesures mais d'essayer de voir si la population touchée par l'accompagnement est celle qu'il est pertinent d'accompagner. En d'autres termes, les critères administratifs de mise à l'heure actuelle permettent-ils de toucher l'ensemble des personnes ayant besoin d'un accompagnement ?

Figure 16
SEQUENCES EMPILEES EN FONCTION DU FAIT D'AVOIR FAIT UN BILAN



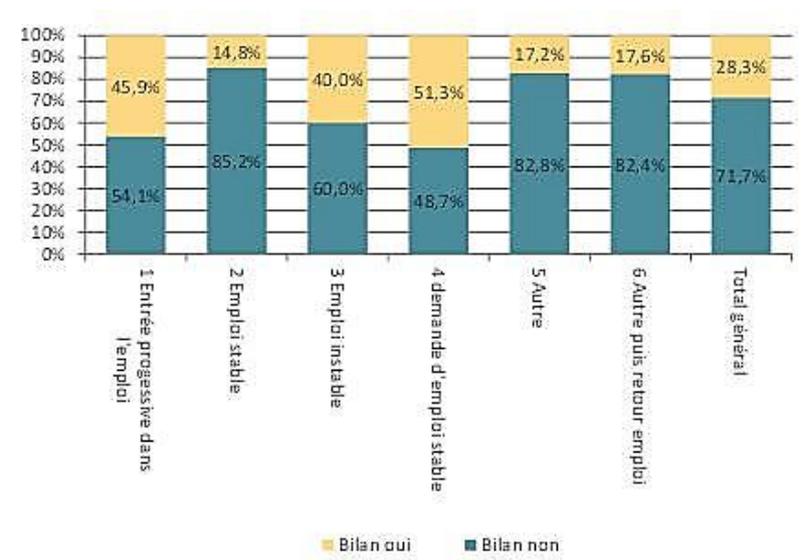
Source et calculs : Le Forem.

¹² L'accompagnement individualisé est une mesure de soutien et de suivi personnalisé des demandeurs d'emploi par un conseiller référent du Forem. Tout demandeur d'emploi accompagné bénéficie d'une offre de service basée sur un entretien de bilan. Au terme de ce bilan, un plan d'actions adapté au profil et aux besoins de la personne, ainsi qu'aux attentes du marché, est élaboré. Pour plus d'informations : <http://www.leforem.be/a-propos/actions/accompagnement-individualise-des-demandeurs-emploi.html>

Tout d'abord, l'analyse des séquences empliées décrit le fait que les personnes ayant suivi un bilan connaissent davantage des épisodes de chômage. En effet, les personnes restant dans la demande d'emploi ont davantage de chances de conclure un bilan. La formation est également mieux représentée, car la formation professionnelle est un des leviers de l'accompagnement vers l'emploi.

Figure 17

PART DE PERSONNES AYANT CONCLU UN BILAN PAR PARCOURS-TYPE



Source et calculs : Le Forem.

Une répartition des personnes ayant conclu un bilan par parcours-type montre que les trois parcours qui comptent le plus d'épisodes de demande d'emploi font davantage l'objet de bilan. Cet effet apparaît également dans l'analyse par niveau d'études où les personnes diplômées de primaire, du secondaire 2^{ème} degré, du secondaire 3^{ème} degré et de l'apprentissage sont nettement plus ciblées que les titulaires de diplôme du supérieur ou d'études indéterminées.

En revanche s'il semble normal que les personnes qui s'insèrent rapidement et durablement soient moins concernées par l'accompagnement, il semblerait que la population qui sort de la population active soit moins concernée par l'accompagnement. La préoccupation de se centrer sur les personnes peu qualifiées semble pertinent. Toutefois, il pourrait être judicieux de se préoccuper davantage des personnes ayant un parcours type « sortie de la population active » ou « sortie de la population active puis retour à l'emploi ». Même si le nombre de ces personnes est faible, le fait de les garder dans la demande d'emploi permettrait peut-être d'éviter une forme de « décrochage » d'une partie de ce public et de mettre dès lors en place un suivi plus court et peut-être plus pertinent.

Bibliographie

Gabadino A., Ritschard G., Studer M. et Muller N. S. (2011), *Mining sequence data in R with the TraMineR package : A user's guide*, Université de Genève.

Lesnard L. (2009), *Cost setting in Optimal matching to uncover cotemporaneous socio-temporal patterns*, CNRS, Observatoire sociologique du changement.

Massoni S., Olteanu M. et Rousset P. (2009), *Une analyse du marché du travail par carte de Kohonen et appariement optimal*, Céreq.

Abbott A. et Forrest J. (1986), « Optimal matching methods for historical sequences », *Journal of Interdisciplinary History*, n° 16, p. 471-494.

Robette N. (2011), *Explorer et décrire les parcours de vie : les typologies des trajectoires*, UVSQ-Printemps et INED, 2011.

Simonnet V. et Trancart D. (2012), « Trajectoires professionnelles et taux de retour à l'emploi des bénéficiaires du RMI, de l'API ou du RSA », in G. Boudesseul, P. Caro, T. Couppié, J.-F. Giret, Y. Grelet, P. Werquin (éditeurs), *Mobilités et changements de catégories : portée et limites des données longitudinales. XIXème journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Céreq, Relief, n° 37, p. 159-170.

Paugam S. (2000), *La disqualification sociale*, PUF.

Veinstein M., Desmarez P. et Cortese V. (2013), *L'entrée dans la vie active de jeunes issus de l'enseignement supérieur*, Bruxelles.

Le Forem (2012), *L'insertion au travail des jeunes demandeurs d'emploi wallons sortis de l'enseignement en 2011*, Charleroi.

Le Forem (2010), *Étude exploratoire sur les opportunités d'insertion pour le public éloigné de l'emploi. Deuxième phase : parcours et secteurs d'insertion*, Charleroi.

Session 6

Action publique

La sécurisation des parcours des apprentis à l'épreuve du temps et du choix politique

Jean Bourdon*, Christine Guégnard*, Claire Michot*

Introduction

La décentralisation a déplacé les lieux de décisions, modifié le cadre des analyses, multiplié les acteurs¹ et transformé leur rôle (Giffard, Guégnard, 2003). Si le conseil régional a vu le champ de ses compétences s'accroître en devenant un animateur des débats régionaux, dont une des missions est d'assurer une meilleure cohérence entre dispositifs de formation, il doit néanmoins partager « le pouvoir » avec une pluralité d'acteurs publics ou privés, institutionnels ou associatifs. Il doit coopérer avec l'ensemble des acteurs ou, autrement dit, ne pas gouverner mais assurer la gouvernance du territoire entre les acteurs. Les termes de « nouvelle gestion publique » avec des principes de « transparence et d'arbitrage » sont associés à cette démarche.

Les problématiques de la relation formation-emploi et des rapports entre acteurs impliqués se trouvent présentes, à des degrés divers, sur l'ensemble de l'espace national. Notre observation empirique s'appuiera sur la situation particulière d'une expérimentation menée en faveur des apprentis et des employeurs par les trois missions locales de Côte-d'Or : quels sont les effets d'une action de tutorat sur les ruptures des contrats d'apprentissage et sur l'abandon de la formation ? Quelle est la nature de la coopération instituée entre agents ? Quelles sont les conclusions de l'évaluation de l'expérimentation quant au transfert du dispositif ? Enfin, quelle a été la décision finale prise par le conseil régional de Bourgogne portant sur l'extension de l'expérimentation ?

Autant de questions auxquelles cette communication apportera des éléments de réponse. Celle-ci se déclinera en trois étapes, présentée en trois sections. La première sera une connaissance du contexte, des contraintes de l'expérimentation, et de l'implication des acteurs. Le deuxième temps apportera un éclairage sur les jeunes apprentis et les impacts du tutorat après deux années d'observation. Enfin, l'objet de la troisième section sera de mettre en exergue les propositions quant aux pratiques transférables du dispositif et la décision finale prise par le conseil régional. Le caractère pluriel des acteurs et des stratégies, la nature complexe du choix d'une politique dans un cadre de négociations et d'interactions, d'alliances et de désaccords seront mis en lumière. Le rôle du conseil régional sera souligné comme intermédiaire et acteur « pivot » en ce qui concerne « *l'affirmation de la fonction de coordination et de régulation dans l'espace régional* » (Comité de Coordination, 2000). Cet exemple illustre l'exercice d'une compétence partagée qui peut utilement se nourrir de plusieurs éléments de la théorie des coûts de transaction de Williamson (1985).

1. Contexte et contraintes de l'expérimentation

L'apprentissage est une voie de formation en alternance traditionnellement très implantée en Bourgogne, où la part des apprentis représente 6 % de la population des 16-25 ans. L'apprentissage offre une expérience sociale et professionnelle, la possibilité d'acquérir une qualification, l'éventualité d'obtenir un diplôme et parfois, une embauche dans l'entreprise formatrice. Les jeunes optant pour la voie de l'apprentissage sont moins fréquemment en situation antérieure d'échec scolaire prononcé que ceux dirigés vers les lycées professionnels, et l'insertion dans l'emploi est plus assurée (Sollogoub, Ulrich, 1999). Si le risque d'abandon plus prononcé, en fonction de spécificités de secteurs, caractérise

* IREDU/CNRS/Céreq, Université de Bourgogne.

¹ Le terme acteur désigne toute « *personne qui prend une part active, joue un rôle important* » (Petit Robert).

l'apprentissage, la probabilité d'obtenir le diplôme y est plus élevée comparée au lycée professionnel (Alet, Bonnal, 2013). Ces avantages ne doivent pas toutefois masquer la réalité de ce mode de formation (Moreau 2003) et les difficultés des jeunes qui peuvent apparaître dès le début du choix de l'apprentissage, ou au cours de leur cursus, et entraîner un abandon ou une rupture. En effet, selon diverses études², plus d'un contrat d'apprentissage sur quatre est rompu avant son terme. La résiliation est un phénomène difficile à appréhender, car il n'existe pas à l'heure actuelle de suivi régulier, régional ou national. Les données sont éparpillées, souvent partielles, variant selon les territoires, les métiers. Dans cette incertitude, une invariabilité : ces ruptures n'interviennent pas seulement lors de la période d'essai de deux mois mais, tout au long du cursus des jeunes. Un autre résultat constant : l'hôtellerie-restauration est signalée comme le secteur spécifique des résiliations.

Si de nombreuses actions sont mises en place pour améliorer le bien-être et éviter le décrochage des jeunes à l'entrée au lycée ou en première année de l'enseignement supérieur, elles sont plus rares pour les apprentis. Or, pour ces derniers, l'arrivée dans le monde de l'entreprise rend la transition encore plus ardue. Les interventions existantes sont morcelées, et reposent actuellement sur le suivi pédagogique des centres de formation, sur la fonction des chambres consulaires ou sur le suivi des missions locales pour les jeunes qu'elles ont orientés. Elles sont parfois tardives, davantage palliatives que préventives, et n'impliquent pas de réelle coordination des acteurs locaux. Face à cette situation, une piste a été testée pour sécuriser les parcours en alternance : l'accompagnement des apprentis et des employeurs sous forme d'un tutorat externe, financé par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse³ (FEJ), porté par la mission locale de Beaune et évalué par l'IREDU.

1.1. Un projet innovant

Dans cette expérimentation, le tutorat est assuré par un conseiller de la mission locale, un acteur extérieur à l'entreprise et au centre de formation, neutre, ne dépendant ni de l'une, ni de l'autre. Le but est de déceler au plus vite les éventuelles difficultés pour tenter d'y remédier, à la demande des jeunes, des employeurs, mais aussi des partenaires comme les centres de formation et les chambres consulaires. L'objectif est d'instaurer une politique de prévention basée sur la détection, le signalement et l'intervention rapide avec possibilité de changements d'entreprise ou d'orientation.

L'expérience a été menée par les trois missions locales de Côte-d'Or auprès d'apprentis de l'hôtellerie-restauration pour la première année du projet, puis du commerce et de la viticulture pour la seconde phase. Et l'ensemble des acteurs (employeurs, chambres consulaires, centres de formation, service académique de l'inspection de l'apprentissage, branche professionnelle) ont participé activement à l'amélioration de la prévention des ruptures. Le processus d'accompagnement était conçu sur le modèle suivant : suite à l'envoi du contrat d'apprentissage par la chambre consulaire, la mission locale adressait un courrier d'information au jeune et à l'employeur sur la désignation d'un tuteur externe. Celui-ci organisait ensuite une visite en entreprise pour rencontrer individuellement, puis conjointement le jeune et son maître d'apprentissage, afin de présenter le dispositif et faire un premier diagnostic. Le tutorat impliquait un suivi par entretien mensuel de l'apprenti ou de l'employeur et des interventions en cas de sollicitations ou difficultés de tout type (logement, mobilité, souci financier, condition de travail, assiduité aux cours...).

Dès le début de l'expérimentation, dans un souci d'éthique, le principe retenu était de proposer cet accompagnement de manière aléatoire à une partie du public cible, l'autre devait être informée seulement par lettre de la possibilité de faire appel au tutorat en cas de problèmes. Cette population constituait dès lors le groupe témoin. Au cours de l'évaluation, il est apparu que des jeunes inscrits dans les CFA n'étaient pas connus des missions locales et ne s'étaient donc vu proposer aucune lettre ni tutorat. Ces jeunes ont été interrogés et constituent un groupe de « non-bénéficiaires ».

Rappelons que ce dispositif repose sur un cadre méthodologique innovant, l'approche évaluative recommandée étant celle de la randomisation avec un programme expérimental, un partenariat particulier

² DEP 1995, 1997 ; Cart *et alii* 2007 ; Chambres de commerce 2010 ; Bentabet *et alii* 2012 ; GREF 2013.

³ Cette action a été financée aussi par le conseil régional de Bourgogne, le Fonds social européen, et la Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (DIRECCTE).

organisé entre l'équipe d'évaluation et celle de l'expérimentation, la conception *a priori* d'un protocole d'évaluation et la construction *ad hoc* d'un système d'observation et de traitement de l'information (L'Horty, Petit, 2010). Chaque expérimentation comprend un binôme : un porteur du projet, ici la mission locale de Beaune, et un évaluateur, l'IREDU chargé d'évaluer les effets du dispositif en vue d'une éventuelle généralisation. Le protocole a été construit en amont de l'expérimentation et précise les modalités de constitution des groupes bénéficiaires et témoins, le déroulement des interrogations ou des enquêtes qui vont permettre de collecter des données.

L'IREDU a eu pour mission d'évaluer ce dispositif sur deux ans et d'analyser les différences de parcours entre les apprentis bénéficiant du tutorat et les non-bénéficiaires. L'approche méthodologique est donc longitudinale et comprend un suivi régulier des apprentis afin de mener une comparaison entre ces deux groupes. Des informations sur les apprentis de Côte-d'Or, leur scolarité, leurs acquis et les caractéristiques des entreprises ont été recueillies. Ces données quantitatives et qualitatives proviennent des missions locales, des chambres consulaires, des centres de formation, des questionnaires remplis par les apprentis dans les CFA, et d'une enquête téléphonique menée par l'IREDU en octobre 2011 (Bourdon, Guégnard, Michot, 2012).

1.2. Un réseau d'acteurs

Le porteur du projet, en se basant sur sa précédente expérience, a cherché d'emblée à mobiliser un maximum de partenaires concernés par le projet de sécurisation des parcours des apprentis. En effet, depuis 2002, la mission locale de Beaune proposait déjà une action, afin de réduire les taux d'abandon et de rupture dans l'hôtellerie-restauration et, de ne laisser aucun jeune sans accompagnement pendant et après une rupture. L'expérimentation a étendu ce dispositif sur l'ensemble du département de la Côte-d'Or, en s'appuyant sur les pratiques menées avec l'Union des métiers et des industries de l'hôtellerie de Côte-d'Or (UMIH), l'association des pays restaurateurs du pays beaunois, la chambre de commerce et d'industrie de Beaune et le centre de formation d'apprentis de La Noue. Par ailleurs, un comité de pilotage a été créé dès le lancement du tutorat, composé de l'ensemble des acteurs⁴ régionaux et locaux impliqués dans la formation par alternance.

L'expérimentation a permis de nombreux rapprochements et la (re)connaissance des divers acteurs et institutions, habituellement cloisonnés, s'en trouve améliorée. De plus, des partenariats, des coopérations avec les centres de formation (CFA) et les chambres consulaires ont été initiés dans le but de suivre au plus près les aléas des contrats d'apprentissage. Une dynamique partenariale et une synergie interinstitutionnelle ont été renforcées sur la zone de Beaune et développées sur deux autres territoires avec l'UMIH. En réalité, les contacts et les collaborations avec les centres de formation sont fortement plébiscités par l'ensemble des tutrices : « *Très bonnes relations avec le CFA. Ils nous contactent mais c'est rare quand même, c'est plutôt dans l'autre sens que ça fonctionne* »⁵. Les partenariats avec les chambres consulaires leur paraissent plus compliqués, avec parfois une perception de réticence ou de concurrence, la circulation des informations, notamment les contrats d'apprentissage, étant parfois longue⁶ : « *C'est compliqué, il y a une espèce de concurrence depuis des années, donc je pense qu'ils considèrent qu'on marche un petit peu sur leurs plates-bandes. C'est vraiment ça. C'est un rôle qu'ils sont censés avoir, le suivi des contrats, sauf qu'ils ne peuvent pas le mettre en œuvre. Donc ce n'est pas simple.* »

L'importance du territoire apparaît de par les acteurs mobilisés et les publics captés par les missions locales, jeunes et employeurs. Le dispositif permet de comprendre les attentes des employeurs par rapport aux apprentis, leurs perceptions des jeunes, mais aussi d'appréhender les représentations des jeunes vis-à-vis du monde du travail, afin d'aider au bon déroulement du contrat d'apprentissage. Cet accompagnement

⁴ À savoir : le service de l'apprentissage du rectorat, les deux centres de formation d'apprentis de Dijon et de Mercurey, les trois missions locales de Côte-d'Or (Beaune, Dijon, Montbard-Châtillon), les deux chambres de commerce et d'industrie de Beaune et de Dijon, la chambre régionale de métiers et de l'artisanat, l'UMIH, le porteur du projet et l'équipe d'évaluation. Il était coprésidé par le conseil régional (service de l'apprentissage) et la Direccte.

⁵ Paroles de tutrices interrogées en mai et juin 2011.

⁶ Il est vrai que la fusion institutionnelle des chambres de commerce de Beaune et de Dijon n'a pas facilité la tâche de transmission des contrats d'apprentissage.

est en général accepté par les jeunes qui ont le sentiment d'être écoutés et par la plupart des entreprises, même si l'accueil paraît différencié selon les secteurs.

2. Tutorat et sécurisation des parcours des apprentis

Dans le cadre de l'évaluation, 557 garçons et 545 filles apprentis de Côte-d'Or ont été suivis. Âgés en moyenne de 18 ans, les jeunes sont plutôt d'origine modeste et composite : la moitié des nouveaux apprentis viennent d'une classe de collège, le quart d'une section de lycée professionnel, 12 % d'un lycée général et technologique, 3 % d'une formation de l'enseignement supérieur. L'apprentissage reste une filière à prédominance masculine. Cependant, la répartition de la population est proche de la parité du fait de l'importance des apprentis de l'hôtellerie-restauration. La moitié des apprentis préparent un CAP, la part des jeunes en formation de niveau égal ou supérieur au baccalauréat est de 37 %. Les petites entreprises jouent un rôle essentiel : les trois quarts des jeunes se trouvent dans des établissements de moins de dix salariés. L'ancienneté professionnelle des maîtres d'apprentissage est importante, 40 % travaillent depuis plus de vingt ans, et la part des non-diplômés est conséquente (46 %).

Tableau 1
CARACTERISTIQUES DES APPRENTIS SUIVIS ET NOMBRE DE RUPTURES

	Apprentis suivis	Ruptures de contrats
Jeunes en tutorat	532	202
Jeunes informés par lettre	377	165
jeunes non-bénéficiaires	193	141
Hôtellerie-restauration	711	382
Commerce	261	112
Viticulture	130	14
Garçons	557	245
Filles	545	263
Ensemble	1 102	508

Source : IREDU.

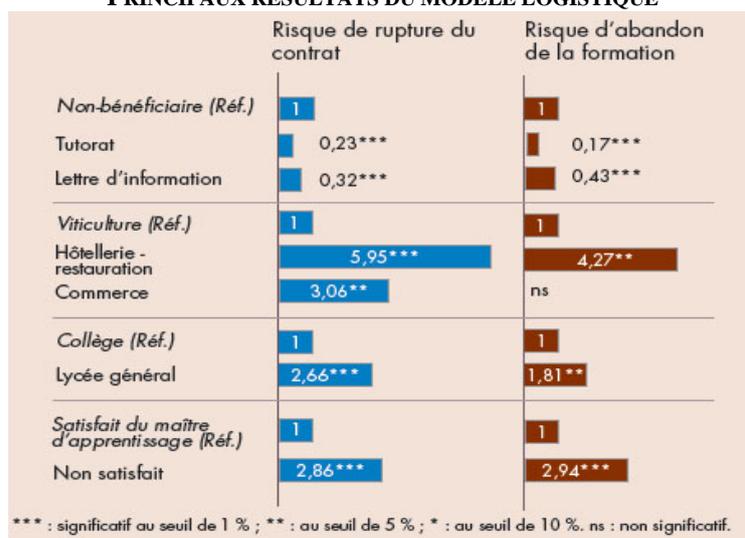
Lecture : parmi les 532 apprentis bénéficiaires du tutorat, 202 ont connu une rupture de contrat.

D'octobre 2009 à juin 2011, sur les 1 102 jeunes suivis, 532 ont bénéficié du tutorat, 377 ont été informés par courrier et 193 ne sont pas entrés dans l'expérimentation (tableau 1). Les ruptures déterminées lorsque la date prévisionnelle de fin de contrat n'est pas atteinte, sont loin d'être faibles : 508 apprentis ont connu au moins une résiliation (50 ont rompu deux contrats d'apprentissage). Parmi eux, 303 jeunes ont quitté définitivement l'apprentissage. Toutes les entreprises sont confrontées à ce problème, plus souvent dans l'hôtellerie-restauration et le commerce, qui sont des secteurs à fort taux de rotation de la main-d'œuvre. Le risque est plus intense aux niveaux de formation et aux âges les moins élevés, sans différence significative selon le genre. Pour autant, la résiliation n'implique pas toujours l'abandon de l'apprentissage ou du métier puisque 89 jeunes signent un nouveau contrat.

Quels sont les effets d'une action d'accompagnement sur les parcours des apprentis ? Afin de répondre à cette question, les effets du tutorat et de la lettre d'information ont dans un premier temps été évalués par un modèle logistique simple : rupture ou non, abandon de la formation ou non. Le risque de rupture de contrat varie amplement selon le secteur, la qualité d'accueil en entreprise, le profil du maître d'apprentissage. À caractéristiques sociales, scolaires et d'entreprises équivalentes, le risque de résiliation se trouve considérablement réduit lorsque le jeune reçoit une lettre d'information (risque divisé par trois) et encore plus lorsque le jeune se voit affecter d'emblée un tuteur (risque divisé par quatre). Quant à l'abandon de la formation, le risque est divisé par deux par l'envoi d'une lettre d'information et divisé par six par le tutorat (graphique 1). Par rapport aux apprentis en viticulture, les apprentis du commerce ont trois fois plus de probabilités de connaître une résiliation du contrat, ceux de l'hôtellerie-restauration six fois plus de probabilités. La relation avec le maître d'apprentissage est un enjeu important qui peut entraîner un départ en cas d'insatisfaction. Avoir un maître d'apprentissage masculin et diplômé influe aussi sur le maintien du jeune en entreprise.

Graphique 1

PRINCIPAUX RESULTATS DU MODELE LOGISTIQUE



Source : IREDU.

Les résultats sont exprimés en rapport de chances avec la valeur de référence égale à 1. Certaines variables explicatives ne sont pas présentées : diplôme préparé, âge, genre, origine sociale, bilan des acquis, localisation et effectifs de l'entreprise, caractéristiques du maître d'apprentissage.

Lecture : toutes choses égales par ailleurs, le jeune bénéficiaire du tutorat a moins de risque de connaître une rupture du contrat (divisé par 4) et un abandon de l'apprentissage (divisé par 6) par rapport à un non-bénéficiaire. Aucune différence significative n'apparaît concernant le genre de l'apprenti et la profession des parents.

Toutefois, ces estimations peuvent être biaisées par l'existence de caractéristiques qui conditionnent à la fois le fait de ne pas être répertorié dans une mission locale et le risque de décrochage. Dans un second temps, le protocole permet d'avoir une mesure sans biais de ce qu'apporte l'attribution d'emblée d'un tuteur par rapport à l'envoi d'une lettre d'information, ceci par l'approche de la double différence⁷. Cette méthode est exclusivement fondée sur l'analyse des variables de résultat (rupture, maintien) en éliminant les effets fixes (variables de secteur, âge, genre, origine sociale et scolaire, bilan des compétences), puis temporels, à l'aide de deux différences successives. Il s'agit de comparer les changements au fil du temps (la première différence concernant les situations en début et fin d'expérimentation) sur les deux populations (la seconde différence). La différence entre ces deux mesures permet ainsi d'isoler l'effet du dispositif. Les résultats les plus significatifs pour diminuer les ruptures apparaissent pour les apprentis préparant un bac pro, un CAP ou BEP de l'hôtellerie-restauration (tableau 2). Le tutorat conduit à une minoration du risque de résiliation de l'ordre de 6 à 8 points selon la population de référence, et l'essentiel des effets peut être imputé au dispositif.

⁷ Pour une présentation des méthodes d'évaluation, se référer à Brodaty, Crépon, Fougère (2007) et Givord (2010).

Tableau 2

EFFETS DU TUTORAT SUR LE RISQUE DE RUPTURE PAR RAPPORT A LA LETTRE D'INFORMATION

	Bac pro	CAP-BEP
Hôtellerie-restauration	8,6***	6,3**
Commerce	ns	6,2*
Ensemble	7,6*	6,2*

Source : IREDU.

*** significatif au seuil de 1 % ; ** au seuil de 5 % ; * au seuil de 10 % ;

ns : non significatif.

Lecture : pour les apprentis de l'hôtellerie-restauration préparant un bac pro, le tutorat conduit à une minoration relative du risque de rupture de 8,6 % par rapport aux apprentis informés par lettre et préparant le même diplôme.

Le tutorat mené par les missions locales auprès des apprentis et des employeurs offre une réelle plus-value par la prévention et l'accompagnement social et professionnel : il s'est révélé efficace en diminuant significativement le nombre de ruptures de contrat et d'abandons de l'apprentissage. Au vu de ces résultats, l'IREDU s'est prononcé sur la vocation de ce dispositif à être répliqué vers d'autres territoires, voire au plan national⁸. À la demande d'acteurs régionaux, les principaux enseignements de cette évaluation et les hypothèses quant aux idées ou pratiques transférables dans d'autres zones géographiques, ont été exposés. Par la suite, une décision politique a été prise en référence au contrat d'objectifs et de moyens qui engage l'État et la région de Bourgogne à investir plus de 11 millions d'euros par an pour promouvoir l'apprentissage ; décision qui sera exposée dans la section suivante, au regard des stratégies des principaux acteurs.

3. De la transférabilité à la décision politique

L'IREDU a participé à deux réunions du comité régional pour l'insertion des jeunes (CORIJ), instance de pilotage sur l'animation de la politique d'insertion des jeunes au sein des missions locales, qui réunit des acteurs régionaux et locaux⁹. L'objet de ces réunions portait sur l'extension de l'expérimentation du tutorat en Bourgogne, basée sur l'évaluation et la présentation des divers dispositifs d'accompagnement mis en place par les consulaires (développeurs de l'apprentissage, médiateur de la chambre de métiers...), et par le conseil régional (aides versées aux employeurs et aux apprentis, formations des maîtres d'apprentissage...).

3.1. Entre essaimage et généralisation

Quelles sont les principales propositions faites par l'équipe d'évaluation et le porteur du projet ? L'IREDU a présenté les résultats de l'évaluation et les pistes éventuelles pour un essaimage (à une échelle similaire sur d'autres territoires) ou une généralisation du dispositif (développement à plus grande échelle, voire au niveau national). Selon les recommandations exposées dans le rapport final, les mêmes effets sont attendus si le projet du tutorat est répliqué, sous certaines conditions : placer les missions locales au cœur du dispositif, garantir des moyens spécifiques et des formations dédiées à cette fonction de tutorat, maintenir une coopération constante interinstitutionnelle de l'ensemble des partenaires de l'alternance, privilégier une coordination régionale pour répondre au mieux aux différentes situations, favoriser un engagement des branches professionnelles pour améliorer les conditions d'accueil et d'intégration des jeunes alternants.

⁸ Cf. Rapport d'évaluation sur le site www.experimentation.jeunes.gouv.fr.

⁹ Le CORIJ a été mis en place par une convention signée en septembre 2000, entre l'Association régionale des missions locales de Bourgogne, le conseil régional et l'État, dont la composition est la suivante : 5 représentants de l'État (Sgar, Direccte, Droit des femmes, Éducation nationale, Pôle emploi), 5 représentants du conseil régional de Bourgogne, 5 présidents de missions locales, les conseils généraux.

L'essaimage peut s'effectuer en ne prenant qu'un seul secteur emblématique comme l'hôtellerie-restauration pour toutes les missions locales de Bourgogne. L'alternative est de mettre l'accent sur le département de Côte-d'Or avec une extension aux secteurs à fort taux de rupture (dont l'hôtellerie, le commerce). Le tutorat se généraliserait par la suite dans les départements volontaires, puis les régions où les abandons sont fréquents. Les apprentis de 1^{ère} année en CAP et bac pro, socles de l'apprentissage où les résiliations de contrat sont les plus nombreuses, sont prioritaires. La qualité de l'accueil et de la formation des jeunes en entreprise, particulièrement la relation avec le maître d'apprentissage, est un enjeu important. Des pistes complémentaires sont à développer comme une charte ou une labellisation des entreprises, un engagement entre l'apprenti et le maître d'apprentissage, des primes versées aux entreprises avec obligation de résultats, une réelle formation des maîtres d'apprentissage... Et pourquoi ne pas envisager la création d'un observatoire de l'apprentissage au plan régional, voire national, qui pourrait analyser les causes des ruptures, mener des enquêtes auprès des apprentis et des employeurs, connaître les conditions de travail des apprentis, réaliser des évaluations, tant sur le plan quantitatif que qualitatif, tel un observatoire de la vie des apprentis ?

Dans l'ensemble, les propositions de l'IREDU rejoignent celles exprimées par le porteur du projet¹⁰ qui insiste davantage sur « *le soutien clair et fort de l'État et de la région* » tant en termes de financement que du pilotage du dispositif avec des indicateurs d'évaluation, une communication, et le choix d'un tuteur externe pour 150 apprentis. Le directeur de la mission locale mentionne les recommandations faites dans son rapport final : donner les moyens aux missions locales d'accompagner les jeunes qu'elles placent en alternance jusqu'à la fin des contrats plus trois mois ; cibler sur des secteurs comme l'hôtellerie-restauration et la viticulture, en référence au souhait de développement touristique régional ; coopérer avec tous les autres acteurs de l'apprentissage. Il incite à ne prendre qu'un seul secteur emblématique comme l'hôtellerie-restauration pour toutes les missions locales de Bourgogne, et il précise que l'UMIH est favorable à l'extension.

3.2. Intermédiaire, interdépendance...

La participation à ces rencontres a permis d'approcher le positionnement pluriel et complexe de divers acteurs dans le domaine de l'apprentissage¹¹. L'exercice de la décentralisation a profondément modifié l'approche territoriale de la relation formation-emploi. L'hypothèse sous-jacente est de considérer que le territoire permet d'assurer une meilleure coordination entre acteurs locaux. De nouveaux acteurs sont apparus ou d'autres ont vu leur mission se renforcer. De par les lois de décentralisation, le conseil régional est sollicité pour jouer un rôle croissant d'animateur de la réflexion. Il est également fortement invité à mobiliser l'ensemble des agents concernés afin d'améliorer les réponses en termes de formations pour la constitution d'un capital humain régional. Leur rôle s'inscrit pour partie dans cette perspective d'intermédiaire dans un univers d'interdépendance.

Dans notre cas, un nouvel acteur ou plutôt un groupement d'acteurs entre en jeu. En effet, l'Association régionale des missions locales de Bourgogne (Assor), créée il y a quinze ans, permet au réseau des missions locales « *d'être un lieu d'échanges, de structurer et développer le réseau régional, d'être un interlocuteur facilement identifiable et accessible pour les acteurs locaux, départementaux, régionaux, nationaux et pouvoir être représenté dans les différentes instances, de promouvoir et mettre en œuvre les politiques d'insertion des jeunes en prenant en compte leurs attentes, dans l'esprit et dans le cadre des textes en vigueur, de pouvoir engager toutes actions spécifiques, d'en rechercher les moyens, d'être un lieu de ressources qui puisse rapidement assurer la communication à ses membres* ». Elle assure « *un rôle d'interface régulière avec les grands partenaires régionaux (État, région) et d'appui à la mise en œuvre de leurs programmes : formation des jeunes, orientation, accompagnement, mobilité, lutte contre le décrochage scolaire, accompagnement vers l'emploi, l'alternance* »¹².

¹⁰ Cf. Note de restitution finale du porteur du projet sur le site www.experimentation.jeunes.gouv.fr.

¹¹ Cette démarche de type monographique repose aussi sur la participation aux réunions du comité de pilotage et sur des entretiens de divers acteurs.

¹² Cf. site www.missions-locales-bourgogne.fr. Le président de l'Assor, du CORIJ, d'une mission locale impliquée dans l'expérimentation, est aussi conseiller régional, ce qui complexifie son rôle d'interface.

La position de l'Assor a évolué au cours de ces rencontres. Lors de la première réunion, pour son président, la question initiale porte sur la généralisation du tutorat et il s'exprime ainsi : « *Le choix sera à faire entre tous les métiers de Côte-d'Or, ou un métier/une branche sur toute la Bourgogne, la seconde solution étant plus intéressante en ciblant sur l'hôtellerie-restauration, ce qui serait cohérent avec le projet de développer le tourisme en Bourgogne* ». Par la suite et à la fin de la seconde réunion, il estime que beaucoup d'éléments doivent être pris en compte, le découpage des territoires, la localisation des centres de formation ; il explicite que la démarche doit permettre des dialogues constructifs localement entre chambres consulaires, missions locales et centres de formation, avec des rythmes à travailler en fonction des situations locales. De ceci, il serait intéressant de réfléchir sur un schéma idéal, incluant une formation de tous les acteurs, et mobilisant différents leviers (les compétences des missions locales, des maîtres d'apprentissage...), de façon à réduire ces ruptures.

La région, de son côté, se trouve en position d'intermédiaire entre le monde des entreprises et celui de l'éducation tout en assurant la gestion des dispositifs de formation constitués par l'apprentissage, la formation professionnelle des jeunes et des adultes. L'apport du conseil régional est de préciser à l'ensemble des partenaires la nature des enjeux existants, de recenser les dispositifs d'actions et de formation présents et de présenter leur logique de développement. Ses représentants rappellent le budget conséquent alloué pour l'apprentissage et les mesures de suivi des apprentis confiées aux CFA qui font l'objet de financements particuliers (dont les visites d'entreprises réalisées avant le 31 décembre, le contrôle en cours de formation...), qui doivent faire vivre l'alternance et permettre la mise en place de dispositions correctives le cas échéant. Ainsi, les aides envers les entreprises intègrent une majoration de la prime de base en fonction de l'assiduité au CFA, et cette prime est versée quatre mois après la signature du contrat. Ils insistent sur le contrat d'objectifs territoriaux (COT) de l'hôtellerie-restauration qui intègre une réflexion sur l'accueil et l'accompagnement, et sur l'objectif de la branche au plan national de rendre obligatoire la formation des maîtres d'apprentissage. Ils soulignent que « *tous les secteurs ne sont pas logés à la même enseigne, certains comme le bâtiment ont des accords nationaux, et dans un même secteur tous les territoires ne sont pas logés à la même enseigne* ».

Les chambres consulaires se positionnent en présentant leurs actions concernant l'apprentissage, qui est une de leur « *mission régalienn*e » selon leurs propres termes. Co-gestionnaires des CFA, elles favorisent l'apprentissage en renseignant sur la réglementation, en informant sur les métiers et les filières de formation, en recensant l'offre et la demande, en établissant les contrats, en accompagnant le maître d'apprentissage dans ses fonctions par des formations, en proposant une médiation en cas de difficulté... Des actions conduites avec les missions locales se réalisent comme la participation à des forums réunissant jeunes et offres disponibles, à des séances d'informations collectives... Leurs représentants approuvent l'intérêt de renforcer les échanges, à l'intérieur du réseau des consulaires, mais aussi avec les missions locales « *qui ont une expertise sur les jeunes que les consulaires n'ont pas, les consulaires en revanche, savent faire entrer les jeunes dans les entreprises* ».

De plus, la chambre de métiers et de l'artisanat indique que le médiateur mis en place depuis cinq à six ans est de plus en plus sollicité ; la médiation se joue uniquement entre le jeune (et sa famille), et l'entreprise. En écho, la mission locale de Beaune précise qu'il faut différencier le tutorat externe de la médiation : le tutorat consiste en un accompagnement pour prévenir et répondre aux difficultés que peut rencontrer un jeune tant au niveau professionnel (entreprise, CFA) ou social (logement, mobilité, finances...), qui se met en place à la signature du contrat et perdure jusqu'à son terme, pour des secteurs présentant une certaine instabilité ; alors que la médiation est une intervention ponctuelle, un processus amiable de résolution de conflit.

Une des inspections de l'apprentissage, relevant de l'État, insiste sur la nécessité d'analyser les causes des ruptures en positionnant les CFA au cœur du dispositif en leur donnant des moyens, et sur la nécessité de renforcer la formation des maîtres d'apprentissage. À son avis, ce qui fonde l'apprentissage est le trio¹³, CFA, entreprise et apprenti et, face à une augmentation des situations conflictuelles et des sollicitations, il faut explorer les questions suivantes : « *Comment le CFA doit-il intervenir pour bien jouer son rôle ?*

¹³ À cet égard, lors de la présentation des résultats de l'évaluation, l'IREDU a mentionné que l'action du tutorat menée par les missions locales est de rapprocher ces différents mondes, tel un quatrième acteur, neutre, externe et réactif, dans la relation jeune, maître d'apprentissage et centre de formation.

Comment un partenaire extérieur comme la mission locale peut-il jouer un rôle pour accompagner le CFA ?». Il rappelle la place des CFA centrale et définie par le code du travail, et relève la préoccupation qui doit être primordiale, celle du jeune et de son parcours.

Le CORIJ offre un cadre d'action collective à un réseau d'acteurs, et ainsi une scène originale de négociation ou de dialogue social dont la coordination oscille entre concurrence et coopération (Mériaux, Verdier, 2009). Les discussions lors de ces réunions ont porté sur les relations entre missions locales et consulaires, les collaborations missions locales et CFA, la démarche à adapter aux besoins différenciés des branches et des territoires, les interventions en cas de difficultés. Suite à ces échanges, le président de l'Assor estime qu'il ne faut pas surajouter des dispositifs et qu'il convient de mener un travail technique pour identifier les secteurs et les périmètres qui pourra servir de base à une convention. Celle-ci précisera les moyens opérationnels à décliner et devra donner la possibilité d'isoler les cas à traiter et de trouver les solutions adaptées et différenciées d'un territoire à l'autre, les contenus et l'intensité des coopérations variant selon les territoires, les relations des missions locales pouvant être plus difficiles avec les consulaires localement. Il conclut en proposant une poursuite des travaux par une réunion technique entre l'Assor, le conseil régional et la Direccte, par l'envoi de la « liste de commande » aux différents acteurs, puis une réunion du CORIJ pour la synthèse, avec en parallèle, la poursuite de la réflexion propre au secteur de l'hôtellerie-restauration dans le cadre du COT.

3.3. ...et gouvernance

Ces diverses positions révèlent les difficultés de compréhension qui ne manquent pas de se multiplier à l'occasion des discussions et des arbitrages sur les pilotages de programmes de formation et d'actions. L'exercice d'une compétence partagée, « *dans un univers complexe de gouvernance éclatée où l'État et les régions ne sont que des partenaires parmi d'autres* » (Arrighi 2011), peut utilement se nourrir de plusieurs éléments de la théorie des coûts de transaction de Williamson (1985). Celui-ci estime qu'en économie de marché, certaines activités sont coordonnées par d'autres mécanismes que celui des prix, et que la relation contractuelle se substitue au marché. Pour réaliser ces transactions, différentes formes d'organisation sont possibles. Le choix d'une forme d'organisation relativement à d'autres alternatives peut être expliqué par les économies de coûts de transaction qu'elle permet de réaliser. Dès lors, les agents économiques peuvent être amenés à rechercher des arrangements institutionnels alternatifs permettant de minimiser ces coûts.

Ainsi, la décision finale du conseil régional de continuer à financer la visite des apprentis en première année par le personnel enseignant des CFA (150 euros par visite d'un jeune en entreprise)¹⁴ peut être perçue comme une minimisation des coûts de transaction, et/ou comme le maintien d'une relative paix politique. Lors de la mise en œuvre de ces transactions, des agents peuvent avoir un rôle plus ou moins influent dans un contexte de divergence d'appréciations¹⁵. Il est clair que sur le thème de la formation, la proximité des organismes mobilisés sur le terrain, ici le CFA, a fait pencher la balance de leur côté, du fait de liens particuliers entre CFA et conseil régional. Pourtant, dans le contrat d'objectifs et de moyens pour l'apprentissage, sont inscrits parmi les actions à conduire « *des mesures à caractères pédagogiques (personnalisation des parcours, visites en entreprises, médiation, tutorat externe...) incontournables pour préserver les taux de ruptures de contrat (12,8 %), soit 10 points en dessous de la moyenne nationale. Par expérience, ces mesures sont essentielles pour diminuer les taux de rupture et maintenir un haut niveau de qualité* ».

Cet exemple appelle plusieurs commentaires. En premier, il apparaît utile de différencier la notion de gouvernance de celle de gouverner. La gouvernance est définie par Bagnasco et Le Galès (1997) comme « *un processus de coordination d'acteurs, de groupes sociaux, d'institutions pour atteindre des buts propres discutés et définis collectivement dans des environnements fragmentés et incertains* ». Elle suppose d'explicitier préalablement, ou de façon concomitante à l'action, la nature des relations

¹⁴ La mission locale proposait 300 euros pour l'accompagnement de 150 apprentis pendant toute l'année et non sur une seule visite.

¹⁵ Exemples : les consulaires soulignent que la généralisation générerait des engagements financiers et questionnent : « *ne conviendrait-il pas mieux de maintenir l'action sur Beaune ?* ». L'inspection de l'apprentissage souhaite mettre les CFA au cœur du dispositif, quand d'autres évoquent les différences de territoires, de secteurs et de relations institutionnelles plus difficiles.

contractuelles. Ces dernières sont conçues par des acteurs dont l'analyse des stratégies (objectifs, liens tissés...) devient alors déterminante. Le deuxième constat renvoie à l'enjeu que représente l'information sur la thématique formation-emploi dans l'élaboration de ces relations contractuelles. Le cadre théorique général de la rationalité limitée, dans laquelle s'inscrit la théorie des coûts de transaction, considère que l'information disponible pour qu'un agent puisse prendre une décision est incomplète. L'information est souvent fragmentaire ; aucun individu n'est en mesure de connaître les conséquences des différentes possibilités d'action ou n'est capable de prévoir toutes les éventualités, tous les événements susceptibles de survenir. La nature de l'information, l'étendue de sa diffusion et ses modalités d'appropriation par les acteurs constituent un des enjeux de réussite du modèle de la gouvernance. Aussi, le CORIJ ou l'Assor peuvent-ils être des lieux favorables à la diffusion et à l'appropriation de l'information. Le rôle du conseil régional sera d'autant plus efficace qu'il participera à la réduction de l'incomplétude de l'information.

Enfin, les conditions du déroulement postérieur d'une relation contractuelle vont jouer un rôle fondamental. Effectivement, la mise en œuvre du contrat peut être perturbée dans certains cas. Il s'agit du comportement dit « opportuniste » selon Williamson qui consiste à ce qu'un des acteurs agit dans son propre intérêt parce qu'il existe un désaccord dû à une divergence d'appréciation d'une situation. Ainsi, suite au renoncement de l'extension du tutorat, la mission locale de Beaune de son côté a signé une convention avec la Direccte obtenant un financement comme pour les années précédant l'expérimentation, complété par une subvention du conseil régional ce qui lui permet de continuer son action pour l'hôtellerie-restauration et la viticulture jusqu'en juin 2013.

Conclusion

À notre connaissance, aucune expérience d'un tel type, et encore moins une évaluation, n'ont été menées sur le public des apprentis suivant le critère de quasi-expérimentation ou d'assignation aléatoire. En revanche, le tutorat comme accompagnement d'ordre pédagogique ou d'adaptation des élèves et des étudiants a été largement plébiscité et évalué dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, avec des résultats plus ou moins probants et controversés. L'effet positif du tutorat mené par les missions locales est ici mis en lumière pour assurer la continuité du parcours des jeunes en apprentissage, les bénéficiaires ont moins de risques de rompre leur contrat et de quitter la formation. Face à une validation scientifique basée sur des données longitudinales, cet exemple renvoie à l'impact limité de l'expertise au regard des décisions politiques, d'autant plus que la combinaison entre logiques d'acteurs est forte. Jusqu'à quel point les acteurs, dans une conjoncture économique difficile, sont-ils prêts à prendre en compte les conclusions d'une évaluation externe qu'ils ont eux-mêmes en partie financée ? L'analyse des choix politiques dans le domaine de la relation formation-emploi réalisés par une région dans un univers complexe d'interdépendance continue d'être captivante...

Bibliographie

- Alet E., Bonnal L. (2013), « L'apprentissage : un impact positif sur la réussite scolaire des niveaux V », *Économie et Statistiques*, 454, p. 3-22.
- Arrighi J.J. (2011), « Formations en apprentissage : en finir avec les illusions », *Synthèse Terra nova*, La Fondation progressiste, 11 p.
- Bagnasco A., Le Galès P. (dir.) (1997), *Villes en Europe*, Paris, La découverte.
- Bentabet E., Cart B., Henguelle V., Toutin M.-H. (2012), « Jeunes et entreprises face aux ruptures de contrat d'apprentissage », *Commissions professionnelles consultatives études*, 1, 245 p.
- Bourdon J., Guégnard C., Michot C. (2012), *Inscrire les contrats en alternance dans une logique de parcours sécurisé*, Rapport d'évaluation IREDU/CNRS, Fonds d'expérimentation pour la Jeunesse, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, 149 p.
- Bourdon J., Guégnard C., Michot C. (2012), « Sécuriser les parcours des apprentis », *Bref*, 301, Céreq.

- Brodaty T., Crépon B., Fougère, D. (2007), « Les méthodes micro-économétriques d'évaluation et leurs applications aux politiques actives de l'emploi », *Économie et Prévision*, 1(177), 91-118.
- Cart B., Ducourant H., Henguelle V., Surelle A.-S. et Toutin M.-H. (2007), *Les ruptures de contrats d'apprentissage en région Nord-Pas de Calais*, Rapport Car-Céreq Lille, 162 p.
- Chambres de commerce et d'industrie (2010), *Les ruptures de contrats d'apprentissage... une fatalité ?*, Synthèse, 4 p.
- Comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue (2000), *Évaluation des politiques régionales de formation professionnelle 1997-1999*, vol.1, La Documentation française, Paris.
- Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) (1995), « Apprentissage : les ruptures de contrat vues par les jeunes et les employeurs », *Note d'information*, 95.38, ministère de l'Éducation nationale, septembre.
- Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) (1997), « Apprentissage : ruptures, enchaînements de contrats et accès à l'emploi », *Note d'information*, 97.22, ministère de l'Éducation nationale, avril.
- Giffard A., Guégnard C. (2003), « Territoire, formation, gouvernance : des relations complexes et paradoxales », *Formation Emploi*, n° 84, p. 55-65.
- Givord P. (2010), « Méthodes économétriques pour l'évaluation des politiques publiques », *Document de travail*, Insee. [En ligne] http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/docs_doc_travail/G2010-08.pdf (consultée le 15 février 2011).
- GREF Bretagne (2013), *Les ruptures d'apprentissage en Bretagne*, mission Observatoire emploi-formation, 28 p.
- L'Horty Y., Petit P. (2010), « Évaluation aléatoire et expérimentation sociales », *Cahier du Centre d'études et de l'emploi*, n° 135, 25 p.
- Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.
- Mérieux O., Verdier E. (2009), « Compétences territoriales et émergence d'une politique du rapport salarial », *Espaces et Sociétés*, n° 136-137, p. 17-31.
- Sollogoub M., Ulrich V. (1999), « Les jeunes en apprentissage ou en lycée professionnel : une mesure quantitative et qualitative de leur insertion sur le marché du travail », *Économie et Statistiques*, n° 323, p. 31-52.
- Williamson O.E. (1985), *The Economic Institutions of Capitalism. Firms, Markets, Relational contracting*, The Free Press, coll. Mac Millan Publisher, 450 p.

Dispositifs d'observation et d'analyse du parcours des chercheurs d'emploi : de la formation vers l'emploi. L'exemple Bruxellois

Véronique Clette*, Emmanuelle Pottier*, Isabelle Sirdey**

L'approche longitudinale réside au cœur des dispositifs mobilisés par les services d'étude des administrations publiques bruxelloises qui traitent de l'emploi et de la formation, et ce à plus d'un titre. Elle s'inscrit dans un contexte où l'accès à l'emploi est devenu incertain et où la politique d'insertion a vu se multiplier les dispositifs mais aussi les intervenants œuvrant dans ce domaine. En outre, formation et emploi, en Belgique, correspondent à des niveaux de pouvoirs différents : l'emploi¹ relève des compétences fédérale et régionale tandis que la formation est une compétence communautaire². En région bruxelloise (région bilingue francophone et néerlandophone), le placement des demandeurs d'emploi est pris en charge par Actiris, tandis que leur formation relève de Bruxelles Formation (côté francophone) et du VDAB (côté néerlandophone).

Dans ce contexte d'intervenants multiples, les politiques veulent renforcer les liens formation-emploi³. L'un des enjeux de l'analyse longitudinale consiste alors à **évaluer l'action publique sous l'angle des articulations qui résident entre les dispositifs**, c'est-à-dire à évaluer la logique de leurs enchaînements⁴.

Les représentations sur ce que doit être l'évaluation des transitions ne sont pas unifiées : elles oscillent entre une évaluation des « régulations collectives des transitions » (Franssen 2009) où il s'agit d'évaluer la cohérence des « espaces transitionnels », ce qui correspond à une approche davantage axée sur l'action collective et une évaluation des circulations de l'individu de dispositif en dispositif, l'accent étant mis sur la responsabilité individuelle pour développer son *employabilité*. Cependant, la demande de données longitudinales pour mener ces évaluations a tendance à se généraliser : en effet, quel que soit le point de vue, l'objet de l'action publique est de moins en moins ponctuel (assurant le *matching entre l'offre et la demande d'emploi*) pour prendre de l'étendue et se confondre avec le cheminement des individus (*accompagner les demandeurs d'emploi*). On pensera, par exemple, aux politiques de sécurisation des parcours ou de gestion des trajectoires professionnelles telles que promues par le niveau européen. Dans ce cadre, l'analyse longitudinale poursuit des objectifs qui sont plus proches du « gouvernement » des trajectoires, et qui dépassent la seule évaluation des articulations entre les dispositifs institutionnels.

Le suivi et l'évaluation de l'action publique se fait aussi sous l'angle des mesures « en faveur de l'employabilité » (avec un parti pris portant sur un manque de compétences), en analysant leurs effets sur la mise à l'emploi. Cela fait partie aussi, bien entendu, des tâches attribuées aux services d'étude pour lesquelles

* Analystes à l'Observatoire bruxellois de l'emploi, service d'étude d'Actiris. L'Observatoire a pour mission de suivre les évolutions de l'emploi et du chômage en région de Bruxelles-Capitale. Il est directement rattaché à la direction générale d'Actiris, office régional bruxellois de l'emploi. Cette communication a bénéficié des précieux conseils des membres de l'Observatoire, en particulier Stéphane Thys, Mourad de Villers, Guillaume Jacomet, Khadija Senhadji et Sharon Geczynski.

** Responsable du service Études et Statistiques de Bruxelles Formation, organisme public francophone chargé d'organiser et de gérer la formation professionnelle des adultes en région bruxelloise. Cette communication a bénéficié des précieux conseils de Jocelyne Pirdas.

¹ Les régions assurent notamment le placement et l'accompagnement des demandeurs d'emploi. Cependant, la VI^e réforme de l'État qui est en cours vise à régionaliser complètement les matières liées à la mise à l'emploi (celles liées à la régulation du marché du travail restant fédérales).

² Au niveau du territoire de la région bruxelloise, la formation est prise en charge par les Commissions communautaires francophone et néerlandophone.

³ Actiris et Bruxelles Formation ont signé un accord de collaboration où les deux institutions s'engagent à se concerter et à unir leurs moyens pour résorber le taux de chômage élevé en région en formant de manière renforcée les demandeurs d'emploi bruxellois.

⁴ Pour autant que l'on puisse dégager une logique « standard ». Certains opérateurs de formation professionnelle revendiquent la possibilité pour les chercheurs d'emploi de recourir aux dispositifs institutionnels selon des logiques de parcours qui échapperaient à ces mêmes institutions.

les approches longitudinales sont mobilisées. L'enjeu relève de l'objectif politique et de sa traduction opérationnelle. Il s'agit alors de faire valoir des effets, même si le point de vue n'est pas mono-causal⁵, selon des délais qui relèvent de l'objectif politique (3 mois, 6 mois) et moins du temps nécessaire aux individus pour se stabiliser dans l'emploi. Faire valoir des effets mais également fournir des repères et des leviers d'actions directes aux opérateurs de l'accompagnement. Par exemple, le système d'alerte « J-30 » : 6 mois après la fin d'une formation qualifiante, on identifie les demandeurs d'emploi qui n'ont transité par aucune mesure et qui dès lors deviennent « public prioritaire ».

Enfin, via les approches longitudinales, les services d'étude de Bruxelles Formation et d'Actiris poursuivent aussi l'objectif d'**éclairer l'hétérogénéité des parcours professionnels et d'insertion** afin d'éclairer le jugement des responsables publics et celui de leurs directions pour qu'ils assurent un pilotage ajusté aux réalités sociologiques des individus. De fait, ces jugements (Beduwé 2012) sont d'autant plus à nuancer que les parcours professionnels sont diversifiés, de plus en plus segmentés, confrontés à des conditions d'emploi instables, à des phénomènes de chômage de masse, à des temps de travail contraints (turn-over imposés, licenciements, etc.).

Cette communication présente plusieurs dispositifs complémentaires d'analyse longitudinale tels qu'ils sont conçus en région bruxelloise par les services d'étude des administrations publiques d'emploi et de formation francophones. En fonction des enjeux qui sous-tendent chacun de ces dispositifs (analytique, politique, etc.), nous tenterons de décrire les contrastes dans les façons d'appréhender cette dimension longitudinale. Contrastes qui se marquent autant dans les manières de (re)constituer les parcours que dans le type de données et d'analyses qui sont mobilisées, produites et appariées.

1. La constitution d'un cadre d'analyse de la trajectoire professionnelle : centrer le regard sur le parcours professionnel et réarticuler formation et emploi.

En région bruxelloise, développer des analyses longitudinales et (re)constituer la trajectoire des individus, en articulant emploi et formation, passe d'abord par la mobilisation de données administratives puisqu'aucune enquête de portée générale n'est organisée à cet effet. Ce sont donc des exercices d'appariement de données administratives issues de sources différentes qui vont permettre de donner de l'épaisseur aux parcours des individus.

Ces appariements ont leurs propres effets méthodologiques sur les parcours ainsi reconstitués, leurs points d'intérêt mais aussi leurs biais : ils rendent compte dans le temps des successions de positions socio-économiques pour un panel important de la population, mais par contre ils permettent difficilement d'interroger les *turning point* (Abbott, 2010) – les processus et événements orientant le passage d'une séquence à une autre. En outre, contrairement aux enquêtes susceptibles de contenir des données subjectives, comme l'enquête Ulysse que nous aborderons par la suite, les appariements ne font rien ressortir du degré d'engagement des individus vis-à-vis des catégories administratives qui les classent et les répartissent⁶. Les trajectoires reconstituées ont pour ainsi dire peu d'ancrage. Ceci étant, à partir des régularités observées à un niveau agrégé, ces appariements permettent de constituer des trajectoires modales (Grossetti 2006).

Ces trajectoires sont (re)constituées selon des modalités qui diffèrent d'un dispositif à l'autre mais, chaque fois, en mobilisant des données capables de se compléter. Ce sont donc des trajectoires tributaires de la disponibilité des données mais aussi du geste technique qui va les assembler. De fait, chacune des données éclaire, à des moments distincts, un pan isolé de la trajectoire (le rapport contractuel, le rapport aux allocations de chômage, à la formation, etc.), elles sont produites selon des logiques qui diffèrent (sur base déclarative/attestation, etc.) et elles sont récoltées avec des régularités qui varient. Dès lors, l'articulation de ces données en vue de constituer des trajectoires cohérentes va exiger une forme d'adresse technique.

⁵ De fait, on ne peut pas faire le lien entre mise à l'emploi et qualité de la formation (Béduwé 2012).

⁶ Les « catégories subjectives, intimes, singulières impliquant une distance aux institutions » (Demazière et Dubar 1997).

Nous tenterons de décrire certaines caractéristiques des trajectoires que cet exercice d'appariement contribue à produire (leurs temporalités, ce qu'elles laissent hors champ, leurs apports en termes d'aide au pilotage de l'action publique, etc.). Si ces trajectoires sont en quelque sorte le produit d'un geste technique, elles sont aussi influencées par les attentes et les besoins de l'action publique telle qu'elle se définit aujourd'hui.

1.1. Les premiers développements formation/emploi/marché du travail

Lors du renouvellement du décret ISP⁷, nécessitant une évaluation des actions réalisées, une analyse sur les sortants de ce dispositif a été réalisée pour la première fois, fin 2011. C'est donc pour un besoin d'évaluation qu'un projet d'étude plus poussé a été mis en place. Mises à part les informations plus classiques portant sur le profil des stagiaires, l'achèvement des formations, etc., les services d'étude de Bruxelles Formation et d'Actiris se sont associés pour suivre le devenir des sortants de formation. Pour cela, les deux organismes ont mis en commun leurs données administratives sur d'une part, les poursuites de formation, et d'autre part, les actions de travail post-formation – via la mobilisation des flux Dimona et Inasti⁸.

Outre le fait que cette première analyse a permis de vérifier un élément préalable qui est la cohérence des données administratives des deux organismes publics, elle a également permis d'approcher certaines caractéristiques des parcours post-formation, et ce de différentes façons :

- en **quantifiant et en qualifiant** les poursuites de formation, en fonction des types d'action de formation (préformation, alphabétisation, formation qualifiante, etc.)
- en établissant le taux de sortants⁹ ayant eu dans les 6 mois puis dans l'année, une action de travail, de formation, voire les deux. L'analyse de l'évolution de ces taux dans le temps étant également riche d'enseignements sur les mécanismes d'insertion professionnelle selon le type de formation suivie.

Illustration : la sortie du chômage 6 mois et 12 mois après la fin de la formation

En réalisant ces appariements de données, on peut quantifier le nombre de stagiaires qui ont repris une formation, dont on connaît le type : par exemple, après une préformation, la personne a poursuivi en formation qualifiante. On peut également dire combien ont eu une action de travail, quelle que soit sa durée, et combien, en fin de période, ne sont plus inscrits au registre du chômage. C'est ce que nous définissons comme le « taux de sortie global ».

Tableau 1

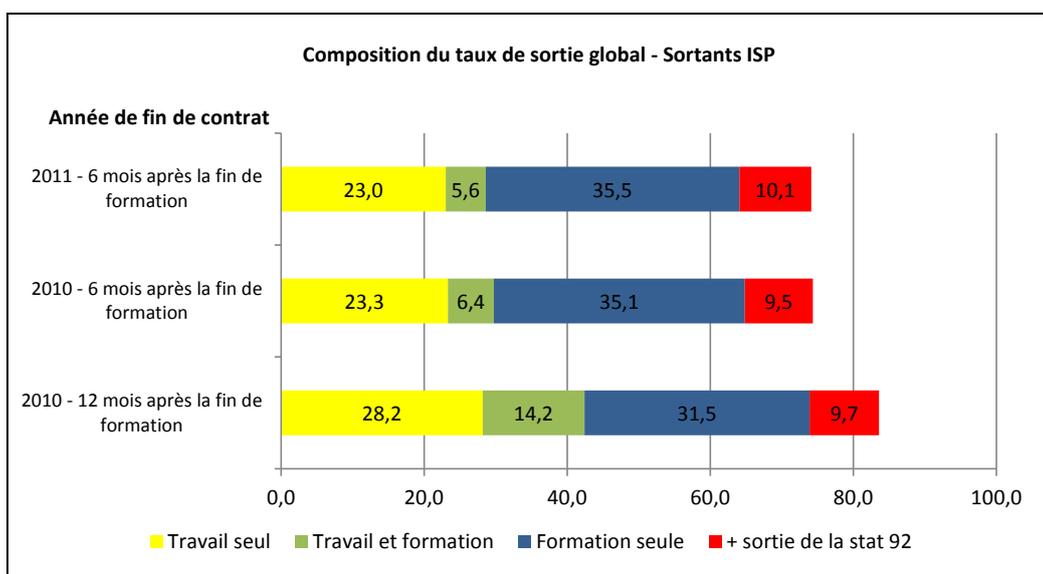
TYPE D' ACTIONS RENCONTRÉES PAR LES INDIVIDUS 6 MOIS ET 1 AN APRÈS LEUR SORTIE DE FORMATION

Période		Nb de stagiaires	St. ayant eu une action de travail depuis formation	St. ayant eu une action de formation depuis formation	Travail et/ou formation	Taux de sortie global
Sortants 2010	Eff.	3 493	1 039	1 449	2 264	2 596
Après 6 mois	%	100	29,7	41,5	64,8	74,3
Sortants 2010	Eff.	3 493	1 481	1 596	2 581	2 920
Après 12 mois	%	100	42,4	45,7	73,9	83,6
Sortants 2011	Eff.	3 706	1 060	1 521	2 374	2 747
Après 6 mois	%	100	28,6	41,0	64,1	74,1

⁷ ISP : insertion socioprofessionnelle. Le décret ISP du 27 avril 1995 est relatif à l'agrément de certains organismes d'insertion socioprofessionnelle et au subventionnement de leurs activités de formation professionnelle en vue d'accroître les chances des demandeurs d'emploi inoccupés et peu qualifiés de trouver ou retrouver du travail dans le cadre de dispositifs coordonnés d'insertion socioprofessionnelle.

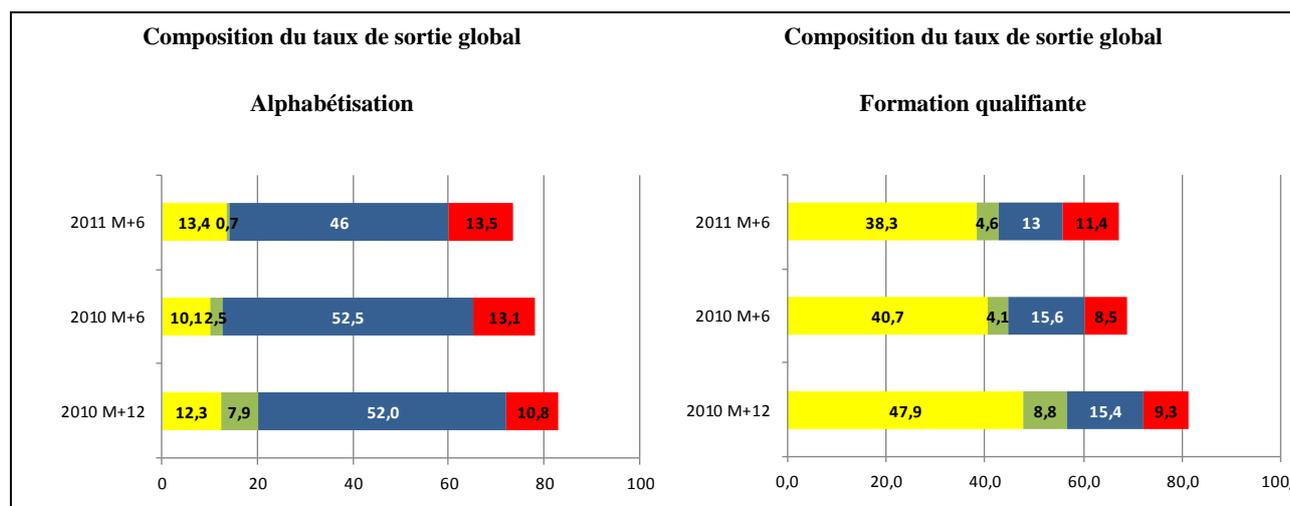
⁸ Déclarations d'entrée en service pour un contrat salarié (Dimona) ou indépendant (Inasti).

⁹ Sortants 2010 et 2011.



Source : chiffres et calculs : OBE/Bruxelles Formation – Graphiques : Bruxelles Formation

Ce graphique porte sur l'ensemble des sortants de 2010 et de 2011. On y voit les actions de travail et/ou de formation et leurs évolutions non seulement entre 6 et 12 mois mais également entre 2011 et 2012. Ces informations sont également disponibles par type d'action de formation.



Source : chiffres et calculs : OBE/Bruxelles Formation – Graphiques : Bruxelles Formation.

Sans surprise, les actions de travail dans la période qui suit la sortie de formation sont plus fréquentes chez les sortants d'une formation qualifiante que chez les sortants d'une alphabétisation. Dans ce dernier cas, les nouvelles actions entreprises sont essentiellement des formations. On peut constater par ailleurs que plus le niveau de l'alphabétisation est bas, plus la reprise d'une formation se fera de nouveau vers une alphabétisation (de niveau identique ou supérieur).

Les analyses déployées livrent un compte rendu des parcours d'insertion à un niveau très global mais c'est bien à ce niveau que se situe l'enjeu du dispositif : mettre en évidence les résultats des interventions publiques en termes de mise à l'emploi et d'entrée en formation après une période donnée. Ceci étant, c'est un dispositif qui lisse effectivement certaines informations pertinentes pour comprendre la composition des parcours (notamment la durabilité des emplois occupés ou les allers retours entre l'emploi et la formation). Mais les rythmes et les bifurcations des parcours, s'ils préoccupent les services d'étude des administrations publiques, sont aussi beaucoup plus difficiles à appréhender avec les bases de données de ces administrations. De fait, elles peuvent éclairer les parcours d'insertion des individus grâce

aux appariements de données qu'elles mettent en œuvre mais elles n'ont pas été conçues à des fins d'analyses.

Illustration : Ibis, un appariement administratif utilisé pour l'analyse

Ibis a été conçu pour assurer le suivi des offres et des demandeurs d'emploi et permettre leur rapprochement. Aujourd'hui, dans le cadre des politiques d'activation, il devient un outil d'accompagnement des demandeurs d'emploi. Les sources qui alimentent la base de données Ibis en vue de compléter les dossiers individuels sont nombreuses (Onem¹⁰, BCSS¹¹, demandeurs d'emploi eux-mêmes, les conseillers emploi d'Actiris, réseau Actiris des partenaires pour l'emploi, opérateurs de formation, etc.). Ibis, en renseignant les actions entreprises par les chercheurs d'emploi chez Actiris et ses partenaires, répond ainsi au souci de partage d'informations dans le but de rationaliser et de contrôler les actions d'accompagnement au sein d'un réseau d'acteurs. Potentiellement, elle contient une masse énorme d'informations sur les parcours d'insertion. Dès lors, si l'appariement des sources est développé à un niveau de précision suffisant pour l'accompagnement, il ne l'est pas toujours pour ce qui concerne l'analyse des parcours. Le flux Dimona en est un exemple.

Articulé à la base de données Ibis depuis 2006, le flux Dimona rend possible plusieurs types d'analyses temporelles : celle des mises à l'emploi après une durée déterminée, celle des durées moyennes avant l'obtention d'un emploi ou encore celle de la fréquence des situations où, pour une même personne, différentes actions de travail se succèdent sur une période donnée. Cependant, si ce flux aborde les parcours d'insertion sous un prisme dynamique, l'absence de données systématiques sur les dates de sortie des emplois occupés (qui sont facultatives) et les prolongations de contrat rend périlleuse toute analyse désireuse d'appréhender précisément les enchaînements de situations qui composent les parcours d'insertion. De même, la durabilité des emplois est difficile à cerner via ce même flux.

La force des appariements, c'est notamment qu'ils peuvent combler certaines des informations lacunaires que livre une source isolée. Par exemple, la réinscription d'un demandeur d'emploi auprès d'Actiris implique la clôture d'une action de travail dont la date de fin n'aurait pas été renseignée par l'employeur via Dimona. De cette façon, artisanale, des parcours peuvent retrouver une forme de lisibilité. Ceci étant, l'appariement est une opération qui peut réussir mais aussi échouer, brouiller la cohérence des parcours. Le flux Dimona notamment arrive parfois avec un certain délai, trop tard pour un appariement réussi car le demandeur d'emploi se voit assigner une autre catégorie (radié car ne recevant plus d'allocation Onem par exemple – information transmise par l'Onem) qui n'est pas celle de l'emploi.

Ce sont des difficultés d'appariement de ce type au niveau de la base de données Ibis qui rendent peu précise la lecture des parcours dans leurs enchaînements. Dès lors, l'appariement des sources éclaire effectivement les parcours des demandeurs d'emploi mais ceux-ci sont parsemés de trous que les services d'étude se voient contraints d'interpréter.

1.2 L'enquête Ulysse : la seule source où sont articulés période d'emploi et de formation et éléments sur le sens que l'individu donne à son parcours

L'enquête Ulysse se trouve à l'origine du dispositif d'observation et d'analyse du parcours des chercheurs d'emploi. Mis en place en 2004 par le service d'étude de Bruxelles Formation avec le sous-traitant SONECOM, cette enquête a pour but d'analyser le parcours des chercheurs d'emploi après un passage en formation qualifiante dans les centres de formation de l'Institut. La question de la mise à l'emploi après

¹⁰ L'Office national de l'emploi contrôle la disponibilité des chercheurs d'emploi, sanctionne et régule l'attribution des allocations de chômage.

¹¹ La Banque Carrefour de la Sécurité sociale, qui fournit notamment le flux d'information Dimona. La BCSS concentre des informations sur les situations justifiant l'octroi de prestations de sécurité sociale (maladie, chômage, charge d'enfants, mise à la retraite, handicap, accident, etc.). Elle concentre ainsi les informations issues des différentes institutions du marché du travail. Elle a notamment pour missions : de promouvoir la sécurité de l'information et la protection de la vie privée par les acteurs du secteur social belge afin que tous les intéressés puissent avoir confiance à juste titre ; de mettre à la disposition des dirigeants politiques et des chercheurs des informations intégrées et intersectorielles qui serviront d'appui à la politique.

une formation professionnelle et des effets de celle-ci (pour autant que l'on puisse les dégager) se posait de plus en plus parmi les acteurs de la formation professionnelle.

Cette analyse porte sur l'année qui suit la fin de la formation, et comporte une vaste série de variables dont la plupart sont récoltées via une enquête téléphonique annuelle¹² :

- les données administratives de Bruxelles Formation : elles concernent le profil des stagiaires avec les limites que peuvent avoir ces données (genre, âge, niveau d'études, nationalité), la durée de la formation et bien sûr les caractéristiques de celle-ci ;
- les aspects liés à la formation suivie : la formation a-t-elle été menée à terme, si non, pour quel motif, y-a-t-il eu évaluation en cours de formation et si oui, quel en a été le résultat, le stagiaire a-t-il effectué un stage en fin de formation, a-t-il eu des cours de langues (on renvoie ici à la spécificité de Bruxelles qui est un territoire bilingue) ;
- la situation avant la formation : situation familiale dont charge d'enfant, langue parlée quotidiennement à la maison, auto-évaluation du niveau de connaissance du néerlandais, expérience professionnelle antérieure, âge au premier emploi ;
- la situation d'emploi au moment de l'enquête ;
- le parcours post-formation : emplois occupés, fonction, nom de l'entreprise, lien avec la formation suivie, utilité de la formation, éléments qui ont pu faciliter ou non l'insertion professionnelle ; en cas de non-emploi sur la période, quelle en est, d'après le répondant, la principale raison ? ;
- autres aspects : motivation à entrer en formation, acquis de la formation, auto-évaluation de la connaissance du néerlandais après la formation, satisfaction à froid.

D'abord centrées sur des résultats à un instant « t », souvent figés, les analyses de ces données se sont peu à peu orientées vers une dimension plus longitudinale : analyses plus poussées sur le parcours durant l'année post-formation, passages de la formation à l'emploi, retours en situation de non-emploi, etc. Cette progression vers le longitudinal s'est également accompagnée de nouvelles analyses sur les données disponibles : calcul du risque de retour au non-emploi, analyse de clusters pour dégager des types de parcours incluant la dimension temporelle, arbres de composition, etc.

Illustration : le risque de retour au non emploi

Ce type d'indicateur a été calculé par le laboratoire METICES (Université libre de Bruxelles) dans le cadre d'une étude sur l'accès à l'emploi des jeunes. Appelé « taux de vulnérabilité », il est alors destiné à être appliqué à une population de jeunes occupant un emploi un an après la fin de leurs études. Celui-ci mesure le risque pour ces jeunes de se trouver au chômage deux ans après la fin des études (taux de vulnérabilité 1), ou de se trouver, soit au chômage, soit en inactivité (taux de vulnérabilité 2).

Dans le cadre de l'étude Ulysse, nous souhaitons savoir si certains publics mis à l'emploi après la formation se trouvaient dans des situations d'emploi plus fragiles que d'autres (et donc aborder par-là la question de la qualité de l'emploi, sous l'angle de sa stabilité). Il s'agissait d'intégrer dans cette mesure de risque, le caractère incertain et changeant de l'insertion professionnelle, en ne se focalisant pas uniquement sur l'emploi au temps M+12.

Inspirés par le taux de vulnérabilité défini par METICES, nous avons attribué à chaque répondant ayant obtenu au moins un emploi dans l'année qui a suivi la sortie de formation, un nombre « n=0 ». Chaque mois, l'évolution de la situation professionnelle par rapport au mois précédent a été observée. Si cette situation a été inchangée, la valeur de « n » n'a pas été modifiée. Si, au contraire, la situation s'est dégradée en passant d'une période d'emploi à une période de non emploi, la valeur de « n » a été incrémentée d'une unité. Calculée de cette manière, la valeur « n » au temps M+12 correspond donc au nombre de fois, en un an, où l'ancien stagiaire est passé d'une situation d'emploi à une situation de non emploi.

Sur les 796 répondants, 583 ont obtenu au moins un emploi sur l'année. Parmi eux, 106 sont retournés au moins une fois en situation de non emploi (18,2%). 81,8% des individus qui ont eu un emploi ne sont

¹² L'enquête 2012 a porté sur 796 répondants.

donc pas retournés en situation de non emploi par la suite (n=0). On observe un maximum de deux retours au non emploi pour l'ensemble de ces individus (n≤2 ; les cas où n=2 ne concernent que 0,9% des individus qui ont eu un emploi sur l'année). La moyenne des « n » est de 0,19. C'est l'indice de risque.

Tableau 2
INDICE DE RISQUE

	% de risque	Indice de risque
Ensemble des répondants qui ont travaillé dans l'année	18,2 %	0,19

Source : Rapport Ulysse – 8^{ème} enquête – Octobre 2012

Sur la population interrogée en 2012, on observe que cet indice de risque ne varie pas en fonction du centre de formation. Ce n'était pas le cas sur les données collectées en 2011 où l'un des centres affichait un indice de risque plus élevé (de 0,35 par rapport à 0,21 pour l'ensemble des centres).

Tableau 3
INDICE DE RISQUE PAR CENTRE DE FORMATION

Centre	% de risque	Indice de risque	Effectifs
BF Construction	17,2%	0,17	64
BF Industrie	15,9%	0,18	44
BF Logistique	17,8%	0,2	90
BF Bureau et Services	26,7%	0,28	90
BF Management et MultimédiaTIC	15,6%	0,16	257
BF Tremplin (qualifiant)	21,1%	0,24	38
Total	18,2%	0,19	583

Source : Rapport Ulysse – 8^{ème} enquête – Octobre 2012

Malgré la richesse des informations que livre l'enquête sur les parcours, plus ou moins linéaires, l'enquête Ulysse est d'abord mobilisée par les pouvoirs publics pour estimer les taux de mise à l'emploi à M+12.

1.3. Les développements à venir : vers une analyse globale des trajectoires appuyée par l'expertise du laboratoire universitaire METICES

Pour les opérateurs publics, il s'agit d'améliorer les indicateurs de suivi des parcours, d'approfondir les connaissances sur les modalités d'accès au marché du travail et la qualité de l'emploi à l'issue d'une action donnée (formation, stage professionnel, etc.). Mais c'est aussi comprendre la diversité des trajectoires quand l'individu ne va pas à l'emploi. Bref, il s'agit d'apprécier la trajectoire professionnelle dans sa diversité et son fractionnement.

Pour ce faire, Actiris et Bruxelles Formation demandent l'accès à de nouvelles sources de données. Les nouveautés se trouvent du côté du marché du travail, d'une part via le Datawarehouse du marché du travail de la BCSS, d'autre part via le flux Dmfa (ONSS¹³). Ces deux sources, parce que plus complètes et plus fiables que la Dimona, permettent d'éclairer sous deux angles complémentaires les parcours professionnels.

De nouvelles combinaisons institutionnelles sont nécessaires pour cadrer ce travail, opérer de nouveaux appariements et développer de nouveaux questionnements : les services d'étude ont recours à l'expertise du laboratoire METICES, familiers du Datawarehouse de la BCSS. Cette combinaison ouvre un espace propice au développement de problématiques autonomes, liées au champ scientifique (Penissat 2007), nécessaire dans un premier temps afin d'anticiper la demande politique : bien définir les limites des indicateurs de suivi, jusqu'où peut-on aller dans l'interprétation, s'assurer de ce que les données permettent de dire, etc. Ainsi, une

¹³ Déclaration multifonctionnelle envoyée par les employeurs à l'Office national de sécurité sociale (ONSS).

part conséquente du travail mené par les services d'étude est consacrée d'une part, à la redéfinition des catégories d'analyse utilisées jusqu'à maintenant, d'autre part, à la reconstitution des contextes et des facteurs sociologiques qui encadrent et donnent sens aux différentes trajectoires d'insertion professionnelle observées.

1.3.1. La demande de flux Dmfa de la BCSS : de nouvelles informations sur la qualité de l'emploi occupé pour améliorer les outils de suivi d'Actiris

Le flux Dmfa est un flux d'information brut rempli par l'employeur, qui sera transmis et apparié en temps réel aux bases administratives d'Actiris via le numéro d'identifiant de l'individu pendant les 18 mois après la sortie vers l'emploi. Les flux ne seront reçus que pour les « personnes connues » d'Actiris. Dans un premier temps, ce flux permettra d'améliorer les outils de suivi des différentes mesures d'aide à l'emploi et dans un second temps, le service d'étude d'Actiris pourra approfondir ces analyses longitudinales.

La Dmfa, trimestrielle, renseigne de manière plus fiable sur la qualité des emplois (notamment leur durabilité) et leur enchaînement (cette déclaration est utilisée pour le calcul des cotisations patronales et salariales). En donnant des informations plus détaillées sur les occupations (reconnectées aux individus), elle offre une possibilité de diminuer les hypothèses sur les trous observés dans les trajectoires.

Seront reçues des informations se rapportant aux dates des entrées et sorties de l'emploi, les conditions de travail (temps de travail, mode de rémunération comme au pourboire, à l'heure, etc.) permettant d'analyser la stabilisation ou non dans l'emploi (enchaînement de CDD, accès à un CDI) et le sens des mobilités professionnelles (changement pour un emploi de qualité, plus précaire, etc.).

Le contexte professionnel pourra être pris en compte car renseigné systématiquement : le secteur d'activité est encodé. Les différences de pratiques des employeurs par grands secteurs d'activités dans la gestion de la main-d'œuvre pourront être identifiées.

Cependant, que veut dire implémenter le flux Dmfa et disposer d'informations si détaillées dans une institution qui sera peut être amenée à assurer le contrôle de la disponibilité des demandeurs et le suivi de leur activation ? Ne faut-il pas assurer une protection des données suffisantes pour éviter leurs éventuelles utilisations abusives, sous le modèle d'une *banque* (de la même façon que la BCSS assure la protection de ses données).

1.3.2. Le DWH « marché du travail et protection sociale » de la BCSS

Du côté de Bruxelles Formation, l'amont et l'aval du parcours de formation des chercheurs d'emploi sortant de formation professionnelle font désormais partie de son champ d'analyse¹⁴. Les temporalités se sont allongées et rapprochées des temps nécessaires pour apprécier la place d'une formation dans un parcours professionnel, puisqu'on prendra désormais en compte les événements qui se sont déroulés 3 ans avant et après la formation.

L'objectif est d'élaborer un outil récurrent d'analyse des trajectoires qui servira au pilotage de l'offre de formation. Celui-ci combinera des informations socioéconomiques sur l'individu (genre, nationalité, lieu de résidence, situation de famille, nombre d'enfants, durée de chômage, niveau d'études), des données sur le parcours professionnel (nombre d'emplois occupés et qualité de ces emplois, milieu professionnel, etc.).

Le DWH « marché du travail et protection sociale » (1999) de la BCSS rassemble et combine les données administratives issues des différentes institutions de la sécurité sociale (INAMI¹⁵, ONEM, ONP¹⁶, FAT¹⁷, ONSS, etc.). Il transforme les informations administratives obtenues en informations statistiques utilisables compte tenu des besoins de la recherche scientifique (statistiques fixes, communications de données sociales codées à caractère personnel) (Vets 2002). Les données sont reliées entre elles via le numéro du registre

¹⁴ Suite à la commande du cabinet du ministre en charge de la Formation professionnelle à Bruxelles, Bruxelles Formation et l'ULB analyseront les trajectoires « complètes » de la globalité des chercheurs d'emploi bruxellois sortants du dispositif de formation professionnelle régulé par Bruxelles Formation, à l'aide des données de la BCSS.

¹⁵ Institut national d'assurance maladie-invalidité.

¹⁶ Organisme responsable pour le paiement des pensions de salariés, des indépendants et de la garantie de revenus aux personnes âgées.

¹⁷ Fond des accidents du travail.

national, l'unité de base étant l'individu. L'information est détaillée et archivée et rend ainsi possible le suivi longitudinal de certaines cohortes. Par exemple, via la combinaison de différentes sources, chaque personne reçoit un code qui reflète sa position socioéconomique au dernier jour du trimestre.

1.3.3. Ulysse : un recentrement de l'enquête sur des aspects plus qualitatifs

Ainsi, si les services d'études se dotent progressivement d'outils d'analyse plus complets sur les actions de formation, d'emploi et de travail des individus, il n'en demeure pas moins que nous restons dans un registre construit par l'administrateur. Nous ne disposons que de peu d'informations sur le sens que les individus donnent à leur parcours (Samuel 2007), les justifications qu'ils donnent à leurs actions et la façon dont ils s'arrangent avec les contraintes institutionnelles (Arborio 2001).

Pour mieux saisir les informations qui échappent aux données administratives, et vu que ces dernières sont de plus en plus disponibles et exploitables, on peut aisément envisager d'alléger le côté quantitatif d'Ulysse et d'en développer davantage le côté qualitatif. Par exemple, d'autres publics mal connus aujourd'hui pourraient être investigués (les bénéficiaires d'une formation en alphabétisation par exemple). L'enquête pourrait approfondir les données de contexte dans lequel se déroulent les événements observés, etc.

Conclusion : l'influence réciproque entre *analyse des parcours* et *processus de construction de l'action publique*

On le voit, à travers les dispositifs présentés, le longitudinal est largement mobilisé par les services d'étude d'Actiris et de Bruxelles Formation. Pris en tension entre logique administrative et logique scientifique, ces dispositifs se développent sur une ligne hésitante qui oscille entre une analyse limitée aux taux de placement et une analyse qui veut sonder le caractère incertain et non-linéaire des parcours d'insertion.

Cette hésitation donne parfois lieu à des façons de modéliser les parcours qui ne dépendent pas des catégories administratives habituelles. Notamment l'enquête Ulysse a permis de montrer une certaine dégradation des situations d'emploi non pas en termes d'emploi occupé (la proportion de stagiaires qui décroche un CDI après une formation est en augmentation) mais en termes de délais d'accès à l'emploi. De même, derrière le chômage de courte durée se cachent des expériences très contrastées du rapport à l'emploi qu'il serait intéressant de mettre en évidence. Si les analyses de parcours sont susceptibles de remanier certaines des catégories administratives, l'enjeu est d'arriver à faire entendre ces basculements de sens. Or, dans le contexte actuel marqué par une politique du résultat, les outils de prédilection sont avant tout les *monitoring*, peu réceptifs aux indicateurs issus d'une approche inductive, ancrée dans les réalités de l'insertion.

L'analyse longitudinale est aussi prise en tension entre une perspective qui réduit les différences de parcours à des variables individuelles (âges, niveau de diplôme, sexe, etc) et une perspective qui tente, au contraire, de les remettre en contexte (en évaluant, par exemple, les effets sectoriels). Pour éviter une définition de l'action publique focalisée sur l'individu et ses *manques*, les services d'étude doivent veiller à articuler variables individuelles et variables liées au fonctionnement du marché du travail.

Bibliographie

- Agence Fonds social européen (à paraître), « Évaluation de l'intervention des programmes Convergence et Compétitivité et emploi 2007-2013 »,.
- Abbott A. (2010), « A propos du concept de Turning point », dans M. Bessin C. Bidart, M. Grossetti, *Bifurcations*, Éditions la Découverte, Paris.
- Arborio A-M. (2001), *Un personnel invisible, les aides-soignantes à l'hôpital. Étude des trajectoires professionnelles d'aides-soignantes à l'hôpital à partir d'entretiens biographiques*, Paris, Anthropos.
- Béduwé C. (coord.) (2012), « Le marché du travail comme lieu d'évaluation des politiques de formation ? », Coordination d'une journée d'étude du Réseau évaluation formation emploi, Céreq Net.Doc 92, 87p.
- Bourdieu P. (1994), « L'illusion biographique », dans *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Editions du Seuil.
- Demazière D., Dubar C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récit d'insertion*, Nathan.
- Franssen A. (dir.) (2009), *Cadre d'analyse et d'évaluation de l'action publique (en région de Bruxelles-Capitale) en matière de transition des jeunes entre l'enseignement et l'emploi*, CCFEE.
- Grossetti M. (2006), « L'imprévisibilité dans les parcours sociaux », *Les cahiers internationaux de sociologie*, n° 120, p.5-28.
- Gonnin-Bolo A. (coord.) (2007), *Parcours professionnels. Des métiers pour autrui entre contraintes et plaisir*, Belin, coll. « Perspectives sociologiques ».
- Penissat E. (2007), « Entre science, administration et politique : produire des statistiques au sein d'un ministère », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, n° 2.
- Samuel O. (coord.) (2007), *Enquête Histoire de Vie*, Laboratoire Printemps, Université de Versailles Saint-Quentin.
- Ulysse (2012), « Étude du parcours du stagiaire après sa formation – 8^{ème} enquête, étude des parcours et des occupations professionnelles des sortants d'une formation qualifiante au cours de l'année 2010 », service Études et Statistiques de Bruxelles Formation / SONECOM, octobre.
- Vets P. (2002), « Apport du Datawarehouse de la Banque Carrefour de la Sécurité Sociale (BCSS) pour l'analyse du fonctionnement du marché du travail », *Lettre d'information* n° 4, TEF.

L'action publique en éducation et l'usage du longitudinal

L'accès à l'université au Québec et en Ontario dans la seconde moitié du XX^e siècle

Pierre Doray^{*}, *Benoît Laplante*^{**}, *Nicolas Bastien*^{***}, *Pierre Chenard*^{****}

1. Introduction

Le Québec a vécu, au cours de l'hiver et du printemps 2012, une importante mobilisation étudiante, connue, de manière humoristique, sous le nom de Printemps Érable. Cette mobilisation s'opposait à l'importante hausse de 75 % des droits de scolarité que venait de décréter le gouvernement. La pression a été telle que le premier ministre a annoncé la tenue d'élections générales anticipées au début septembre. Le Parti Libéral du Québec a perdu les élections et il a été remplacé par le Parti Québécois qui a annulé la hausse et a tenu un sommet sur l'enseignement supérieur en février 2013. Ce sommet a porté sur les questions soulevées par le mouvement étudiant : les droits de scolarité, le financement des universités et les modes de régulation et de gouvernance des établissements universitaires.

Le conflit et le sommet ont ravivé les discussions sur le retard scolaire du Québec et sur les particularités du système d'éducation québécois d'enseignement de même que sur les effets de l'origine sociale et des droits de scolarité sur l'accès à l'université. On a rappelé que le retard scolaire du Québec ne semblait toujours pas comblé puisque, après plusieurs décennies de réforme, la proportion de la population adulte québécoise qui détient un diplôme universitaire est toujours inférieure à celle de l'Ontario, la province voisine. On a répété que les droits de scolarité n'ont aucun effet sur la fréquentation de l'université en donnant pour preuve qu'en Ontario, où les droits de scolarité sont nettement plus élevés qu'au Québec depuis plusieurs années, cette proportion est plus élevée qu'au Québec.

Les choses sont plus complexes. La politique d'immigration canadienne favorise les personnes qui détiennent un diplôme universitaire. On sait par ailleurs que les enfants issus de l'immigration sont fortement encouragés par leurs parents à fréquenter l'université. La proportion de la population d'une province canadienne qui détient un diplôme universitaire dépend donc, en partie, de la politique de sélection des immigrants et de la reproduction sociale. En Ontario, près du cinquième de la population est né à l'étranger ; la proportion de la population de l'Ontario qui détient un diplôme universitaire dépend en plus grande partie de l'immigration que cette proportion au Québec. Par ailleurs, dans les deux provinces, les droits de scolarité et la proportion de chaque cohorte qui fréquente l'université ont augmenté tous les deux au cours des années, ce qui rend très difficile l'estimation de l'effet des droits sur la probabilité d'accéder à l'université. En plus, on sait que l'accès varie selon l'origine sociale et on soupçonne que l'effet des droits de scolarité varie selon l'origine sociale. À cause de la composition de sa population, il est probable que les droits de scolarité jouent un rôle plus grand au Québec qu'en Ontario.

Mais alors comment faire pour saisir l'évolution de l'accessibilité aux études postsecondaires et surtout l'effet de la composition sur cette dernière ? Nous avons opté pour une approche longitudinale, transgénérationnelle et comparative pour mieux comprendre l'évolution de l'effet de

* Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Université du Québec à Montréal, doray.pierre@uqam.ca.

** Centre Urbanisation Culture Société, Institut national de la recherche scientifique, Montréal, Canada, benoit.laplante@ucs.inrs.ca.

*** Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Université du Québec à Montréal, Canada, bastien.nicolas@gmail.com.

**** Registarariat, Université de Montréal, Canada, pierre.chenard@umontreal.ca.

certaines des facteurs qui sont liés à l'origine sociale sur l'accès aux études universitaires. Nous examinons l'évolution, au fil des cohortes, de l'effet de l'origine sociale et du sexe en Ontario et au Québec, sur la probabilité d'entreprendre des études universitaires. Les retombées d'une telle analyse sur le plan de l'action publique sont importantes car, selon la réponse, on soutiendra que les politiques publiques doivent poursuivre le rattrapage ou modifier leurs orientations.

2. Éducation et société au Québec : quelques rappels historiques

Au cours des années 1960, le Québec a entrepris une rapide modernisation de l'appareil d'État et de la société civile dont les deux faits les plus marquants ont été la nationalisation de la production et de la distribution de l'électricité et la réforme du système éducatif.

La réforme de l'éducation avait notamment pour but la démocratisation sociale, géographique et démographique de l'éducation ainsi que la modernisation de l'enseignement. Les principales réformes ont été la création du ministère de l'Éducation en 1964, la mise en place d'un système d'éducation à quatre niveaux – primaire, secondaire, collégial et universitaire –, la création de plus de 50 établissements d'enseignement collégial, entre 1967 et 1969, et la création d'un réseau public d'universités établies sur tout le territoire en 1968.

L'enseignement postsecondaire a été modifié en profondeur. La création du réseau public d'universités a augmenté l'offre de formation universitaire, mais la réforme la plus importante a été la création du niveau d'enseignement postsecondaire non universitaire. Les collèges d'enseignement général et professionnel – les cégeps – ont été formés en intégrant, dans le même établissement, les écoles techniques et le cycle d'études préuniversitaires offert dans les collèges classiques. On regroupait ainsi la formation technique et la formation générale menant à l'université. Il existe aujourd'hui 48 cégeps publics et une trentaine de collèges privés dont plusieurs offrent à la fois la formation générale et la formation technique.

Le gel des droits de scolarité, en 1968, a été une autre mesure de démocratisation des études. Le rapport de la Commission royale d'enquête sur le système d'enseignement de la province de Québec, qui a servi de pierre d'assise à la réforme du système d'éducation, prônait la gratuité scolaire à tous les ordres d'enseignement, dont l'université. Le gouvernement a plutôt décidé de geler les droits de scolarité, en principe de manière définitive, de manière à atteindre progressivement la gratuité. Le gel a été maintenu jusqu'au début des années 1990 ; depuis, les droits ont été augmentés de manière sporadique. En 2005, le gouvernement a tenté de réduire le soutien financier aux étudiants. La tentative a entraîné un important mouvement de protestation étudiant ; le gouvernement a modifié son projet à la suite d'une intervention fédérale. En 2007, le même gouvernement a décrété la hausse progressive des droits à raison de 50 \$ par trimestre jusqu'en 2013. Plus récemment, en 2011, il a annoncé une nouvelle hausse de 75 % étalée entre 2013 et 2017. C'est cette hausse qui a entraîné le mouvement de l'hiver et du printemps 2012.

3. L'accès aux études universitaires : un premier bilan

Malgré les mesures destinées à démocratiser l'accès à l'éducation et plus particulièrement à l'enseignement universitaire, la proportion de la population qui détient un diplôme universitaire demeure toujours plus faible au Québec qu'en Ontario. La critique met souvent en cause le système d'éducation du Québec, qui se distingue du reste de l'Amérique du Nord notamment par le collège préuniversitaire, qui ajoute une étape au parcours des étudiants sans toutefois allonger la durée des études, et par la modicité relative des droits de scolarité.

Il n'est pas certain que la proportion de la population qui détient un diplôme universitaire permette de porter un jugement sur l'« efficacité » d'un système d'éducation. Cette mesure présente plusieurs difficultés. Nous en discutons trois.

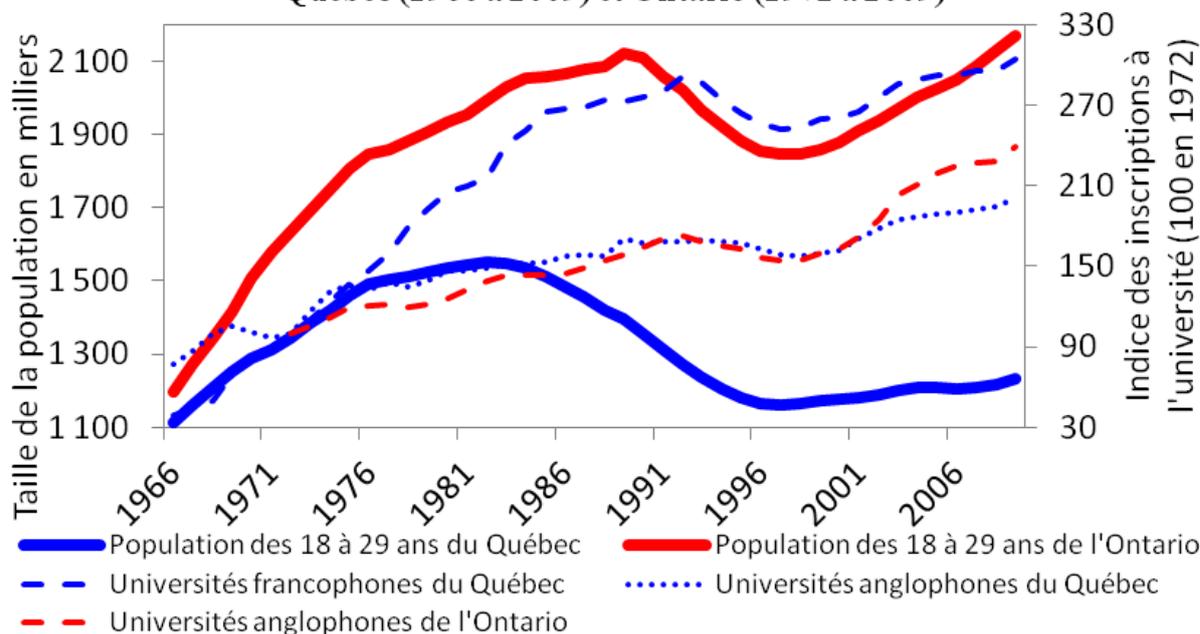
La proportion est habituellement calculée sur l'ensemble de la population adulte, parfois sur une partie de celle-ci, par exemple les personnes âgées de 15 ou 18 ans jusqu'à 65 ou 80 ans, parfois sans limite supérieure. Dans tous les cas, elle amalgame des personnes qui ont atteint l'âge habituel des études universitaires à des époques différentes. Au Québec, le rattrapage du retard s'est fait pour l'essentiel à partir de la fin des années 1960. Une fraction importante de la population adulte d'aujourd'hui a atteint l'âge habituel des études universitaires à une époque où l'offre de formation était encore faible et les conditions de l'accès difficiles. Leur expérience contribue encore aujourd'hui à réduire la proportion des adultes qui ont fréquenté l'université, même si elle précède l'époque des réformes et de la démocratisation de l'accès à l'université.

La mesure ne tient compte ni de l'immigration ni de la migration interne. Nous avons évoqué le rôle de l'immigration dans l'introduction. La migration interne est importante au Canada. Elle peut parfois conduire à des conclusions erronées. En 2010, l'Institut de la statistique du Québec a publié une étude, réalisée à partir du recensement, qui établissait que les francophones de l'Ontario étaient proportionnellement plus nombreux que les francophones du Québec à détenir un diplôme universitaire. L'écart était présenté comme une preuve de la persistance du retard québécois. Un simple contrôle statistique a montré que l'écart était dû à la mobilité interne de francophones nés et éduqués au Québec qui avaient migré en Ontario (Laplante, Sabourin et Bélanger 2010).

Finalement, la mesure, dans son usage habituel, ne tient compte que des diplômes de grade. Les universités québécoises offrent un enseignement assez diversifié, notamment en formation permanente, qui ne conduit pas nécessairement à un diplôme de grade, mais à des attestations ou certificats qui témoignent également d'une formation de niveau universitaire.

Pour comparer l'accès à l'université et son évolution historique, on peut utiliser un autre indicateur qui, sans être parfait, a au moins l'avantage de comparer directement les systèmes d'éducation : l'effectif des universités. Au Québec, depuis les réformes des années 1960, les effectifs ont augmenté de manière très importante, comme on le voit dans la figure 1. La croissance des effectifs a été particulièrement marquée dans les universités francophones ; les trois universités anglophones du Québec ont connu une croissance nettement plus faible. Dans les universités francophones, la croissance a été continue de 1966 à 1992, puis les effectifs ont diminué de 1993 à 1998. La croissance a repris par la suite et on a retrouvé en 2006 les effectifs de 1992. La croissance de l'effectif des universités francophones a été rendue possible par la création du réseau de l'Université du Québec et par l'augmentation de la capacité d'accueil des universités traditionnelles. Il est difficile de ne pas rapprocher la baisse des effectifs du milieu des années 1990, forte chez les étudiants d'au moins 25 ans et les étudiants à temps partiel, de l'augmentation des droits de scolarité entreprise au début des années 1990. Les universités anglophones n'ont pas connu de baisse. Il y a à cela plusieurs raisons : leurs étudiants proviennent de milieux socioéconomiques favorisés et sont moins sensibles à la variation des droits de scolarité ; une des stratégies de distinction des élites francophones consiste à faire ses études à l'Université McGill (Dandurand 1980) ; les universités anglophones accueillent un nombre important d'étudiants de l'extérieur du Québec et du Canada dont la présence compense la réduction du nombre des étudiants québécois le cas échéant.

Figure 1¹
Population âgée de 18 à 29 ans de 1966 à 2009, en milliers
Évolution de l'effectif universitaire sous forme d'indice
Québec (1966 à 2009) et Ontario (1972 à 2009)



L'effectif universitaire de l'Ontario a connu une croissance beaucoup plus modeste que celle du Québec entre 1972 et 1992 ; il a diminué ensuite faiblement jusqu'en 1998. L'effectif s'est remis à croître la fin des années 1990, mais de manière nettement plus forte qu'au Québec. La croissance a été particulièrement forte au cours des années 2000.

Il peut être tentant d'attribuer l'écart de la croissance des effectifs universitaires des deux provinces à des différences de politiques ou de système. Les deux explications les plus courantes mettent en cause le collège préuniversitaire et, encore une fois, les droits de scolarité.

En Ontario, le premier cycle universitaire dure quatre ans. Jusqu'en 2002, on y a accédé après 13 années de scolarité primaire et secondaire; depuis 2003, la scolarité primaire et secondaire dure 12 ans, comme dans la plus grande partie de l'Amérique du Nord. Au Québec, le premier cycle dure trois ans et on y accède après 13 années de scolarité : onze années de scolarité primaire et de secondaire suivies de deux ans de collège préuniversitaire. Au Québec, le diplôme de grade de premier cycle s'obtient, depuis les réformes des années 1960, après 16 années d'études comme il est d'usage depuis longtemps en Amérique du Nord. En Ontario, il s'obtient aujourd'hui également après 16 années d'études, mais, jusqu'au début des années 2000, il fallait 17 années d'études pour l'obtenir. La croissance importante de l'effectif universitaire de l'Ontario a commencé un peu avant la réforme qui a réduit d'un an la durée des études secondaires. On ne connaît pas d'étude qui explique la croissance récente de l'effectif universitaire de l'Ontario par cette réduction. Il est par contre assez courant d'entendre expliquer le « retard » québécois par les deux années d'études collégiales préuniversitaires qui constituent une étape entre l'école secondaire et l'université. Cette étape n'allonge pas la durée des études, mais sa seule existence aurait une influence négative sur la poursuite des études et l'accès à l'université. Cette hypothèse est populaire dans certains milieux, mais n'a jamais été étudiée sérieusement.

¹ Sources pour la population des 18 à 29 ans : Statistique Canada. Tableau 051-0001 et 051-0026. Estimations de la population, selon le groupe d'âge et le sexe au 1er juillet, Canada, provinces et territoires, annuel. Les estimations annuelles de 1966 à 1970 ont été ajustées à l'aide d'une correction dérivée des estimations de 1971. Sources des effectifs universitaires du Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Système GDEU ; Lahaye 1989. Source des effectifs universitaires de l'Ontario : Association des universités et collèges du Canada.

La question des droits de scolarité est plus complexe. L'effectif universitaire baisse dans les deux provinces au milieu des années 1990, à l'époque où les droits augmentent dans les deux provinces. Par contre, l'effectif universitaire de l'Ontario augmente de manière très forte depuis le début des années 2000, alors que les droits y sont plus élevés qu'ils ne l'ont jamais été. Au Québec, l'effectif augmente tout doucement, alors que les droits y demeurent relativement modestes. L'expérience récente de l'Angleterre, où les inscriptions à l'université ont diminué à la suite de l'importante hausse des droits de scolarité, donne à croire que le coût des études universitaires n'est pas sans importance (Independent Commission on Fees 2012 ; Morgan 2012). On ne dispose cependant pas de réponse bien nette.

Au-delà de ces hypothèses, le facteur le plus important de la différence entre l'évolution de l'effectif universitaire des deux provinces est vraisemblablement la différence dans la croissance de la population de la classe d'âge la plus susceptible de fréquenter l'université. En effet, depuis le milieu des années 1960, la population de l'Ontario croît beaucoup plus rapidement que celle du Québec, ce qui se remarque notamment dans la classe d'âge des 18 à 29 ans, plus susceptible de fréquenter l'université (figure 1). Surtout, elle contribue à maintenir la population de l'Ontario plus jeune que celle du Québec et donc à y réduire la part des personnes nées dans la première moitié du XX^e siècle, moins susceptibles d'avoir fréquenté l'université.

La proportion de la population adulte est une mauvaise mesure de l'accès aux études universitaires dans une société, et elle l'est encore plus lorsqu'on cherche à comparer les sociétés entre elles. L'effectif des universités est probablement une moins mauvaise mesure, mais il est tributaire de la structure par âge de la population. Plus spécifiquement, on ne peut pas comparer l'accès à l'université au Québec et en Ontario sans tenir compte des différences entre les deux populations. La hiérarchie sociale et les différences linguistiques ne se recoupent pas de la même manière dans les deux provinces. La population anglophone de l'Ontario forme une pyramide sociale complète alors que les Franco-Ontariens, minoritaires, sont rares dans les couches supérieures. On trouve le contraire au Québec : la population francophone forme une pyramide complète, mais les anglophones, minoritaires, se concentrent dans les couches supérieures. Le « retard » du Québec a été essentiellement le retard de la majorité francophone sur la minorité anglophone. Il n'est pas certain que la majorité francophone du Québec ait eu un retard aussi important sur la majorité anglophone de l'Ontario et encore moins certain que ce retard existe toujours. L'immigration, présente dans les deux provinces, mais plus importante en Ontario qu'au Québec, complique un peu la donne : l'immigration « sélectionnée » et la reproduction sociale font en sorte que les immigrants détiennent un diplôme universitaire dans une proportion plus grande que les natifs.

Pour comparer l'accès à l'université entre deux sociétés, et encore plus son évolution, il est vraisemblablement nécessaire d'utiliser une approche individuelle plutôt qu'agrégée. Notre objectif est de faire apparaître le retard du Québec et les étapes de son rattrapage à partir d'une approche longitudinale, biographique, transgénérationnelle et comparative. Nous comparons les cohortes de naissance dans chaque province, mais également les cohortes de naissance au sein des groupes linguistiques majoritaires et minoritaires des deux provinces et au sein de l'immigration de chacune. En plus de ces différences sociales et culturelles, nous nous intéressons au rôle de la reproduction sociale : les enfants des parents qui ont fréquenté l'université sont plus susceptibles de la fréquenter à leur tour. Dans une étude qui compare des cohortes, le rôle de la reproduction sociale devrait être central. Finalement, bien que nous ne nous intéressions pas directement à l'évolution de l'accès des femmes à l'université, nous voyons mal comment étudier l'évolution de l'accès à l'université à partir de l'après-guerre sans tenir compte du changement le plus important à survenir au cours de la période.

4. Repères méthodologiques

4.1 Données

Nous utilisons les données d'une enquête auprès de la population des 15 ans et plus que Statistique Canada réalise chaque année depuis 1986, l'Enquête sociale générale (ESG). En 1995, 2001, 2006 et 2011, l'ESG a recueilli le niveau d'éducation des enquêtés, mais aussi l'âge auquel ils ont terminé leurs études. Les données de ces années permettent de constituer un échantillon de Canadiens qui ont atteint

l'âge auquel on entre habituellement à l'université entre l'immédiat après-guerre et le début du millénaire. On peut ainsi étudier l'évolution du taux d'accès au cours de plus d'un demi-siècle et estimer l'effet de quelques facteurs sur l'accès à l'université. On trouvera plus de détails sur les données, la méthode et les résultats dans Bastien *et al.* (2013).

4.2 Méthode

Nous utilisons l'approche biographique. Nous nous concentrons sur le moment où les personnes entrent à l'université, et nous cherchons à établir les relations entre ce moment, s'il arrive, et un certain nombre de facteurs pertinents comme la cohorte de naissance et l'éducation des parents. Cette approche a quelques avantages qui la distinguent des analyses qui se limitent à comparer les personnes qui, au moment de l'enquête ou du recensement, déclarent avoir fréquenté ou non l'université (D'Amours 2010; Laplante, Sabourin et Bélanger 2010).

Nous utilisons deux modèles statistiques. Le premier, l'estimateur de la fonction de séjour de Kaplan-Meier, estime la proportion d'un échantillon ou d'une population encore dans l'état d'origine à chaque instant après un moment défini comme l'origine ou le point de départ du phénomène auquel on s'intéresse. Ceci nous permet d'estimer et de comparer la proportion de différents groupes qui fréquentera l'université au cours de sa vie ainsi que la proportion de chacun de ces groupes qui l'aura fréquentée à chaque âge. Le second modèle, très proche du premier, est le modèle semi-paramétrique à risques proportionnels de Cox. Il nous permet d'estimer l'effet de certaines caractéristiques, comme la cohorte de naissance, l'éducation des parents ou le sexe, sur la probabilité cumulée d'avoir fréquenté l'université – plus exactement, son inverse – en fonction de l'âge. Nos estimations sont pondérées et nous réduisons les erreurs types au moyen d'une estimation de l'effet de plan moyen (Kish 1965/1995).

4.3 Variables

Nous définissons les cohortes de naissance de manière à ce qu'elles captent, autant que faire se peut, l'évolution du contexte démographique, social et économique ainsi que les transformations des politiques et du système d'éducation. La plus ancienne, « avant 1936 », regroupe les personnes nées avant le début du *baby-boom* au Canada. La deuxième, « de 1936 à 1950 », regroupe approximativement la première moitié des enfants nés pendant le *baby-boom*. Cette cohorte a profité des « trente glorieuses ». La troisième, « de 1951 à 1974 », regroupe la deuxième moitié des enfants du *baby-boom*. La quatrième, « de 1975 à 1990 », regroupe les personnes nées après le *baby-boom* et suffisamment âgées en 2011 pour fournir de l'information utile à l'étude du processus qui régit l'entrée à l'université. Le contexte social et économique dans lequel les membres des deux premières cohortes ont grandi était fort différent, mais ils ont tous eu 18 ans avant la création des cégeps, de l'Université du Québec et de l'Université Concordia. Le contexte dans lequel les membres des deux dernières cohortes ont grandi était lui aussi fort différent, mais ils ont tous eu 18 ans après l'apparition des nouveaux établissements d'enseignement postsecondaire.

Nous construisons les groupes sociolinguistiques en combinant le lieu de naissance de l'enquêté, le lieu de naissance de ses parents et sa langue maternelle. Les francophones du Québec et les anglophones de l'Ontario sont des personnes qui habitent la province dans laquelle elles sont nées. Elles parlent la langue de la majorité et ont accès, dans leur province, à un réseau d'établissements universitaires bien développé. Ce sont les groupes pour lesquels il est le plus facile d'observer les effets des politiques et du système d'éducation.

Les francophones de l'Ontario sont les francophones nés en Ontario et qui y vivent au moment de l'enquête. Ils sont la minorité linguistique et l'offre de formation universitaire dans leur langue et dans leur province est très limitée : l'Ontario ne compte aucune université entièrement de langue française et peu d'établissements qui offrent des programmes en français. Les anglophones du Québec sont les anglophones qui y sont nés et qui y habitent au moment de l'enquête. Ils y sont la minorité linguistique, mais contrairement aux francophones de l'Ontario, ils ont accès, dans leur province, à un réseau complet d'enseignement universitaire dans leur langue, trois universités offrant leurs cours en anglais.

Les groupes des immigrés du Québec et de l'Ontario sont formés des immigrés et de leurs enfants. Les immigrés, sauf ceux qui s'établissent au Canada avant 15 ans, sont susceptibles d'avoir entrepris leurs études universitaires dans leur pays d'origine et donc ailleurs que dans la province où ils vivent au moment de l'enquête. À cause des politiques d'immigrations canadiennes qui privilégient les diplômés universitaires, les immigrés et leurs enfants sont plus susceptibles que les membres des groupes majoritaires de vivre ou d'avoir vécu dans une famille qui comprend au moins un diplômé universitaire, généralement le requérant principal.

Par définition, les deux groupes d'immigrés sont formés de personnes nées à l'étranger ou dont au moins un des parents est né à l'étranger. Dans leur cas, le degré d'intégration à la société canadienne peut jouer un rôle dans le processus qui régit l'entrée à l'université. Suivant l'usage (Rubén 2004), nous mesurons ce degré en nous basant sur le lieu de naissance de l'enquêté, celui de ses parents et l'âge auquel il s'est établi au Canada s'il est né à l'étranger.

Nous mesurons l'origine sociale par le niveau d'éducation des parents de l'enquêté. Nous regroupons les enquêtés en trois catégories : ceux dont ni le père ni la mère n'avaient fait d'études postsecondaires, ceux dont au moins un des parents avait fait des études postsecondaires et ceux dont au moins un des parents avait fait des études universitaires.

La variable la plus difficile à mesurer est l'âge au début des études universitaires. L'ESG a recueilli l'âge à l'obtention du diplôme le plus élevé plutôt que l'âge au début des études universitaires. Nous suivons l'usage qui prévaut dans ce cas et qui consiste à imputer l'âge au début des études universitaires à partir de l'âge à la fin des études à l'aide d'un processus stochastique basé sur une loi normale. Comme le tirage ne dépend pas des caractéristiques de l'enquêté, il ne crée pas de relation artificielle entre celles-ci et l'âge au début des études universitaires.

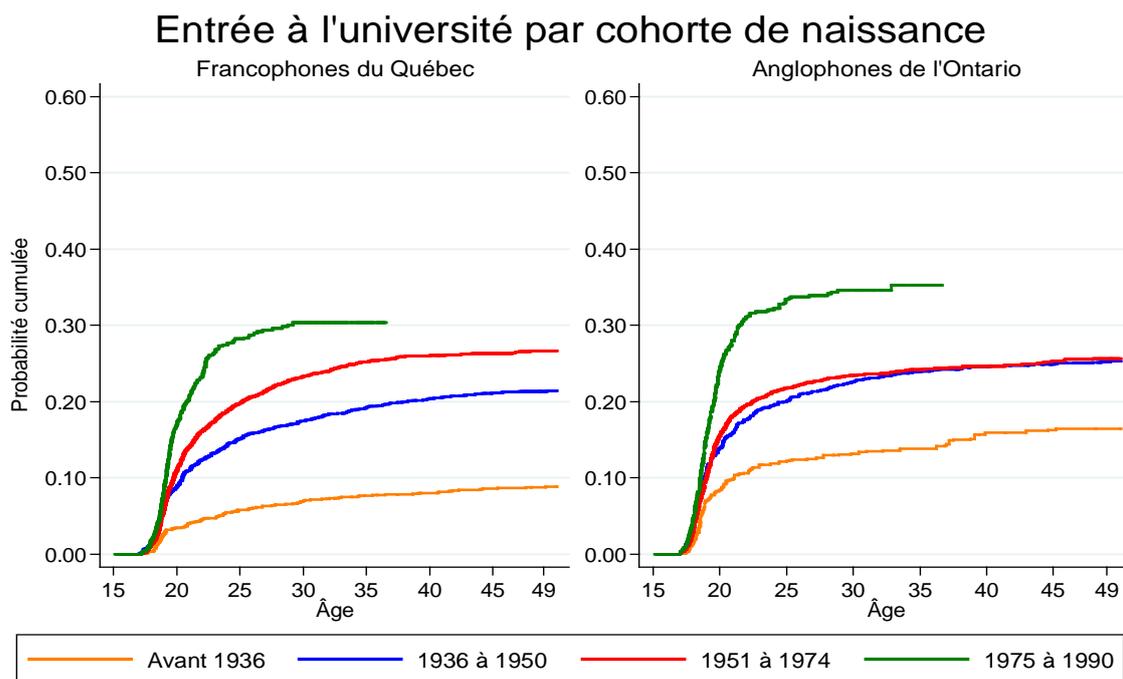
5. Résultats

La figure 2 présente la probabilité de l'entrée à l'université cumulée selon l'âge par cohorte de naissance pour les deux groupes sociolinguistiques majoritaires. La probabilité cumulée à 35 ans augmente de la cohorte la plus ancienne à la plus récente dans les deux groupes : elle atteint environ 30 % dans la cohorte la plus récente des francophones du Québec et elle est un peu plus élevée, 35 %, dans la cohorte la plus récente des anglophones de l'Ontario sans que cette différence ne soit significative. Chez les francophones du Québec, l'augmentation a été progressive et s'est faite en trois temps. Chez les anglophones de l'Ontario, elle s'est faite en deux temps : on voit peu de différence entre la deuxième et la troisième cohorte.

La partie supérieure du tableau 1 présente les résultats d'équations qui examinent les effets de l'origine sociale, de l'immigration et de la cohorte au sein des groupes sociolinguistiques. Chez les francophones du Québec, l'effet brut et l'effet net de l'origine sociale sont statistiquement significatifs. Les coefficients bruts associés aux cohortes de naissance rendent compte des différences que nous observons à la figure 2. Les coefficients bruts associés aux modalités de l'origine sociale montrent qu'elle a un effet important : par exemple, avoir au moins un parent titulaire d'un diplôme universitaire augmente considérablement le risque d'entrer à l'université. On pourrait croire que les deux facteurs ont chacun leur effet et que ceux-ci s'additionnent. L'augmentation historique de la fréquentation de l'université résulterait de l'action de deux facteurs indépendants, l'un lié aux cohortes et vraisemblablement à des changements dans les politiques ou dans le système d'éducation, et l'autre, à la transmission intergénérationnelle du capital scolaire.

Les coefficients nets montrent autre chose. Les effets nets des modalités de l'origine sociale sont à peu près les mêmes, mais les effets associés aux deux cohortes les plus récentes disparaissent. À en croire ces résultats, l'augmentation de la probabilité cumulée d'entrer à l'université de la première à la deuxième cohorte est due à la fois à la transformation du contexte dans lequel ont vécu les membres de ces cohortes et à la transmission intergénérationnelle du capital scolaire. Cependant, les augmentations subséquentes sont apparemment dues essentiellement à la reproduction sociale.

Figure 2



Source: Statistique Canada, Enquête Sociale Générale cycles 10, 15, 20 et 25.
Probabilité cumulée basée sur la fonction de séjour estimée par la méthode de Kaplan-Meier.

À examiner ces résultats, il semble bien que la transformation du contexte, vraisemblablement l'augmentation de l'offre de formation postsecondaire, entraîne comme première conséquence la hausse de la proportion de la population qui a obtenu un diplôme postsecondaire.

Par la suite, la transmission intergénérationnelle devient rapidement le facteur le plus important et tout se passe comme si l'augmentation subséquente de l'offre de formation universitaire répondait d'abord à la demande de formation chez les parents et les enfants des diplômés du postsecondaire. Ce mécanisme semble s'être mis en place avant la création des cégeps, de l'Université du Québec et de l'Université Concordia.

Nous trouvons des résultats similaires, mais quelque peu différents chez les anglophones du Québec. Le même type de représentation que celui de la figure 2 donnerait, dans leur cas, un grand écart entre la première et la deuxième cohorte, mais des écarts relativement petits entre les trois cohortes les plus récentes. Les effets bruts associés à ces cohortes reproduisent ces différences : la probabilité cumulée d'entrer à l'université augmente beaucoup de la première à la deuxième cohorte, mais peu par la suite. Comme chez les francophones du Québec, l'effet brut de l'origine sociale est important. Les effets nets montrent cependant un mécanisme analogue à celui qu'on trouve chez les francophones, bien que l'effet de l'origine sociale soit plus faible.

Chez les anglophones de l'Ontario, les effets bruts montrent une augmentation importante de la probabilité cumulée de la première à la deuxième cohorte ainsi que de la troisième à la quatrième ; ils montrent également que l'origine sociale est un facteur important. Les effets nets font apparaître un mécanisme différent. La différence entre la deuxième cohorte et la quatrième disparaît, alors que le niveau de la troisième la situe entre la deuxième et la quatrième. Il semble qu'un facteur externe, vraisemblablement lié aux politiques ou au système d'éducation, ait réduit la probabilité nette d'entrer à l'université de la deuxième à la troisième cohorte, et que le maintien de la probabilité brute ait été dû principalement à la transmission intergénérationnelle du capital scolaire.

Chez les francophones de l'Ontario, l'effet brut de l'origine sociale est important. Les effets nets indiquent plutôt que l'augmentation de la deuxième à la troisième cohorte semble due à la transformation du contexte, mais que l'augmentation plus récente est plutôt un effet de la transmission intergénérationnelle du capital scolaire.

Tableau 1

Effets de la cohorte, de l'origine sociale, de l'immigration et du sexe sur l'inscription à l'université. Modèle à risques proportionnels de Cox. Coefficients sous forme de risques relatifs. Données tirées des cycles 10, 15, 20 et 25 de l'Enquête sociale générale.

	Francophones du Québec		Anglophones du Québec		Immigrants du Québec		Anglophones de l'Ontario		Francophones de l'Ontario		Immigrants de l'Ontario	
	Bruts	Nets	Bruts	Nets	Bruts	Nets	Bruts	Nets	Bruts	Nets	Bruts	Nets
Cohorte [1975 à 1990]												
Avant 1936	0,202***	0,349***	0,132**	0,180**	0,282***	0,588*	0,371***	0,616***	0,265**	0,458	0,157***	
1936 à 1950	0,530***	0,908	0,641	0,885	0,621*	1,326	0,599***	0,935	0,223***	0,431*	0,378***	
1951 à 1974	0,685***	0,993	0,902	1,003	0,882	1,339*	0,613***	0,817**	0,519**	0,785	0,534***	
Origine sociale [Pas d'EPS]												
EPS non universitaire	2,348***	2,174***	2,061*	1,813*	2,266***	2,361***	1,775***	1,689***	2,584***	2,208**	1,863***	
Université	4,766***	4,361***	3,069***	2,689***	4,078***	4,089***	5,429***	5,197***	5,553***	4,407***	4,253***	
Immigration [Père ou mère né à l'étranger]												
Père et mère nés à l'étranger					1,656***	1,732***					1,056	1,137*
Établi avant 15 ans					1,516**	1,250					1,284***	1,107
Établi à 15 ans ou après					1,312	1,210					,0953	0,883
Cohorte et origine sociale [1975 1990, pas d'EPS]												
Avant 1936, pas d' EPS												0,171***
Avant 1936, EPS non univ.												0,404**
Avant 1936, Université												1,149
1936 à 1950, pas d' EPS												0,429***
1936 à 1950 EPS non univ.												0,861
1936 à 1950, université												1,632**
1951 à 1974, pas d' EPS												0,525***
1951 à 1974 EPS non univ.												0,804*
1951 à 1974, université												1,950***
1975 à 1990 EPS non univ.												1,114
1975 à 1990, université												2,331***
Sexe [Femme]												
Homme	1,108		1,364	1,397	1,031		0,981		1,017	1,052	1,113*	
Cohorte et sexe [1975 à 1990, femme]												
Avant 1936, femme		0,103***					0,216***		0,211***			0,094***
Avant 1936, homme		0,241***					0,282***		0,403***			0,223***
1936 à 1950, femme		0,352***					0,417***		0,400***			0,295***
1936 à 1950, homme		0,486***					0,723		0,555***			0,399***
1951 à 1974, femme		0,533***					0,730*		0,502***			0,478***
1951 à 1974, homme		0,540***					0,750		0,465***			0,492***
1975 à 1990, homme		0,594***					0,685*		0,614***			0,830*

Origine sociale : « Pas d'EPS » : aucun des parents de l'enquêté n'a fait d'études postsecondaires ; « EPS non universitaire » : au moins un des parents de l'enquêté a fait des études postsecondaires, mais aucun n'a fréquenté l'université ; « Université » : au moins un des parents de l'enquêté a fréquenté l'université.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. La modalité de référence de chaque variable apparaît entre crochets.

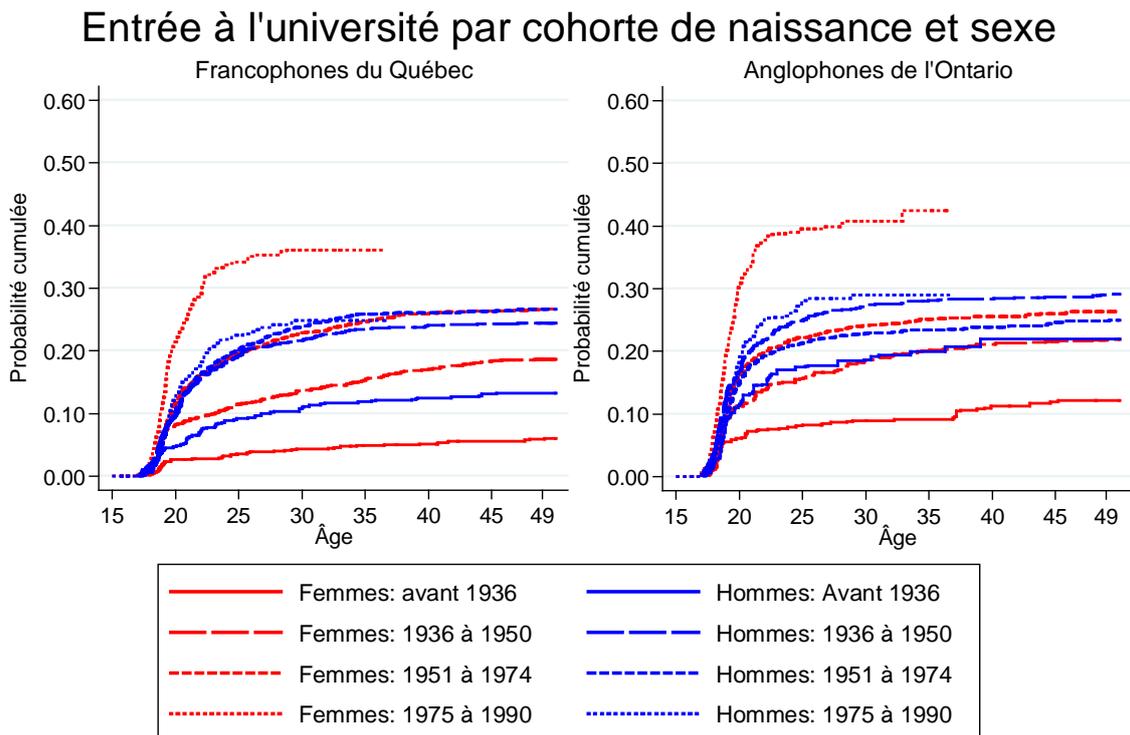
Le test du rapport des vraisemblances montre que chez les immigrants de l'Ontario, l'effet de l'origine sociale n'est pas linéaire, mais varie d'une cohorte à l'autre. Dans ce groupe, le rapport entre le risque d'entrer à l'université des enfants dont au moins un des parents avait un diplôme universitaire et le risque d'entrer à l'université des enfants dont ni le père ni la mère n'avaient un diplôme postsecondaire est à son niveau le plus élevé dans la première cohorte ($1,149/0,171 = 6,72$). Il est beaucoup plus faible dans la deuxième cohorte ($1,632/0,429 = 3,80$), il est à peu près le même dans la deuxième et la troisième cohorte ($1,950/0,525 = 3,71$) et il est à son plus faible dans la cohorte la plus jeune ($2,331/1 = 2,33$). L'effet du degré d'insertion dans la société canadienne est semblable à ce qu'il est chez les immigrants du Québec, mais un peu plus faible.

La partie inférieure du tableau 1 présente les résultats d'équations qui se concentrent sur les différences entre les hommes et les femmes. On s'attendait à ce que l'écart entre les sexes diminue ou même s'inverse au fil des cohortes. Le test du rapport des vraisemblances montre que la différence entre les sexes ne varie pas selon la cohorte chez les anglophones du Québec et les francophones de l'Ontario. En plus, dans ces deux groupes, les effets bruts et nets du sexe diffèrent très peu et ne sont pas significatifs.

Dans les autres groupes, l'écart a varié au fil des cohortes. La variation s'est faite de manière similaire dans tous les groupes. Par économie, nous ne décrivons l'évolution de cet écart que pour les francophones du Québec. L'écart relatif entre homme et femme dans l'accès à l'université est le plus grand dans la cohorte la plus ancienne. Dans cette cohorte, le risque d'accéder à l'université était 2,34 fois plus élevé pour les hommes que pour les femmes ($0,241/0,103$). Cet écart diminue à 1,38 ($0,486/0,352$) dans la cohorte née entre 1936 et 1950 et est pratiquement nul, à 1,02 ($0,540/0,533$) dans la cohorte suivante. Dans la cohorte la plus récente, l'écart entre les sexes est inversé et atteint 0,6 : les hommes accèdent moins à l'université que les femmes.

La figure 3 (ci-contre) représente la probabilité cumulée d'accès à l'université selon le sexe et la cohorte de naissance dans les groupes sociolinguistiques majoritaires. Elle illustre la relation conditionnelle que nous venons de décrire. Les courbes montrent l'écart important entre les hommes et les femmes dans la cohorte la plus ancienne, et comment l'écart avait déjà disparu dans la cohorte née entre 1951 et 1974. La proportion des hommes qui accèdent à l'université est la même dans la cohorte de 1951 à 1974 et dans celle de 1975 à 1990, mais elle augmente chez les femmes.

Figure 3



Source: Statistique Canada, Enquête Sociale Générale cycles 10, 15, 20 et 25.
Probabilité cumulée basée sur la fonction de séjour estimée par la méthode de Kaplan-Meier

6. Interprétation

L'analyse par cohortes au sein des groupes sociolinguistiques majoritaires de l'Ontario et du Québec montre qu'au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, la probabilité cumulée d'entreprendre des études universitaires y a considérablement augmenté, passant de moins de 8 % à plus de 30 %. Dans les deux cohortes les plus récentes – c'est-à-dire chez les personnes qui ont atteint l'âge habituel de l'entrée à l'université à partir de la fin des années 1960 – la probabilité d'accès est à peu de chose près égale dans les deux groupes. L'évolution s'est faite de manière un peu différente dans chaque province. En Ontario, l'augmentation s'est produite en deux étapes. Au Québec, elle s'est faite en trois étapes : elle a été plus progressive et plus tardive. L'augmentation de la probabilité d'accès entre la deuxième cohorte et la troisième correspond à la mise en place des réformes des années 1960 et de la première moitié des années 1970 qui ont transformé de manière radicale le système scolaire québécois. Ces réformes avaient pour but d'inciter les Québécois à demeurer en études plus longtemps et notamment de se rendre jusqu'à l'université. Elles ont apparemment atteint leur objectif.

La probabilité d'accéder à l'université a évolué de manière différente dans les groupes minoritaires de chacune des deux provinces. Elle a augmenté plus vite chez les anglophones du Québec que chez les francophones de l'Ontario. Dans la cohorte la plus récente, la probabilité cumulée est toujours plus élevée chez les anglophones du Québec que chez les francophones de l'Ontario. La différence tient à la composition socioéconomique des deux groupes, à leur répartition spatiale et à la taille de l'offre d'enseignement universitaire. Les anglophones du Québec se concentrent dans les couches supérieures et à Montréal, et ils ont accès à trois universités entièrement de langue anglaise. Les francophones de l'Ontario sont peu nombreux dans les couches supérieures, ils sont concentrés en dehors des grands centres et il n'existe pas d'établissement universitaire entièrement de langue française dans leur province.

L'analyse illustre également l'importante augmentation de la probabilité d'accès à l'université des femmes. Comme on s'y attendait, l'écart entre les femmes et les hommes s'inverse de la cohorte la plus ancienne à la plus récente : la probabilité d'accès des femmes est maintenant supérieure à celle des hommes. Ce renversement n'est pas le produit de la réforme de l'éducation à proprement parler, mais plutôt de la mobilisation soutenue en faveur de la promotion de la femme puis de l'égalité des sexes qui ont rendu impensable que l'action publique en éducation puisse ne pas avoir pour objectif d'assurer aux femmes l'accès à l'enseignement secondaire et postsecondaire dans la même mesure qu'aux hommes.

Les résultats montrent par ailleurs que l'augmentation de la probabilité d'accéder à l'université n'est pas que le résultat direct de l'action publique : la reproduction sociale, visible dans l'effet du capital scolaire des parents, joue à l'intérieur de tous les groupes. Cet effet semble plus important en Ontario qu'au Québec. Sa force est constante dans tous les groupes, sauf chez les immigrants installés en Ontario où elle augmente de la cohorte la plus ancienne à la plus récente.

7. Conclusion

De nombreux travaux utilisent la distribution de la population selon le plus haut diplôme obtenu pour décrire le niveau d'éducation et estimer la proportion de cette population qui a atteint le niveau universitaire. Cette mesure est appropriée pour décrire et analyser la distribution de la scolarisation dans une société. Par contre, comparer cette proportion à la proportion correspondante dans la population d'une autre société *sans tenir compte de la composition sociale de chacune des deux populations* ne peut pas mener à des conclusions valables. Elle amalgame des personnes qui ont atteint l'âge habituel des études universitaires à des époques différentes, alors que les conditions de l'accès pouvaient être beaucoup plus différentes entre les sociétés comparées qu'elles ne le sont aujourd'hui. Elle ne tient compte ni de l'immigration ni de la migration interne. Elle ne tient habituellement compte que des diplômes de grade alors que la formation universitaire peut être attestée par un autre diplôme et que les usages en cette matière varient selon les époques et les sociétés. Finalement, elle ne tient pas compte de la structure sociale de chacune des sociétés. Comparer ces proportions ne peut pas fonder une évaluation, explicite ou implicite, du système éducatif de chacune et, encore moins, à formuler des recommandations pour l'action publique. Pour éviter ces écueils, nous avons utilisé une approche qui se concentre sur l'accès à l'université et sur l'âge auquel il survient, qui tient compte des transformations du système d'éducation par l'usage de cohortes, et de la composition sociale en distinguant les personnes selon leur province, leur langue, leur origine sociale et leur rapport à l'immigration.

Notre résultat le plus intéressant est que dans les cohortes les plus récentes, la proportion des francophones du Québec qui entreprend des études universitaires est à peu près la même que celle des anglophones de l'Ontario. L'action publique québécoise ne peut pas être entièrement étrangère à ce résultat : on lui est redevable au moins de l'augmentation de l'offre de formation et, en particulier, de l'offre de formation universitaire. Par ailleurs, on ne peut pas imputer à l'action publique dans le domaine de l'éducation les succès, relatifs quand on compare deux sociétés, de la politique de sélection des immigrants, ni les conséquences de l'investissement particulièrement important que les immigrants font dans l'éducation de leurs enfants. L'action publique en éducation a ses effets les plus appréciables sur la fraction de la population qui constitue la majorité. Le fait que la proportion des cohortes récentes qui entreprend des études universitaires soit à peu près la même dans les groupes majoritaires du Québec et de l'Ontario amène difficilement à conclure que le système d'éducation du Québec ou les politiques d'éducation québécoises nuisent aux Québécois. Par contre, il permet de voir que le problème actuel du Québec n'est pas le « retard » et que l'objectif que doit se donner l'action publique n'est peut-être plus le « rattrapage ». L'écart qui demeure entre les francophones et les anglophones du Québec est d'une autre nature.

Nos résultats montrent, en effet, qu'au Québec et en Ontario, comme vraisemblablement dans l'ensemble du Canada, l'accès aux études universitaires est encore largement déterminé par les

rapports sociaux tels qu'ils existent dans chaque province. La mobilisation des femmes a conduit, du moins en éducation, à une transformation de leur rapport à l'éducation au cours des 40 dernières années. Les rapports entre les groupes linguistiques ne changent pas (Dandurand, Fournier et Bernier 1980; Dandurand 1986, 1991), les rapports de classe demeurent importants, du moins du point de vue de la composition du capital culturel d'origine. En Ontario, les francophones sont moins favorisés que les anglophones alors qu'au Québec, les anglophones le sont plus que les francophones. Par contre, la situation actuelle des francophones du Québec se compare à celle des anglophones de l'Ontario. L'inégalité scolaire la plus importante aujourd'hui au Québec est peut-être celle qui réduit la probabilité d'accès à l'université des enfants dont les parents n'ont pas eux-mêmes étudié au-delà du secondaire.

D'un point de vue plus théorique, nos résultats montrent que l'évolution de l'accès à l'université est façonnée par deux logiques sociales : la logique de la reproduction (Bourdieu et Passeron 1970) et la logique de la mobilisation (Zéroulou 1988; Terrail 1992a, 1992b). Telle qu'elle apparaît dans nos résultats, l'histoire de la démocratisation de l'accès à l'université peut être vue comme le résultat de mobilisations scolaires contextuelles ou conjoncturelles qui allient l'action publique (Parent 2009) et l'investissement scolaire des familles et des individus. On le voit dans le progrès des francophones du Québec. Ce progrès est associé aux réformes des années 1960 et 1970 qui sont le résultat de la modernisation du Québec et de la mobilisation sociale du moment. Il est également associé à l'investissement des familles et des individus, autrement dit à la reproduction sociale, qui perpétue, en les transmettant, les acquis que l'action publique a permis. On le voit également dans le progrès très rapide des femmes.

Le rôle de la reproduction est paradoxal du point de vue de l'action publique. La reproduction maintient les inégalités que l'action publique a habituellement pour but de réduire, mais le capital scolaire des parents, dont on lit entre les lignes des résultats qu'il s'accroît au fil des cohortes, est un produit de l'action publique du passé. La reproduction paraît ainsi être un élément d'un cercle vertueux qui le demeurera dans la mesure où l'éducation reste un bien qui peut facilement se multiplier, et dans celle où les mesures qui ont permis la promotion sociale par l'éducation dans le passé ne disparaissent pas.

D'après nos résultats, le problème sur lequel l'action publique en éducation devrait se concentrer aujourd'hui au Québec n'est pas le retard collectif de la scolarisation des Québécois. L'inégalité scolaire la plus importante aujourd'hui au Québec est celle qui découle de la reproduction sociale, non pas dans la mesure où elle perpétue les progrès que l'action publique du passé a rendu possible, mais dans la mesure où elle réduit la probabilité d'accès à l'université des enfants dont les parents n'ont pas eux-mêmes étudié au-delà du secondaire. Il n'est pas certain que ce problème soit perçu comme un enjeu collectif puisqu'il concerne la fraction de la population la moins éduquée et donc pas les élites. Une partie de la classe moyenne supérieure francophone du Québec pouvait vraisemblablement douter de sa capacité de faire étudier ses enfants à l'université avant les réformes des années 1960 et 1970, ne serait-ce que parce que les places manquaient pour accueillir les cohortes nombreuses du *baby-boom*. Ça n'est plus le cas aujourd'hui. La critique qui est faite aujourd'hui de l'action publique passée et présente, qui aurait failli à la tâche parce que le Québec n'aurait toujours pas comblé son retard, propose l'approche individualiste et rejette la mobilisation. Le problème actuel ne peut cependant pas se régler principalement par l'investissement des familles et des individus justement par ce qu'il se concentre dans les familles et les individus les moins bien préparés pour le faire. Le sommet sur l'enseignement supérieur, qui avait été une des principales revendications du mouvement étudiant du printemps et de l'été 2012, n'a pas été l'occasion d'éclaircir ces questions.

Bibliographie

- Bastien N., Chenard P., Laplante B. et Doray P. (2013), *L'accès à l'université : le Québec est-il en retard ?*, Note de recherche du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, n° 2013-01. Accessible en ligne: http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/note_rech/2013-01c.pdf.
- Box-Steffensmeier J. M. et Bradford S. J. (2004), *Event history modeling. A Guide for social scientists*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Independent Commission on Fees (2012), *Analysis of UCAS applications for 2012/13 admissions*, United Kingdom.
- D'Amours Y. (2010), « La scolarité des francophones et des anglophones, à travers les groupes d'âge, au Québec et en Ontario », *Données sociodémographiques en bref*, vol. 14, n° 2, p. 1-5.
- Dandurand P. (1986), « Rapports ethniques et champ universitaire », *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, n° 1, p. 41-77.
- Dandurand P. (1991), « Mouvements de la scolarisation, conditions de vie et politiques d'accessibilité à l'université », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 17, n° 3, p. 437-463.
- Dandurand P., Fournier M. et Bernier L. (1980), « Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales au Québec », *Sociologie et sociétés*, vol. XII, n° 1, p. 101-132.
- Dandurand P. (1986), « Rapports ethniques et champ universitaire », *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, n° 1, p. 41-77.
- Kish L. (1965/1995), *Survey sampling*, New York, John Wiley and Sons.
- Lahaye J. (1989), *Données statistiques sur la population étudiante*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire.
- Lahaye J. et Lespérance A. (1989), *Accès à l'université. Description de la situation à partir des données de 1984-1985*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire.
- Laplante, B., Sabourin, P. et Bélanger, A. (2010), *Niveau de participation aux études supérieures. Les Francophones du Québec ne sont pas anormaux*, Montréal, IRFA.
- Morgan J. (2012), « Figures reveal huge drop in students starting university », *Times Higher Education*, 14 septembre, www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=421152.
- Parent D. (2009), « Intergenerational progress in educational attainment when institutional change really matters: A case study of Franco-Americans VS French-Speaking Quebecers », *Canadian Labour Market and Skills Researcher Network working paper*, n° 28.
- Rubén G. R. (2004), « Ages, life stages, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States », *International Migration Review*, vol. 38 n° 3, p. 1160-1205.
- Terrail J.-P. (1992a), « Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments », *Population*, n° 3, p. 645-676.
- Terrail J.-P. (1992b), « Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire », *Éducation et formations*, n° 30, p. 3-11.
- Zéroulou Z. (1988), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation » *Revue française de sociologie*, vol. XXIX, n° 4, p. 447-470.

Session 7

Travail et insertion (2)

L'emploi des seniors : un réexamen des écarts de taux d'emploi européens

Laetitia Challe*

Malgré¹ l'inflexion récente des politiques publiques françaises à destination des seniors visant à les encourager à poursuivre leur parcours professionnel, leur taux d'emploi global reste faible comparativement aux autres pays européens. Mais qu'en est-il lorsqu'on désagrège le taux d'emploi par âge et genre ? Il existe de réelles différences de taux d'emploi entre les hommes et les femmes selon l'âge et les écarts ne sont pas les mêmes selon les professions. Le taux d'emploi faible va de pair avec une forte ségrégation professionnelle par genre, les hommes et les femmes se concentrant dans des professions différentes, ce phénomène augmentant avec l'âge. Sur le plan social, cette ségrégation nuit à l'égalité face à l'emploi entre les hommes et les femmes, d'une part, et les générations, d'autre part. Des stéréotypes professionnels se créent avec une auto-sélection des candidats à la formation ou à l'embauche. L'Union européenne souhaite « *faciliter l'entrée des femmes dans les secteurs non traditionnels et leur progression dans la hiérarchie ; mais aussi promouvoir la présence des hommes dans les secteurs traditionnellement féminins* ». Les entreprises auraient « *accès à un nouveau réservoir de main d'œuvre permettant de faire face aux pénuries* »²

Introduction : le contexte

Dans un contexte de vieillissement démographique avancé³, d'augmentation du ratio de dépendance et de poids croissant des retraites dans les dépenses publiques, l'emploi des plus de 50 ans, demeure une préoccupation centrale. En France, le taux d'emploi des seniors est passé de 32,6 % en 2003 à 39,7 % en 2010. Malgré cette augmentation, il reste plus faible que dans d'autres pays européens et loin de l'objectif fixé par le traité de Lisbonne de 2000 qui projetait de ramener le taux d'emploi des seniors à 50 % en 2010⁴.

Dans les années 1970, les 55-64 ans avaient un taux d'emploi de plus de 50 %, ce qui était au-dessus de la moyenne européenne. Dans les années 1980, c'est à la suite de la loi sur la retraite à 60 ans et des politiques de retraite anticipée que le taux d'emploi a diminué de plus de 10 points (chute à 40 % environ). D'autres pays ont connu cette situation mais dans une proportion plus faible (Allemagne, Espagne). Dans la même logique, le taux d'emploi des seniors a augmenté au début des années 2000 dans les pays européens. La hausse a été moins forte pour la France, malgré une pléiade de politiques de soutien à l'offre de travail de cette population et les réformes successives des régimes des retraites (DARES 2010).

Si l'amélioration du taux d'emploi et du taux d'activité est avérée, deux facteurs principaux peuvent en limiter l'ampleur. D'une part, le maintien de stéréotypes professionnels négatifs sur les défauts présumés des seniors au travail peut ne pas compenser leurs qualités reconnues (Pijoan et Chevance 2011) (l'attitude générale : assiduité, dévouement, stabilité, éthique, la compétence et la performance : productivité, expérience accumulée, transmission des connaissances) et des comportements discriminatoires peuvent empêcher un maintien ou un retour en emploi. L'âge est devenu le troisième

* Université Paris-Est Marne La Vallée, Erudite et Tepp-CNRS (FR CNRS n°3435), Laetitia.Challe@univ-mlv.fr.

¹Ce travail est issu d'un mémoire de master 2 de l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée réalisé sous la direction de Yannick L'Horty.

²CEE (DG-EMPL), « Sensibilisation des entreprises à la lutte contre les stéréotypes de genre », VC/2007/0087

³La part des 55 ans et plus passerait de 11,3 % en 2005 à 14,8 % en 2050. En 2005, la France comptait 2,2 actifs pour un inactif de 60 ans ou plus contre 1,4 en 2050 (Coudin 2006).

⁴Chez les 55-64 ans, la Suède et la Norvège approchent les 70 %, le Royaume-Uni, le Danemark, la Finlande et l'Allemagne les 60 %, le Portugal et les Pays-Bas les 50 % (DARES 2011).

critère de discrimination à l'embauche, depuis 2005, avec 3 000 réclamations⁵. D'autre part, la proximité objective de l'âge légal de la retraite synonyme de relation d'emploi limitée dans la durée peut faire obstacle à l'emploi de la génération proche de cet âge légal, les entreprises choisissant de ne pas investir sur un salarié proche de la retraite. Elles sont en effet incertaines de récupérer un rendement suffisant lié à leur investissement.

L'objet de cet article est d'apporter, au-delà d'une comparaison de taux d'emploi classique, une analyse désagrégée qui croise l'âge, le genre et la profession. Une différenciation par profession et genre peut modifier la position relative de la France dans le classement européen. Cette analyse apporte des réponses de mise en œuvre des politiques d'emploi ciblées par professions.

Une première section est consacrée au calcul des taux d'emploi à partir des données sources et au choix des pays utilisés dans la comparaison. Une deuxième section s'attache à la comparaison des taux d'emploi globaux et la désagrégation des taux d'emploi par profession. Une troisième section complète l'analyse par une décomposition des écarts de taux d'emploi entre pays. Une quatrième section prolonge la comparaison par la mise en avant d'une ségrégation professionnelle par âge et genre en France. Une conclusion questionnera le bien fondé des politiques d'emploi existantes aujourd'hui.

1. La méthodologie de calcul des taux d'emploi

Les données utilisées proviennent des enquêtes Emploi européennes (Labor Force Survey (LFS)) sur les années 2009 et 2010⁶. Le taux d'emploi correspond au ratio du nombre d'actifs et de la population en âge de travailler d'une catégorie i . Une catégorie i se définit par le croisement d'un genre, d'un âge et d'une profession, soient 72 catégories par pays (4 âges, 2 genres et 9 professions).

Une méthodologie particulière a été utilisée pour intégrer la dernière profession des chômeurs et des inactifs dans le calcul du taux d'emploi par profession. En effet, dans l'enquête LFS, le poids des réponses non renseignées par pays pour cette variable est important (jusqu'à 25 % parfois, et 1 % pour la France). Pour connaître le nombre de non-enseignés, on soustrait le nombre de chômeurs et d'inactifs dont la dernière profession est renseignée au nombre total de chômeurs et d'inactifs. Ensuite, on incorpore les non-enseignés en part égale au dénominateur du taux d'emploi de chaque profession. On obtient un taux d'emploi corrigé pour les différentes catégories. Le taux d'emploi global par âge agrège les 9 professions. Les critères d'agrégation sont présentés dans le *tableau 1*.

⁵ Interview de Mme Lyazid, adjointe du défenseur des droits en charge de la lutte contre les discriminations (site du défenseur des droits)

⁶ Pour la France, la dernière profession des chômeurs et des inactifs en nomenclature européenne (CITP-08) n'est disponible sur Eurostat qu'à partir de 2012. La variable CSA des enquêtes Emploi 2009 et 2010 fournies par l'INSEE ont été utilisées ; mais cette variable est ventilée selon la nomenclature des PCS 2003. Une table de passage a donc été construite entre la nomenclature des PCS 2003 et la nomenclature des professions européennes pour calculer le taux d'emploi français par professions européennes.

Tableau 1
CRITERES D'AGREGATION

Âge 4 classes	30-49 ans	50-54 ans	55-59 ans	50-59 ans
	En raison de l'hétérogénéité des âges légaux de départ en retraite entre les pays, l'âge senior observé s'arrête à 59 ans. Les 30-49 ans représente la classe d'âge médian. Pour garder la comparaison entre une classe « jeune » et une classe « senior », les 50-59 ans, regroupe les deux classes « seniors ».			
Sexe	Homme	Femme		
9 Professions	Code ISCO Source : LFS			
Pays	UE à 27	Allemagne	Finlande	Pologne
	UE à 15	Danemark	France	Royaume-Uni
	Zone euro	Espagne	Italie	Suède
	Il y a au moins un pays de chaque zone géographique européenne. Des pays hors Zone Euro sont également présents ainsi que l'UE élargie pour positionner la France par rapport au reste de l'UE.			

2. Étude des taux d'emploi

2.1. Par âge et genre

Un classement des pays en fonction du taux d'emploi par tranche d'âge a été effectué. Seuls les taux d'emploi du premier et du dernier pays au classement, et ceux de la France sont indiqués (tableaux 2 et 3). Chez les hommes, on observe deux groupes de pays (tableau 2). Le premier pour lequel la position dans le classement des taux d'emploi s'améliore entre les 30-49 ans et les seniors : la Scandinavie, l'Allemagne, le Royaume-Uni. La Suède est 1^{ère} quel que soit l'âge. Le second groupe rassemble les pays où le classement par taux d'emploi des seniors se détériore avec l'âge : la France et l'Italie. Pour l'Espagne et la Pologne, la situation défavorable reste stable avec l'âge.

Le taux d'emploi se détériore davantage en France entre les 30-49 ans et les 55-59 ans (-8 places). Le taux d'emploi des 55-59 ans tire le taux d'emploi des seniors vers le bas. Les 50-54 ans sont les plus actifs des seniors (+23 points par rapport aux 55-59 ans). Les écarts entre le premier et le dernier du classement sont élevés et augmentent avec l'âge. Ce constat montre l'hétérogénéité des taux d'emploi en Europe et le clivage entre l'Europe du Nord où les taux d'emploi des seniors sont élevés, et l'Europe du Sud où la situation est défavorable par rapport à l'Europe du Nord.

Tableau 2
CLASSEMENT DES TAUX D'EMPLOI MASCULINS PAR AGE ET PAR PAYS

	55-59 ans	50-54 ans	30-49 ans
Suède	1 (82,60 %)	1 (86,08 %)	1 (89,37 %)
Danemark	2	4	4
Allemagne	3	5	3
Royaume-Uni	4	8	6
UE à 15	5	6	7
Zone euro	6	7	8
UE à 27	8	9	9
Italie	10	3	5
Finlande	7	10	11
France	11 (62,63 %)	2 (85,89 %)	2 (88,67 %)
Espagne	9	11	12 (78,47 %)
Pologne	12 (58,38 %)	12 (73,03 %)	10
Écart 1^{er}-12^{ème}	-24 points	-13 points	-10 points

Source : LFS 2009 et 2010.

Chez les femmes, le premier groupe rassemble la Scandinavie, le Royaume-Uni et l'Allemagne. Le deuxième groupe rassemble l'Europe de l'Est, du Sud et la France (tableau 3). On n'observe pas le même phénomène pour les hommes. La France perd seulement 2 places. Les écarts entre le premier et le dernier du classement sont élevés, supérieurs à ceux des hommes et augmentent avec l'âge. La situation des hommes est plus instable même si les écarts entre le premier et le dernier du classement sont plus faibles.

Tableau 3
CLASSEMENT DES TAUX D'EMPLOI FEMININS PAR AGE ET PAR PAYS

	55-59 ans	50-54 ans	30-49 ans
Suède	1 (78,26 %)	1 (83,62 %)	1 (83,48 %)
Danemark	2	3	2
Finlande	3	2	3
Royaume-Uni	4	4	7
Allemagne	5	6	5
France	6 (56,52 %)	5 (75,43 %)	4 (77,65 %)
UE à 15	7	7	9
UE à 27	9	8	8
Zone euro	8	9	10
Espagne	10	11	11
Pologne	12 (31,52 %)	10	6
Italie	11	12 (54,82 %)	12 (61,04 %)
Écart 1^{er}-12^{ème}	-47 points	-30 points	-20 points

Source : LFS 2009 et 2010.

2.2. Par profession européenne

Après avoir analysé le taux d'emploi global par âge et genre, on désagrège cet indicateur par profession pour appréhender les différences selon l'âge et le genre. La démarche de comparaison européenne est la même.

Deux classes d'âges sont considérées: l'âge « médian » (30-49 ans) et l'âge « senior » (50-59 ans).

Trois indicateurs sont calculés :

- l'écart de taux d'emploi des hommes avec l'âge,
- l'écart de taux d'emploi des femmes avec l'âge,
- l'écart de l'écart des taux d'emploi entre les hommes et les femmes avec l'âge. Un graphique est construit pour chacun de ces trois indicateurs.

Chez les hommes, les écarts de taux d'emploi entre les deux classes d'âges sont les mêmes vis-à-vis des différents pays (de 0 à 15 points chez les professions administratives et les directeurs, cadres de direction et gérants, de 0 et 10 points chez les professions intellectuelles et scientifiques et professions intermédiaires, de 0 et 20 points chez le personnel du service direct aux particuliers, commerçants et vendeurs).

La Pologne a l'écart le plus élevé dans la plupart des cas (entre 20 et 40 points selon les professions). La France a l'écart de taux d'emploi le plus élevé dans l'artisanat et l'industrie, les conducteurs d'installation (autour de 20 points). Elle est au dessus de la moyenne européenne pour d'autres professions. Les professions intellectuelles... ont une situation plus favorable que la moyenne européenne, avec l'écart le plus faible (4 points).

La Scandinavie, l'Allemagne et le Royaume-Uni reste avec des écarts faibles, inférieurs à 10 points dans la plupart des professions. Les services directs aux particuliers, commerçants et vendeurs se distinguent par des écarts autour de 20 points. L'écart de taux d'emploi avec l'âge est supérieur chez les hommes pour tous les pays (l'écart des écarts est positif).

Chez les femmes, la France a un écart de taux d'emploi supérieur à la moyenne européenne dans l'administration, l'artisanat et l'industrie, les professions intellectuelles, les services directs aux particuliers. Cet écart est inférieur à la moyenne européenne pour les directeurs et les conducteurs d'installation. La Pologne a l'écart le plus élevé pour toutes les professions (de 15 à 35 points).

La Scandinavie et le Royaume-Uni ont les écarts les plus faibles pour la plupart des professions (inférieurs à 10 points). Le taux d'emploi des seniors est supérieur à celui de l'âge médian pour l'artisanat et l'industrie en Finlande et au Royaume-Uni (les écarts sont négatifs). L'Europe du Sud se distingue dans les agriculteurs avec les écarts les plus faibles.

L'écart de taux d'emploi par âge est supérieur chez les femmes par rapport aux hommes pour la plupart des pays et des professions (l'écart des écarts est négatif). Les services aux particuliers se distinguent par un écart de taux d'emploi par âge supérieur chez les hommes (l'écart des écarts est positif).

Cette comparaison des taux d'emploi par profession donne trois enseignements :

- à part les écarts extrêmes, leur amplitude est relativement faible entre les pays. Cependant, les taux d'emploi entre les 30-49 ans et les seniors sont hétérogènes chez les hommes et les femmes ;
- on retrouve la fracture Nord-Sud comme dans l'analyse du taux d'emploi par âge. Les pays scandinaves, l'Allemagne et le Royaume-Uni se distinguent par des écarts de taux d'emploi faibles pour les hommes et les femmes, dans la plupart des cas : les directeurs, les conducteurs d'installation, les professions intermédiaires. L'Europe du Sud, la France et la Pologne ont des écarts élevés ;
- globalement, les écarts de taux d'emploi des hommes entre les deux âges sont supérieurs à ceux des femmes dans les professions administratives, les professions élémentaires, le service direct aux particuliers. Chez les hommes, ces écarts sont inférieurs à ceux des femmes pour l'industrie et l'artisanat, les directeurs, les conducteurs d'installation et les professions intellectuelles.

3. Une géographie des écarts de taux d'emploi entre pays européens : effet composition versus effet d'exposition

L'objectif de cette section est d'expliquer l'origine des écarts de taux d'emploi européens par une méthode de décomposition⁷. Nous prenons la France comme pays de référence.

L'effet d'exposition, présenté en abscisse, illustre le taux d'emploi avec la structure française de population en âge de travailler.

Pour chaque pays, le taux d'emploi à composition donnée est : $\sum e_X * p_F$

e_X , le taux d'emploi du pays x

p_F , la part de la catégorie i dans la population en âge de travailler française

L'effet de composition, placé en ordonnée, représente le taux d'emploi avec la structure française de taux d'emploi.

Pour chaque pays, le taux d'emploi à exposition donnée est : $\sum e_F * p_X$

e_F , le taux d'emploi français

p_X , la part de la catégorie i dans la population en âge de travailler du pays x

Le graphique se décompose en quatre zones décrivant une situation croisée effet d'exposition et effet de composition.

⁷ Cette section utilise la méthodologie d'une étude portant sur une comparaison européenne des taux de chômage (Anne et L'Horty 2006).

Pays favorisés par la composition de leur population et pénalisés par leurs taux d'emploi	Pays favorisés par la composition de leur population et par leurs taux d'emploi
Pays pénalisés par la composition de leur population et leurs taux d'emploi	Pays pénalisés par la composition de leur population et favorisés par leurs taux d'emploi.

France

Cinq groupes de pays se distinguent :

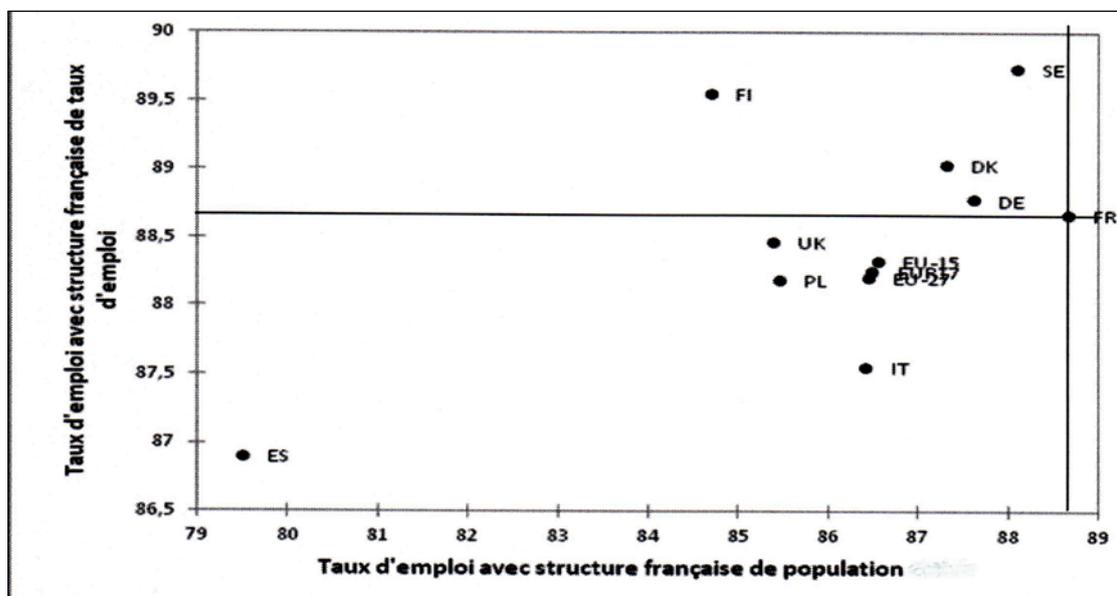
- la Scandinavie (Finlande, Danemark, Suède),
- l'Europe Nord-continentale (Allemagne et Royaume-Uni),
- l'Europe élargie (UE à 27, UE à 15, Zone euro),
- l'Europe du Sud (Espagne, Italie),
- l'Europe de l'Est (Pologne).

Cette représentation positionne la France en fonction des autres pays européens selon les deux effets. Si la France avait les caractéristiques de composition et d'exposition du pays x elle aurait un taux d'emploi de x %.

Chez les hommes de 30-49 ans, la France se trouve avantagée par ses taux d'emploi (aucun pays n'est à droite dans le graphique 1). La Scandinavie et l'Allemagne sont favorisées par leur composition mais pénalisées par leur exposition. Si la France avait la même structure de population (genre, âge et profession), elle aurait un taux d'emploi supérieur (+1 point en référence à la Suède, +0,1 points en référence à l'Allemagne). Les autres zones sont pénalisées sur les deux effets par rapport à la France. La France devance l'Europe élargies par ses taux d'emploi mais pas par population. Et les seniors ?

Graphique 1

EFFET COMPOSITION VS EFFET EXPOSITION DES HOMMES DE 30-49 ANS (AXES EN %)

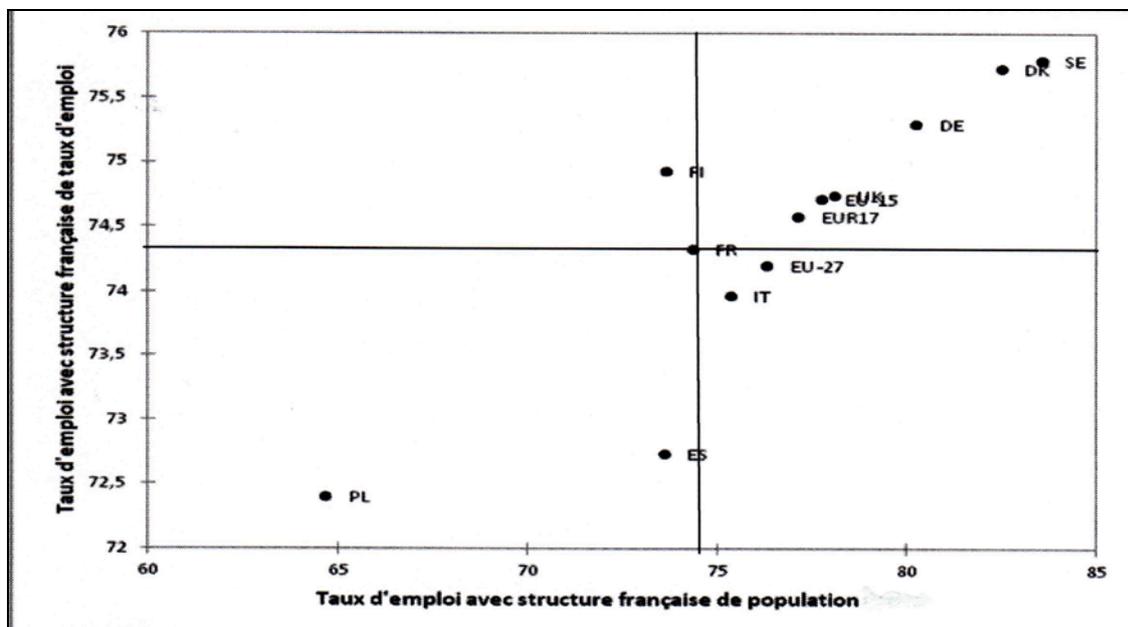


Source : LFS 2009 et 2010.

Chez les hommes seniors, la place de la France se dégrade : 10 pays améliorent leur placement par un effet d'exposition positif (Scandinavie, Allemagne) et un effet de composition positif (Royaume-Uni, Europe élargie). Ils sont donc favorisés sur les deux aspects. L'Espagne et l'Italie ont amélioré leur exposition. La Pologne reste pénalisée. À l'inverse des hommes de 30-49 ans, la France est devancée par

l'Europe élargie du côté structure de population et structure de taux d'emploi. Sa situation est donc plus défavorable que l'Europe. La France présente une situation des 50-59 ans défavorable comparativement aux autres pays (graphique 2).

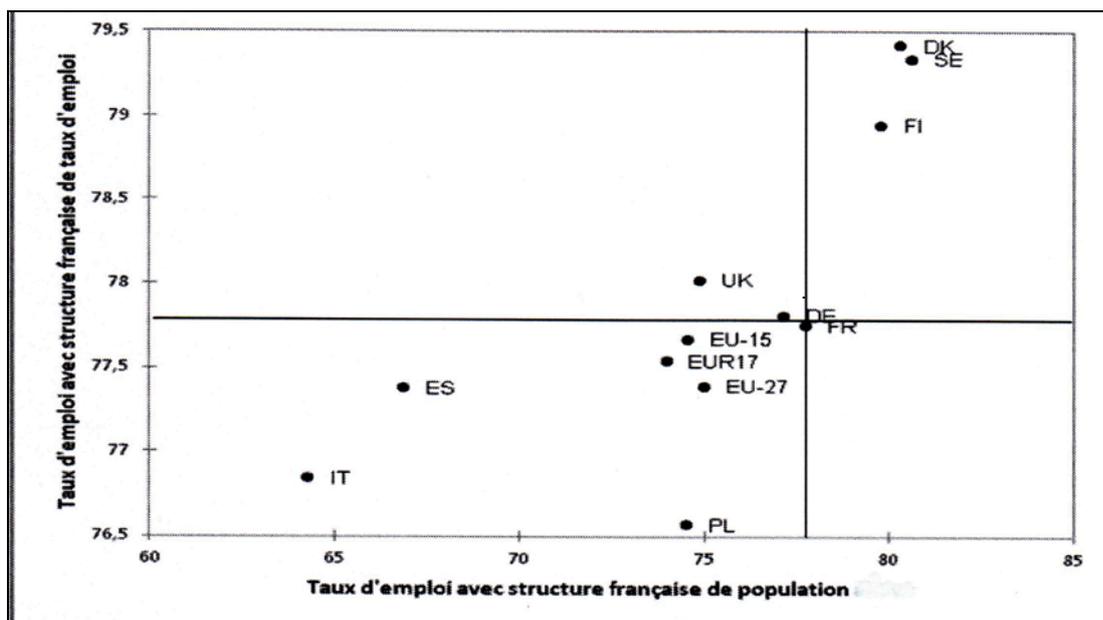
Graphique 2
EFFET COMPOSITION VS EFFET EXPOSITION DES HOMMES DE 50-59 ANS (AXES EN %)



Source : LFS 2009 et 2010.

À l'inverse des hommes de 30-49 ans, la France présente une situation moins favorable pour les femmes de cet âge (graphique 3). Mais elle reste devant l'Europe élargie d'un point de vue exposition et composition. La Scandinavie reste leader concernant le taux d'emploi et la structure de sa population. Contrairement aux pays scandinaves, l'Europe Nord-continentale et l'Europe de l'Est sont dans une situation inverse avec des taux d'emploi moins favorables mais une composition favorable.

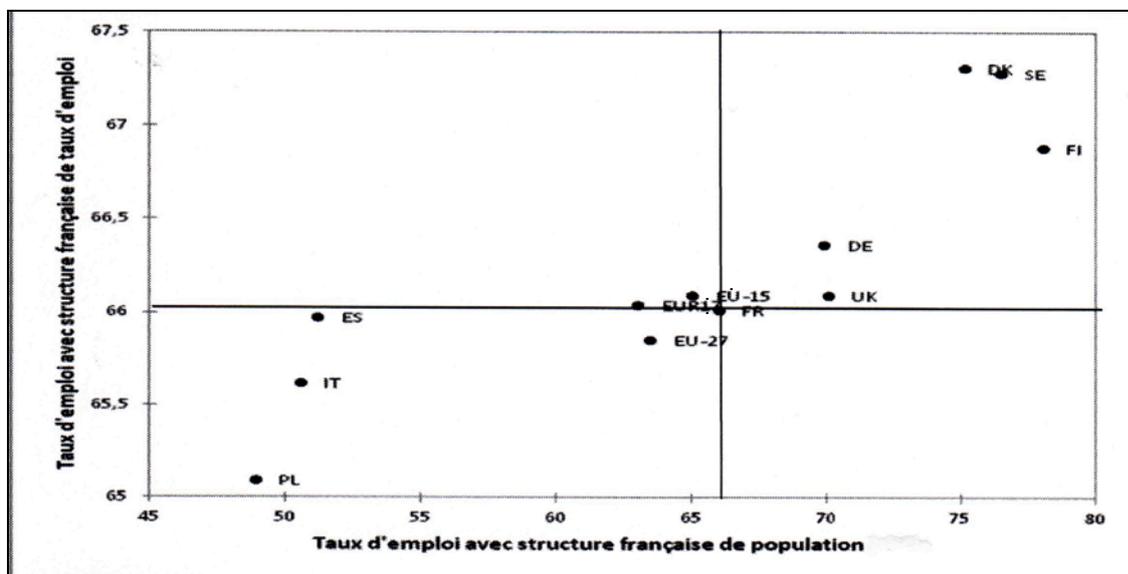
Graphique 3
EFFET COMPOSITION VS EFFET EXPOSITION DES FEMMES DE 30-49 ANS (AXES EN %)



Source : LFS 2009 et 2010.

À la différence des hommes, la situation de la France, chez les femmes, ne change pas radicalement entre la population des 30-49 ans et des 50-59 ans (graphique 4). Il y a toujours des pays avec un effet composition et exposition favorable (Scandinavie et Europe Nord-continentale) et des pays dans une situation plus défavorable (Europe de l'Est et du Sud). À la différence des hommes, la France devance l'Europe élargie par sa structure de taux d'emploi. Sa situation est donc plus favorable que la moyenne européenne

Graphique 4
EFFET COMPOSITION VS EFFET EXPOSITION DES FEMMES DE 50-59 ANS (AXES EN %)



Source : LFS 2009 et 2010.

Ces décompositions montrent qu'il existe bien une différence de genre en matière de taux d'emploi en France. Cette différence est notable chez les hommes au passage de la population des 30-49 ans à celle des seniors. Cette différence n'apparaît pas chez les femmes au moment de la transition entre les deux âges. Par ailleurs, on observe que l'effet d'exposition joue davantage que l'effet de composition. La population senior est touchée par un effet composition négatif.

4. L'existence d'une forte ségrégation professionnelle des seniors en France

4.1. Mesurer la ségrégation professionnelle

Ces différences de taux d'emploi et la place de la France dans le classement européen des taux d'emploi des seniors sont confirmées par la mesure de la ségrégation occupationnelle. À travers l'analyse des parts dans l'emploi selon les professions et le genre sur la période 2007-2011, on observe l'existence d'une ségrégation occupationnelle de genre. En effet, les hommes (ou les femmes) sont surreprésentés dans certaines professions. Par ailleurs, le taux d'emploi des hommes seniors est l'un des plus bas d'Europe. Le faible taux d'emploi des seniors en France est-il le résultat d'une ségrégation en défaveur des hommes âgés ?

Soit l'indice DUNCAN dont la formule est la suivante :
$$D = \frac{\sum |m_i - f_i|}{2}$$

m_i , le nombre d'hommes d'une profession / nombre d'hommes des 10 professions

f_i , le nombre de femmes d'une profession / nombre de femmes des 10 professions

Sur 100 hommes, X travaillent dans la profession Y.

« Cet indice récapitule l'écart existant entre la distribution des hommes et celle des femmes dans les différentes catégories et mesure donc la fraction d'hommes à déplacer pour égaliser les distributions. Il est compris entre 0 (distribution identique des hommes et des femmes synonyme d'absence de ségrégation ; aucun homme n'a besoin de changer de profession) et 1 (partition complète des hommes et des femmes entre les différentes catégories synonyme de ségrégation totale ; la totalité des hommes doit changer de profession si on veut égaliser les distributions) » (Couppie et Epiphane 2004)⁸.

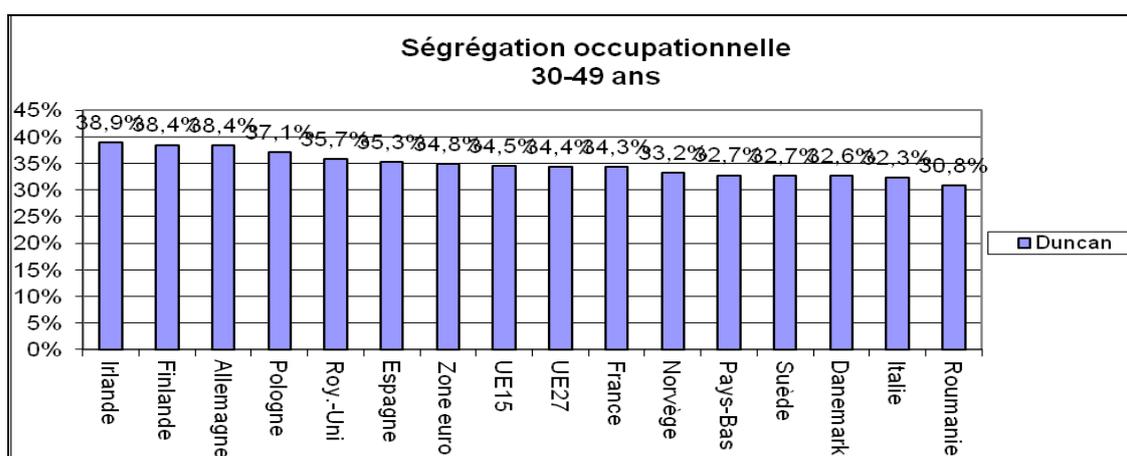
À la différence de l'indice de concentration de Gini, l'indice de Duncan ne mesure pas la surface entre la courbe et la diagonale mais le plus grand écart vertical. Avec une valeur de 0, la concentration est nulle, la courbe ne s'écarte pas de la diagonale donc la plus grande distance est nulle. Avec une valeur de 1, la concentration est totale et la courbe se confond avec le coté vertical donc le plus grand écart est égal à ce côté.

Une distinction par âge et par pays peut permettre d'observer les différences. Les graphiques 5 et 6 représentent l'indice de ségrégation professionnelle par ordre décroissant pour l'âge médian et l'âge senior (représenté par les 60-64 ans). Les pays à gauche du graphique ont une forte ségrégation professionnelle, ceux à droite du graphique ont une ségrégation plus faible relativement aux autres pays.

Il existe une ségrégation au détriment des travailleurs âgés, en France. Entre les deux âges, la ségrégation augmente (de 34 % à 42 %). C'est l'un des seuls pays à voir sa position se détériorer quand l'âge augmente. Les autres pays changent peu de place avec l'âge. La Finlande et l'Irlande ont un indice de ségrégation plus élevé que les autres pays. L'Italie et la Roumanie ont un indice de ségrégation faible comparativement.

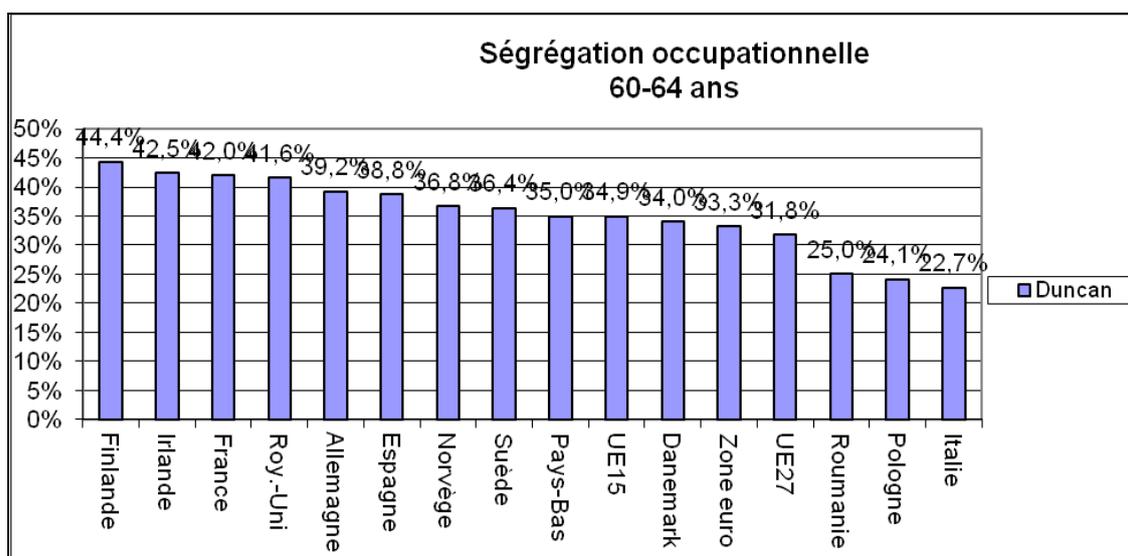
D'après une étude sur la qualité de l'emploi en Europe (sur la période 1995-2004 ; cf. Davoine et Erhel 2007), un certain nombre d'indicateurs de la qualité de l'emploi (la protection, la formation, les conditions de travail...) influent sur l'importance de la ségrégation professionnelle. Les résultats montrent que la qualité de l'emploi progresse mais que les pays restent hétérogènes. Au Nord, une intensité du travail et une participation des femmes au marché du travail élevée renforce la ségrégation (Royaume-Uni, Scandinavie). Au Sud, où l'écart de taux d'emploi et de taux de chômage entre hommes et femmes est élevé, l'indicateur de ségrégation est faible. Une explication vient du fait que « lorsque les femmes sont bien intégrées sur le marché du travail, elles semblent aussi surreprésentées dans certains types de métiers et de secteurs ».

Graphiques 5 et 6
CLASSEMENT DES PAYS PAR DUNCAN DECROISSANT DES 30-49 ANS ET DES 60-64 ANS



Source : LFS 2007 à 2011.

⁸ Les auteurs utilisent le calcul $f_i - m_i$, cela ne change pas les résultats.

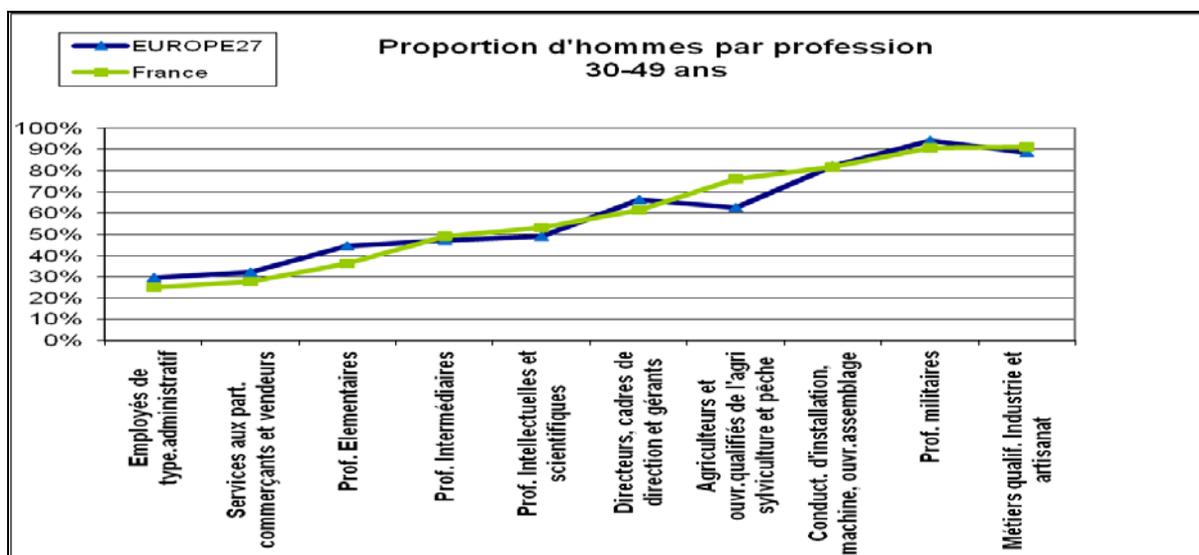


Source : LFS 2007 à 2011

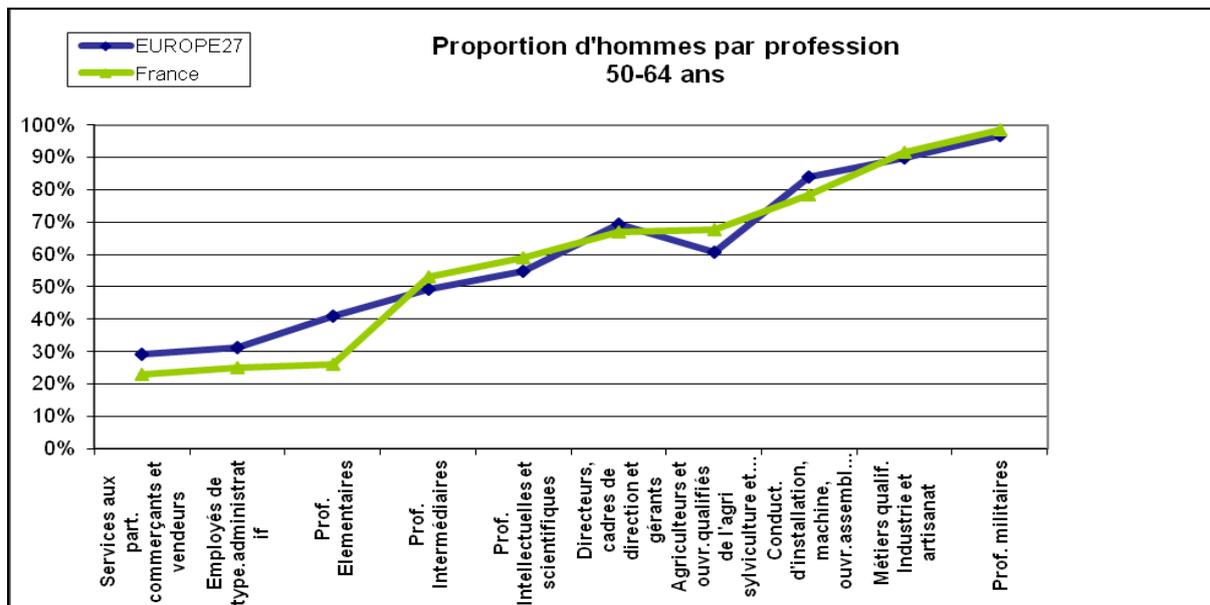
Pour voir si la distribution par profession est liée à une faible présence des hommes âgés, on calcule, aussi, la proportion d'hommes par profession (graphiques 7 et 8). Existe-t-il un écart significatif de proportion d'hommes dans chaque profession entre la France et l'Europe en fonction de l'âge.

Pour les 30-49 ans, les deux courbes sont relativement proches. Pour les 50-64 ans, la part d'hommes par profession, en France, est inférieure à celle de l'Europe sauf pour l'agriculture, les professions intellectuelles... et les professions intermédiaires. Globalement, l'écart entre la France et l'Europe est le plus élevé chez les 50-64 ans et notamment dans les professions élémentaires (-15 points).

Graphiques 7 et 8
PROPORTION D'HOMMES DE 30-49 ANS ET DE 50-64 ANS PAR PROFESSION



Source : LFS 2007 à 2011.



Source : LFS 2007 à 2011.

Dans un premier temps, nous avons montré, l'existence d'une ségrégation professionnelle de genre (Graphiques 5 et 6). Dans un deuxième temps, nous avons montré qu'il s'agissait plus particulièrement d'une faible proportion d'hommes âgés dans les professions élémentaires (Graphique 7 et 8).

Pour analyser le poids de chaque profession dans la ségrégation professionnelle, on décompose l'écart de DUNCAN en une différence de DUNCAN entre les 60-64 ans et les 30-49 ans ventilé par profession (indices 1 à 10). On repère les professions responsables de l'écart de ségrégation professionnelle entre l'âge médian et l'âge senior. Comparons la France et l'Europe.

$$\Delta_{Duncan} = Duncan_{60-64ans} - Duncan_{30-49ans}$$

$$= 1/2 \left[\left| m_{i1} - f_{i1} \right|_{60-64ans} - \left| m_{i1} - f_{i1} \right|_{30-49ans} \right] + \dots +$$

$$\left[\left| m_{i10} - f_{i10} \right|_{60-64ans} - \left| m_{i10} - f_{i10} \right|_{30-49ans} \right]$$

4.2. La situation de la France

La France présente une ségrégation professionnelle plus élevée chez les 60-64 ans par rapport aux 30-49 ans en valeur absolue et relative. Le Δ Duncan est positif (+7,71).

Un écart positif pour une profession donnée traduit une augmentation de l'écart de proportion entre les hommes et les femmes entre les deux âges au sein de cette profession. Autrement dit, cet écart se creuse entre les 60-64 ans et les 30-49 ans. Un écart négatif traduit la situation inverse. L'écart de proportion hommes-femmes entre les deux âges augmente le plus pour les professions élémentaires et les professions intellectuelles (5,165 points et 6,45). L'industrie et l'artisanat présentent la plus forte diminution (-2.67).

Tableau 4
ÉCART DE DUNCAN ENTRE LES 30-49 ANS ET LES 60-64 ANS PAR PROFESSION EN FRANCE

Professions	Δ Duncan en points
Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture, sylviculture et pêche	+0,15
Employés de types administratifs	-2,58
Métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat	-2,67
Professions élémentaires	+5,165
Directeurs, cadres de direction et gérants	+2,695
Conducteurs d'installation, machine, ouvriers d'assemblage	-1,92
Professions intellectuelles et scientifiques	+6,45
Personnel de services aux particuliers, commerçants et vendeurs	-0,22
Professions intermédiaires	+1,48
Professions militaires	-0,85
10 professions	41,99% - 34,29% = +7,71

Source : LFS 2007 à 2011.

On décompose alors cet écart pour les professions où l'écart positif est le plus élevé (tableau 5).

Chez les professions intellectuelles et scientifiques, on constate une augmentation très forte de la présence des hommes entre les 30-49 ans et les 60-64 ans (une augmentation de 15 points). La présence des femmes augmente également mais dans une moindre mesure (+2 points). Ce résultat présage d'un changement de structure de l'emploi entre les genres avec l'âge.

Pour les professions élémentaires, la part de femmes augmente de 10 points entre les 2 âges, celle des hommes reste stable (6 %). Avec l'âge, les femmes se réorientent vers les professions élémentaires. Mais la reconversion des hommes ne s'y fait pas. L'augmentation de l'écart de proportion hommes/femmes entre les 30-49 ans et les 60-64 ans profite aux hommes dans les professions intellectuelles... et aux femmes dans les professions élémentaires.

Ce résultat est cohérent avec le taux d'emploi. Le taux d'emploi des hommes seniors est supérieur à celui des femmes seniors dans les professions intellectuelles et scientifiques (57,27% contre 24,14%). A l'inverse, le taux d'emploi des femmes seniors est supérieur à celui des hommes seniors dans les professions élémentaires (32,8% contre 17,63%).

Tableau 5
PART DANS L'EMPLOI DES PROFESSIONS OU LE Δ DUNCAN EST LE PLUS ELEVE EN FRANCE

	Parts dans l'emploi			
	Professions intellectuelles et scientifiques		Professions élémentaires	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
30-49 ans	15,10 %	14,75 %	6,26 %	12,32 %
60-64 ans	30,43 %	17,17 %	6 %	22,39 %
Écart 30-49/60-64 en points	+15,33	+2,42	-0,26	+10,07

Source : LFS 2007 à 2011.

4.3. La situation de l'Europe à 27

Pour l'Europe, la ségrégation professionnelle est moins élevée chez les 60-64 ans. Le Δ Duncan est négatif (-2,57).

L'Europe est dans la même situation que la France (tableau 6). C'est également chez les professions élémentaires que l'écart de proportion hommes-femmes entre les deux âges augmente le plus avec 1,49 points (les directeurs et cadres de direction : 0,89). Cette augmentation est inférieure à celle de la France pour les professions élémentaires. Pour les écarts négatifs, l'écart diminue le plus pour l'industrie et l'artisanat (-1,94) suivi des professions intermédiaires (-1,47). Décomposons les écarts positifs les plus élevés.

Tableau 6
ÉCART DE DUNCAN ENTRE LES 30-49 ANS ET LES 60-64 ANS PAR PROFESSION EN EUROPE

Professions	Δ Duncan en points
Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture, sylviculture et pêche	-0,47
Employés de types administratifs	-0,23
Métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat	-1,94
Professions élémentaires	+1,49
Directeurs, cadres de direction et gérants	+0,89
Conducteurs d'installation, machine, ouvriers d'assemblage	-0,44
Professions intellectuelles et scientifiques	-0,44
Personnel de services aux particuliers, commerçants et vendeurs	+0,52
Professions intermédiaires	-1,47
Professions militaires	-0,48
10 professions	31,79 % - 34,36 % = -2,57

Source : LFS 2007 à 2011.

En Europe, l'augmentation de l'écart de proportion hommes/femmes entre les 30-49 ans et les 60-64 ans profite aux hommes chez les directeurs, cadres de direction et gérants (un taux d'emploi des 60-64 ans de 45,5% contre 19,16% chez les femmes). Par rapport à la France, la réallocation des hommes vers les professions élémentaires existe même si la part dans l'emploi reste faible (+1,2 points). Les femmes se tournent aussi vers les professions élémentaires mais moins fréquemment qu'en France (tableau 7). Cette réallocation est confirmée par un taux d'emploi des hommes supérieur (32,91% contre 28,1%).

Tableau 7
PART DANS L'EMPLOI DES PROFESSIONS OU LE Δ DUNCAN EST LE PLUS ELEVE EN EUROPE

	Parts dans l'emploi			
	Professions élémentaires		Directeurs, cadres de direction et gérants	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
30-49 ans	7,32 %	10,95 %	10,60 %	6,41 %
60-64 ans	8,52 %	15,13 %	13,92 %	7,95 %
Écart 30-49/60-64 en points	+1,2	+4,18	+3,32	+1,54

Source : LFS 2007 à 2011.

En analysant à la fois la part dans l'emploi et le taux d'emploi des hommes âgés par profession, on constate que les professions élémentaires peuvent être la clé du problème de ségrégation occupationnelle en France. Il existe une ségrégation liée à une faible proportion d'hommes âgés dans les professions élémentaires, en France. Les professions élémentaires sont responsables pour 5 points de cette différence (la plus élevée). L'écart de proportion hommes-femmes entre les 2 âges se creuse dans cette profession.

5. Quelles conséquences pour les politiques publiques d'emploi ?

Le résultat concernant les professions élémentaires dénote d'une difficulté de reconversion des hommes une fois âgés contrairement aux femmes qui s'engagent massivement dans ces professions une fois atteint l'âge de 60 ans (+10 points soit 22 %). Pour pallier cette difficulté de reconversion dans certains secteurs, il conviendrait de les cibler par des politiques adaptées pour rendre ces professions plus attractives (formation, protection de l'emploi...). On pourra, alors, parler de politiques catégorielles.

Il serait nécessaire d'analyser les caractéristiques de ces emplois pour comprendre pourquoi les hommes ne s'orientent pas vers ces professions une fois âgés. Est-ce par anti-sélection (manque de compétences, d'expérience) ou par un *a priori* dans ces emplois ? Est-ce le statut précaire de ces professions ?

On peut dire aussi que « *le cercle vertueux-formation, temps, organisation et conditions de travail- qui permet de maintenir plus longtemps au travail les salariés est largement sous la responsabilité des*

employeurs ou situé dans la sphère du dialogue social entre les partenaires sociaux » (Morel, Joly, Maigne 2004)⁹ peut s'appliquer à l'attractivité des professions et plus largement des secteurs d'activité. En effet, les conditions souhaitées par les seniors en échange d'une prolongation d'activité doivent être réunies dans ces professions. Elles renvoient à la réduction du temps de travail, les réductions d'horaires, les congés supplémentaires.

Or toutes les politiques publiques mises en place jusqu'à présent sont indifférenciées par âge et genre et agissent sur des leviers incitatifs d'offre de travail. Au vu de l'existence de différences de taux d'emploi à la fois par âge, genre et professions, il conviendrait d'utiliser des politiques catégorielles ciblées sur certaines professions. Tous les secteurs n'ont pas les mêmes difficultés concernant l'emploi des seniors et n'ont pas les mêmes besoins. Des campagnes de promotion de ces professions peuvent être, également, lancées à destination des seniors et particulièrement des hommes surtout pour les professions jugées par le collectif comme devant être exercées par des femmes.

Bibliographie

Anne D. et L'Horty Y. (2006), *Intensité et structure du chômage : une comparaison européenne*, document de travail du CERC, n° 2006-01

Coudin E. (2006), « Projection 2005-2050 : des actifs en nombre stable pour une population âgée toujours plus nombreuse », *INSEE Première*, n° 1092.

Couppie T. et Epiphane D. (2004), *Des bancs de l'école aux postes de travail... Chronique d'une ségrégation annoncée*, Céreq, NEF n° 6.

Davoine L. et Erhel C. (2007), « La qualité de l'emploi en Europe : une approche comparative dynamique », *INSEE, Économie et Statistiques*, n° 410.

D'Autume A., Betbeze J.-P., Hairault J.-O. (2005), *Les seniors et l'emploi en France*, Rapport du CAE.

DARES (2010), « Emploi des seniors : pratiques d'entreprises et diffusion des politiques publiques », *DARES Analyses*, n°054.

DARES (2011), *Emploi des seniors. Synthèse des principales données sur l'emploi des seniors*, Document d'études n° 164

Pijoan N. et Chevance A. (2011), « Étude des plans et accords seniors dans la région Bretagne : vers une classification des actions », in S. Michun (dir.), *Les territoires au cœur du présent et de l'anticipation*, Céreq, Relief n° 35, p. 71-82.

Morel A., Joly B., Maigne G. (2004), *Rapport sur la gestion des âges et les politiques de l'emploi dans l'Union européenne*, IGAS, n°2004053.

⁹ Morel A., Joly B., Maigne G. (2004), « Rapport sur la gestion des âges et les politiques de l'emploi dans l'Union européenne », IGAS, n°2004053

Les missions locales dans les parcours professionnels des jeunes : l'apport des données longitudinales Génération

Anne Delanoë , Céline Goffette* , Isabelle Recotillet* , Pascale Rouaud**

L'année 2012 a consacré les trente ans d'existence des missions locales, conçues pour traiter simultanément l'insertion professionnelle et sociale des jeunes âgés de 16 à 25 ans, dans un contexte de chômage croissant des jeunes (Schwartz 1981 rééd. 2007). Avec 444 missions locales et 24 permanences d'accueil d'information et d'orientation (PAIO) sur l'ensemble du territoire (Conseil national des missions locales 2010), le réseau des missions locales s'est développé autour d'une approche globale consistant à lever les obstacles de l'insertion professionnelle en traitant les volets emploi, formation, orientation, logement, santé (De Foucauld 2010). Sous pilotage de la Direction générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP), le contrat d'insertion dans la vie sociale (CIVIS) créé en 2005 pour accompagner les jeunes vers l'emploi durable a été exclusivement confié au réseau des missions locales et est venu conforter leur rôle dans l'accès des jeunes à l'emploi. Au cours de l'année 2010, environ 1,3 million de jeunes sont entrés en contact avec une mission locale ou une PAIO (Bonnevialle 2012a). Près de 800 000 jeunes sont sortis du CIVIS depuis sa création en 2005 (Bonnevialle 2012b).

Les données de gestion des missions locales fournissent des éléments d'information sur les caractéristiques des jeunes entrés en contact avec le réseau. Elles permettent par ailleurs d'évaluer certains aspects de l'action des missions locales, par exemple d'estimer l'effet de l'intensité de l'accompagnement sur le degré d'insertion professionnelle des jeunes suivis (Gomel, Issehnane et Legendre 2010). Il semble intéressant de compléter cette approche en mettant à profit les enquêtes Génération du Céreq, qui permettent de situer le rôle des missions locales dans l'ensemble de la trajectoire des jeunes et de disposer de données comparables pour les jeunes qui n'ont pas été en contact avec une mission locale. Dans la lignée des travaux du Céreq sur le rôle des intermédiaires du marché du travail dans l'insertion des jeunes, il s'agit ici de quantifier le recours aux missions locales pour les jeunes entrant dans la vie active, et de mieux comprendre le positionnement de cet acteur dans les trajectoires des jeunes. En revanche, l'information disponible sur le recours aux missions locales est substantiellement moins développée dans les enquêtes Génération qu'elle ne l'est dans les données de gestion des missions locales. Ainsi, l'enquête Génération 2007 (interrogation 2010) comprend un court module de questions sur le recours à Pôle emploi ou aux missions locales.

Cette étude a pour objectif d'évaluer l'effet du passage en mission locale sur la situation professionnelle des jeunes trois ans après leur entrée dans la vie active¹. Deux types de techniques économétriques utilisées pour l'évaluation des politiques publiques sont mises en œuvre. Dans un premier temps, des modèles à équations simultanées (probit bivariés) sont estimés. Dans un deuxième temps, des appariements par score de propension sont réalisés. Les résultats de ces deux méthodes, qui présentent chacune des avantages et inconvénients spécifiques, donnent des résultats convergents. Ces premières estimations ne montrent pas d'effet significatif du recours à l'intermédiation des missions locales sur la probabilité d'être en emploi, ou sur la durabilité de l'emploi.

* Céreq, delanoë@cereq.fr, goffette@cereq.fr, recotillet@cereq.fr, rouaud@cereq.fr.

¹ Ce travail bénéficie du soutien financier de la DGEFP, convention numéro R2011/029/DFC.

1. Étudier le rôle des missions locales sur l’insertion des jeunes de bas niveau de qualification

1.1. Quelques éléments d’évaluation de l’action des missions locales à l’aide des données Parcours 3

Les missions locales disposent toutes d’une application de gestion nommée « Parcours 3 ». Lorsqu’un jeune est accueilli au sein d’une mission locale, ses caractéristiques sont renseignées au sein de l’application. Les modalités de son accompagnement sont ensuite documentées au fur et à mesure. De plus, « Parcours 3 » constitue un outil d’aide à la décision pour les conseillers et contribue à l’harmonisation de leurs pratiques. Enfin, c’est également un outil de pilotage de l’activité des missions locales, puisque des indicateurs sur le suivi des jeunes sont produits et analysés aux niveaux local, régional et national. Des tableaux de bord sont ainsi régulièrement produits par la DARES et des rapports d’activité des missions locales sont réalisés annuellement par le Conseil national des missions locales.

Ces données ont également été exploitées à des fins de recherche et ont permis d’évaluer l’effet de l’intensité de l’accompagnement sur le degré d’insertion professionnelle des jeunes accompagnés en CIVIS (Gomel, Issehnane et Legendre 2010). Plus le jeune bénéficie d’un nombre d’entretiens individuels élevé, plus la probabilité qu’il occupe un emploi est grande.

1.2. L’atout des enquêtes Génération pour l’évaluation des dispositifs publics d’aide à l’insertion professionnelle des jeunes

Les données de l’enquête Génération 2007 permettent d’aborder la question de l’efficacité des missions locales sous un autre angle, en comparant la situation des jeunes ayant contacté une mission locale au cours de leurs trois premières années de vie active à celle des jeunes qui n’ont pas eu recours aux services proposés par ce type de structure. Dans un contexte où la question du recours et du non-recours aux droits et services suscite un intérêt croissant, l’enquête Génération 2007 peut être mise à profit pour caractériser les bénéficiaires et les non-bénéficiaires des services des missions locales et comparer leur insertion professionnelle.

Les enquêtes Génération du Céreq consistent en un suivi d’une cohorte de primo-sortants du système éducatif. Elles permettent d’étudier l’entrée dans la vie active des jeunes, un moment où ceux-ci sont particulièrement susceptibles de recourir au Service public de l’emploi ou de bénéficier de dispositifs spécifiques d’aide à l’insertion professionnelle. L’enquête Génération 1998 a permis d’évaluer les effets du passage en emploi-jeune sur la situation professionnelle observée dix ans après la fin des études et de montrer que le passage par un emploi-jeune a favorisé l’accès à un emploi stable pour les jeunes bénéficiaires, mais a eu un effet clairement négatif sur le niveau de salaire (Gomel et Lopez 2012).

L’enquête Génération 2007 dispose d’un module consacré aux intermédiaires du marché du travail, qui permet de repérer les jeunes ayant eu au moins un entretien avec un conseiller d’une mission locale, ainsi que ceux ayant eu au moins un entretien avec un conseiller de Pôle emploi, au cours des trois premières années de vie active. Ce module est renseigné par un sous-échantillon composé de 6 818 jeunes et caractérisé par une surreprésentation de jeunes non diplômés ou résidant en zone urbaine sensible en 2007. Si le recours aux missions locales et à Pôle emploi peut donc être étudié à partir de ces données, on ne connaît pas en revanche la date d’entrée en contact avec ces intermédiaires, ni les dates des éventuels contacts ultérieurs. L’effet du passage par une mission locale sera donc évalué sur des variables de résultat caractérisant la situation observée à la date de l’enquête, c’est-à-dire en 2010.

2. Le recours aux missions locales : ampleur, déterminants sociodémographiques et insertion professionnelle des jeunes bénéficiaires

2.1. L'ampleur du recours au Service public de l'emploi parmi les jeunes

En 2010, plus de 1,3 million de jeunes de 16 à 25 ans ont été accueillis dans le réseau des missions locales et permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO), et parmi eux 515 000 jeunes étaient pour la première fois en contact avec le réseau (Bonnevialle 2012). Plus de 1,1 million de jeunes ont bénéficié d'au moins un entretien individuel avec un conseiller.

Parmi les jeunes de la Génération 2007, 19 % ont contacté le Pôle emploi et une mission locale au cours des trois premières années de vie active, 5 % ont contacté uniquement une mission locale, 29 % ont contacté uniquement le Pôle emploi et 47 % n'ont contacté ni le Pôle emploi, ni une mission locale. Ainsi, au total, au cours des trois premières années de vie active, 24 % des jeunes de la Génération 2007 ont été en contact au moins une fois avec une mission locale.

2.2. Profils sociodémographiques des jeunes ayant eu recours au réseau des missions locales

Les jeunes qui établissent un contact avec un conseiller d'une mission locale et/ou de Pôle emploi ont des caractéristiques particulières, en particulier en termes de diplôme. Parmi les jeunes ayant contacté uniquement une mission locale au cours des trois années suivant la fin de leurs études, 24 % sont sans qualification, 19 % ont suivi une dernière année de CAP, BEP ou une terminale sans obtenir de diplôme, 22 % sont titulaires d'un CAP ou BEP, 18 % ont un bac professionnel ou technologique, 9 % ont un baccalauréat général et seulement 8 % sont diplômés de l'enseignement supérieur (voir tableau 1). Les jeunes ayant eu un contact avec un conseiller d'une mission locale et ayant également bénéficié des services de Pôle emploi présentent des caractéristiques proches, avec néanmoins une part de jeunes sans qualification plus faible (16 %) et une part de diplômés de l'enseignement supérieur plus importante (15 %). En comparaison, 53 % des jeunes n'ayant eu recours ni à une mission locale ni à Pôle emploi sont diplômés de l'enseignement supérieur, et seulement 5 % sont sans qualification. Les jeunes ayant contacté uniquement Pôle emploi sont également sensiblement plus diplômés que ceux ayant contacté uniquement une mission locale. La comparaison de la part des jeunes en fonction de leur plus haut niveau de diplôme selon qu'ils ont contacté ou non une mission locale et/ou Pôle emploi montre donc que le ciblage envers les jeunes les moins diplômés fonctionne bien.

Par-delà le handicap que représente l'absence de diplôme, les jeunes qui ont fréquenté une mission locale ont plus souvent que les autres un retard scolaire en classe de sixième. Parmi les jeunes passés par une mission locale uniquement, 30 % avaient une ou deux années de retard au moment d'entrer en classe de sixième, contre 24 % pour ceux qui ont contacté une mission locale et Pôle emploi, 14 % pour ceux qui ont contacté Pôle emploi uniquement et 13 % pour ceux qui n'ont contacté aucun des services publics de l'emploi. En revanche, les jeunes ayant bénéficié d'une formation par apprentissage sont présents dans les mêmes proportions dans chacun des quatre groupes.

Les jeunes ayant recours aux services des missions locales ont plus souvent que les autres des origines sociales modestes. Ils résidaient plus fréquemment en zone urbaine sensible au moment de la fin de leurs études et sont plus souvent issus de famille dont le père est ouvrier ou employé. Par ailleurs, ils ont plus souvent au moins un parent né à l'étranger.

En ce qui concerne le mode d'habitat observé en 2010, on constate que 71 % des jeunes ayant contacté uniquement une mission locale et 62 % des jeunes ayant contacté une mission locale et Pôle emploi vivent chez leurs parents, contre 44 % en moyenne au sein de la Génération 2007. Ces jeunes sont donc plus susceptibles de cumuler des difficultés liées à l'emploi et au logement, qui peuvent être traitées simultanément par les missions locales.

Tableau 1

LES CARACTERISTIQUES DES JEUNES AYANT RECOURS AUX INTERMEDIAIRES DU MARCHE DU TRAVAIL

	Type de contact				Ensemble
	Mission Locale et Pôle Emploi	Mission locale uniquement	Pôle Emploi uniquement	Aucun contact	
Caractéristiques individuelles					
Femme	50	54	50	49	49
Homme	50	46	50	51	51
Sans qualif.	16	24	2	5	7
Autres non diplômés	18	19	6	6	9
CAP BEP MC	27	22	17	13	17
Bac pro./techno.	18	18	20	16	18
Bac général	6	9	6	7	6
Diplômés du sup.	15	8	49	53	43
Retard scolaire en 6ème	24	30	14	13	16
Formation par apprentissage	19	20	16	18	18
Caractéristiques des parents					
Père ouvrier ou employé	58	61	44	41	46
Père profession intermédiaire ou cadre	15	12	30	34	28
Père artisan ou agriculteur	10	10	14	16	14
Père décédé ou pas d'information	17	16	12	10	12
Au moins un parent né à l'étranger	27	28	20	21	22
Caractéristiques résidentielles					
Résidait en ZUS à la fin des études	8	11	4	4	5
Vit chez ses parents en 2010	62	71	45	33	44
Vit en couple en 2010	22	20	34	42	35
Vit seul en 2010	16	9	21	25	21

Source : enquête Génération 2007, interrogaton 2010.

Champ : individus concernés par le module consacré aux intermédiaires du marché du travail (N=6818).

Pourcentages pondérés.

2.3 Les débuts de parcours professionnel des jeunes en fonction du recours aux intermédiaires du marché du travail

En 2010, 16 % des jeunes sortis du système de formation initiale en 2007 sont en situation de chômage. Parmi les jeunes ayant contacté au moins une fois une mission locale et Pôle emploi, 37 % sont chômeurs, contre 24 % lorsqu'ils n'ont fait que des démarches auprès d'une mission locale, 21 % lorsqu'ils n'ont fait que des démarches auprès de Pôle emploi et 4 % lorsqu'ils n'ont pas contacté le Service public de l'emploi (voir tableau 2). Lorsqu'ils sont en emploi, les jeunes passés par une mission locale sont également moins souvent en emploi à durée indéterminée que la moyenne des jeunes. Les jeunes ayant eu recours à une mission locale (et Pôle Emploi) sont plus souvent que les autres éloignés de l'emploi ; 16 % (17 %) d'entre eux n'ont jamais occupé d'emploi au cours de leurs trois premières années de vie active, contre 8 % pour l'ensemble de l'échantillon. Leurs trajectoires sont fréquemment marquées par du chômage persistant ou récurrent (24 %) ou par du décrochage de l'emploi (17 %), ce qui se traduit par près de 40 % de leur temps passé au chômage (soit deux fois plus que la moyenne de l'échantillon).

Tableau 2
LES TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES DES JEUNES DIPLOMES
SELON LEUR RECOURS AUX INTERMEDIAIRES DU MARCHE DU TRAVAIL

	<i>Type de contact</i>				<i>Ensemble</i>
	Mission Locale et Pôle Emploi	Mission locale uniquement	Pôle Emploi uniquement	Aucun contact	
Situation en 2010, à la date de l'enquête					
Emploi	48	59	70	85	73
Chômage	37	24	21	4	16
Inactivité	6	4	3	4	4
Formation	5	4	2	1	2
Reprise d'études	4	9	4	6	5
Part du temps passé en emploi au cours des 12 mois précédant l'enquête					
0 mois	29	28	13	11	16
Entre 1 et 5 mois	22	13	15	3	11
Entre 6 et 11 mois	24	15	26	7	16
12 mois	25	43	46	79	57
Pour les individus en emploi à la date de l'enquête					
Depuis plus de 6 mois dans l'établissement (1)	60	70	70	89	79
Emploi à durée indéterminée (2)	36	40	52	80	65
Entre 2007 et 2010, part moyenne du temps passé...					
En emploi	46	50	70	83	70
Au chômage	38	30	20	5	17
En inactivité	8	10	5	6	7
Formation ou reprise d'études	8	10	5	6	6
Entre 2007 et 2010, aucune séquence...					
D'emploi	17	16	4	7	8
De chômage	16	35	27	75	48
D'inactivité	74	70	78	78	77
Typologie des trajectoires d'entrée dans la vie active (3)					
Accès rapide et durable à l'emploi	23	33	52	79	58
Accès différé à l'emploi après chômage	10	11	10	2	6
Accès différé à l'emploi après inactivité / formation	9	8	6	3	5
Décrochage de l'emploi	17	11	16	2	10
Chômage persistant ou récurrent	24	19	8	2	9
Inactivité durable	3	4	1	2	2
Episode de formation / reprise d'études	10	4	6	2	5
Reprise d'études ou formation de longue durée	3	10	2	6	5

Source : enquête Génération 2007, interrogaton 2010.

Champ : individus concernés par le module consacré aux intermédiaires du marché du travail (N=6818).

Pourcentages pondérés.

(1) : En emploi depuis plus de 6 mois au sein du même établissement (avec éventuellement un changement de contrat ou de profession au sein de l'établissement)

(2) : à son compte, fonctionnaire, ou en contrat à durée indéterminée

(3) : La variable résulte de la réalisation d'une typologie des trajectoires construite statistiquement à partir des situations mensuelles d'activité (emploi, chômage, inactivité et formations ou reprises d'études).

3. Estimations de l'impact du passage par une mission locale sur l'insertion professionnelle des jeunes

Ces premiers éléments descriptifs ne permettent pas de juger de l'effet du passage par une mission locale sur l'insertion professionnelle. Les jeunes qui recourent aux services des missions locales ont en effet des caractéristiques qui les distinguent de ceux n'y ayant pas eu recours en début de vie active. Peu ou pas diplômés, avec un parcours scolaire chahuté ou empreint d'échec, issus de milieux sociaux modestes, les jeunes ayant recours à la mission locale ont des chances d'accès à l'emploi théoriquement plus faible que la moyenne des jeunes. Une comparaison simple risquerait de refléter un effet de composition spécifique de la population des missions locales. Une analyse multivariée est donc nécessaire. De plus, cette analyse doit également prendre en compte le caractère potentiellement endogène du passage par une mission locale, puisque la décision de contacter une mission locale est susceptible de dépendre de caractéristiques inobservées affectant également l'insertion professionnelle. Nous évaluons donc dans un premier temps l'effet du passage par une mission locale sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés à l'aide de modèles à équations simultanées, pour tenir compte des biais engendrés par une éventuelle sélection endogène du recours à un conseiller de mission locale. Dans un deuxième temps, cette approche est complétée par le recours à des techniques d'appariements par scores de propension.

3.1. Résultats d'un modèle à équations simultanées

On s'intéresse d'une part à la probabilité d'avoir recours aux services de la mission locale entre 2007 et 2010 (première équation), d'autre part à la probabilité d'être dans une situation donnée en 2010 (deuxième équation). Ces situations sont les suivantes : être en emploi (modèle 1) / être en emploi depuis plus de six mois au sein du même établissement (modèle 2) / être en emploi à durée indéterminée (à son compte, fonctionnaire ou en contrat à durée indéterminée) (modèle 3). Elles permettent de déterminer quel rôle joue la mission locale dans l'accès à l'emploi, et d'évaluer si elle favorise une intégration durable.

Un modèle probit bivarié permettant de prendre en compte l'éventuelle corrélation des termes inobservés des deux équations est mis en œuvre de manière à circonscrire simultanément les déterminants du recours aux services de la mission locale et les déterminants de la situation en 2010.

L'identification d'un probit bivarié repose sur l'introduction d'au moins une variable instrumentale dans l'équation de participation (ici, l'équation du recours à la mission locale). Ces variables sont supposées influencer la probabilité de participer, mais ne pas avoir d'effet direct sur la variable d'intérêt. Dans notre cas, les données montrent que le fait d'être en retard scolaire à l'entrée en sixième et le fait de résider en ZUS à la fin des études sont des variables qui influent sur la probabilité de recours à la mission locale, mais qui n'influent pas sur la probabilité d'être en emploi en 2010, d'être en emploi depuis plus de six mois au sein du même établissement ou d'être en emploi à durée indéterminée. Le sexe de l'individu, le plus haut niveau de diplôme, le groupe socioprofessionnel du père, le fait d'avoir effectué une formation par apprentissage et le fait d'avoir au moins un parent né à l'étranger constituent les variables retenues pour expliquer à la fois le recours aux missions locales et la situation observée en 2010 au regard de l'emploi. Toutefois, l'identification d'une variable strictement exogène demeure la principale difficulté dans ce type de modèle (Angrist et Krüger 1994).

Deux enseignements majeurs se dégagent de nos résultats (voir tableau 3). D'une part, le fait d'avoir contacté une mission locale n'a globalement pas d'effet significatif sur la situation professionnelle en 2010. D'autre part, le coefficient de corrélation entre les deux équations est non significatif pour chacun des modèles estimés, ce qui semble indiquer qu'il n'y aurait pas de sélection endogène au recours aux missions locales.

Tableau 3

**L'EFFET DU RECOURS A LA MISSION LOCALE SUR DIFFERENTES SITUATIONS D'EMPLOI EN 2010 :
PROBITS BIVARIES REALISEES SUR LE CHAMP TOTAL**

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
	Coef.	P value	Coef.	P value	Coef.	P value
Estimation de l'équation 1 : avoir été en contact avec la Mission Locale entre 2007 et 2010						
Constante	-1,451	0,000	-1,453	0,000	-1,453	0,000
Femme	0,158	0,000	0,160	0,000	0,159	0,000
Homme	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Sans qualification	1,453	0,000	1,454	0,000	1,456	0,000
Autres non diplômés	1,506	0,000	1,506	0,000	1,508	0,000
CAP-BEP-MC	1,117	0,000	1,117	0,000	1,117	0,000
Bac pro. / techno	0,755	0,000	0,755	0,000	0,760	0,000
Bac général	0,904	0,000	0,902	0,000	0,909	0,000
Diplômé du supérieur	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Retard scolaire en 6ème	0,083	0,076	0,084	0,074	0,082	0,077
Pas de retard scolaire en 6ème	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Formation par apprentissage	-0,238	0,000	-0,235	0,000	-0,240	0,000
Pas de formation par apprentissage	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Père PI ou cadre	-0,314	0,000	-0,312	0,000	-0,315	0,000
Père artisan ou agriculteur	-0,275	0,000	-0,276	0,000	-0,276	0,000
Père ouvrier ou employé	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Père décédé ou pas d'info.	0,000	0,997	0,000	0,996	0,000	0,998
Au moins un parent né à l'étranger	0,095	0,027	0,093	0,030	0,093	0,028
Deux parents nés en France	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Résidait en ZUS à la fin des études	0,108	0,019	0,111	0,015	0,111	0,014
Ne résidait pas en ZUS à la fin des études	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Estimation de l'équation 2 :	être en emploi en 2010		être en emploi depuis + de 6 mois au sein du même établissement		être en emploi à durée indéterminée	
Constante	1,222	0,000	0,699	0,000	0,400	0,000
A été en contact avec la ML entre 2007 et 2010	-0,275	0,422	-0,604	0,066	-0,205	0,525
N'a pas été en contact avec la ML entre 2007 et 2010	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Femme	-0,139	0,000	0,021	0,559	-0,100	0,005
Homme	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Sans qualification	-1,371	0,000	-1,171	0,000	-1,612	0,000
Autres non diplômés	-0,900	0,000	-0,761	0,000	-1,103	0,000
CAP-BEP-MC	-0,572	0,000	-0,472	0,000	-0,685	0,000
Bac pro. / techno	-0,413	0,000	-0,371	0,000	-0,542	0,000
Bac général	-0,861	0,000	-0,586	0,000	-0,983	0,000
Diplômé du supérieur	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Formation par apprentissage	0,316	0,000	0,224	0,000	0,422	0,000
Pas de formation par apprentissage	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Père PI ou cadre	-0,025	0,651	-0,018	0,716	0,076	0,103
Père artisan ou agriculteur	0,018	0,773	-0,107	0,059	0,073	0,186
Père ouvrier ou employé	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Père décédé ou pas d'info.	-0,177	0,000	-0,173	0,001	-0,047	0,356
Au moins un parent né à l'étranger	-0,229	0,000	-0,175	0,000	-0,136	0,000
Deux parents nés en France	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Coef. de corrélation entre les résidus	-0,120	0,551	-0,017	0,927	-0,295	0,118

Afin d'évaluer la robustesse de nos résultats, nous avons recours à une autre méthode utilisée dans le champ de l'évaluation des politiques publiques, qui repose sur la recherche d'individus ayant des caractéristiques individuelles similaires au sein du groupe des « traités » (i.e. ayant eu recours au moins une fois au réseau des missions locales) et du groupe des « non-traités » (i.e. n'ayant jamais eu recours). Ces méthodes sont appelées méthodes d'appariement par score de propension (Rosenbaum 1983).

3.2. Résultats issus d'appariements par score de propension

Une autre stratégie d'estimation est ainsi proposée pour estimer le rôle du passage en mission locale sur l'accès à un emploi durable. Elle repose sur des techniques d'appariements sélectifs, initialement développées pour mesurer l'efficacité des traitements dans le domaine médical, mais aujourd'hui largement utilisées en sciences sociales. Elle consiste à considérer deux groupes d'individus : d'une part, celui des « traités » (c'est-à-dire les jeunes ayant eu recours à la mission locale), et d'autre part un groupe témoin constitué de « jumeaux » au groupe de « traités ». Pour déterminer les « jumeaux », on réalise un appariement par le score de propension, qui correspond à la probabilité prédite par un modèle à variable dépendante qualitative d'avoir contacté une mission locale (les variables explicatives incluses dans ce modèle sont les mêmes que celles figurant dans l'équation 1 du modèle probit bivarié, voir tableau 3). Différentes techniques existent pour réaliser l'appariement sur le score de propension (voir par exemple Khandker *et al.* 2010). Des appariements successifs ont été mis en œuvre : stratifié, avec fonction noyau, par la méthode des plus proches voisins et par celle du rayon, la comparaison des résultats obtenus par ces diverses méthodes de distance entre les « jumeaux » permettant d'éprouver la robustesse de nos conclusions.

L'appariement par score de propension est une technique qui s'affranchit de la nécessité d'avoir une variable exogène pour identifier le modèle. En revanche, l'estimation suppose que ce sont seulement les caractéristiques observées qui expliquent les différences entre les deux groupes constitués. De plus, il faut définir un groupe de contrôle pertinent au regard de l'objet étudié. Dans notre cas, trois types de comparaisons ont été effectués (voir figure 1). Dans le premier cas, les jeunes passés par une mission locale ont été comparés à un groupe de « jumeaux » constitués de jeunes n'ayant pas contacté de mission locale au cours de leurs trois premières années de vie active. Dans le deuxième cas, le groupe de contrôle est constitué d'individus n'ayant eu recours à aucun intermédiaire du marché du travail. Dans le troisième cas, le champ est restreint aux individus ayant contacté Pôle emploi et le groupe de contrôle est constitué d'individus ayant uniquement eu recours à Pôle emploi, ce qui permet de déterminer si le fait d'être suivi par les deux structures, plutôt que par Pôle emploi uniquement, augmente l'employabilité des jeunes.

Figure 1
LES TROIS TYPES DE COMPARAISONS REALISEES

	Comparaison 1	Comparaison 2	Comparaison 3										
	Au moins un contact avec une mission locale Oui Non	Au moins un contact avec une mission locale Oui Non	Au moins un contact avec une mission locale Oui Non										
Au moins un contact avec Pôle Emploi Oui Non	<table border="1"> <tr> <td align="center">"Traités"</td> <td align="center">"Contrôle"</td> </tr> </table>	"Traités"	"Contrôle"	<table border="1"> <tr> <td align="center">"Traités"</td> <td align="center">[]</td> </tr> <tr> <td align="center">[]</td> <td align="center">"Contrôle"</td> </tr> </table>	"Traités"	[]	[]	"Contrôle"	<table border="1"> <tr> <td align="center">"Traités"</td> <td align="center">"Contrôle"</td> </tr> <tr> <td align="center">[]</td> <td align="center">[]</td> </tr> </table>	"Traités"	"Contrôle"	[]	[]
"Traités"	"Contrôle"												
"Traités"	[]												
[]	"Contrôle"												
"Traités"	"Contrôle"												
[]	[]												

La variable d'intérêt est un indicateur de durabilité de l'emploi, mesuré par la part du temps passé en emploi dans les douze mois précédant l'enquête. Comme nous ne connaissons pas la date de premier contact avec la mission locale, le fait de s'intéresser à la situation des jeunes en fin d'observation permet de supposer que le premier contact avec la mission locale a déjà eu lieu pour la plupart des jeunes qui y ont eu recours pendant leurs trois premières années de vie active. Les appariements et les calculs des effets moyens du traitement dans la population des individus traités sont réalisés dans un premier temps sur l'ensemble du champ, puis dans un second temps sur le champ restreint des jeunes au chômage un an après la fin de leurs études, car ces derniers sont susceptibles de faire partie du public-cible des missions locales.

Les résultats montrent que le passage par une mission locale impacte négativement la part du temps passé en emploi au cours des douze mois précédents l'enquête. Le constat diffère selon le groupe de contrôle considéré, et le champ de l'analyse. Globalement, la comparaison des jeunes ayant contacté la mission locale et de ceux ne l'ayant pas contactée montre que la part du temps passé en emploi au cours des douze mois précédant l'enquête est plus faible parmi ces derniers. Les estimations de l'effet moyen du traitement dans la population des individus traités indiquent que la différence est comprise entre 18 et 28 points de pourcentage selon la technique d'appariement utilisée (voir tableau 1, comparaison 1, pour l'ensemble de la population). La comparaison de ces effets à l'effet brut montre que la différence est réduite par le traitement : alors que les jeunes passés par une mission locale ont passé 49 % de leur temps en emploi au cours des douze derniers mois précédant l'enquête parmi, elle est de 80 % parmi ceux n'ayant pas eu de contact avec le réseau, soit une différence de 31 points de pourcentage. La comparaison des « traités » avec les jeunes n'ayant eu aucun contact avec un intermédiaire du marché du travail (comparaison 2) et avec ceux passés uniquement par Pôle emploi (comparaison 3) indique également un effet négatif du passage par la mission locale, mais les écarts sont une fois encore réduits du fait du « traitement », par rapport à ce qui est observé en termes de différences brutes. Les résultats sont du même ordre lorsqu'on restreint le champ aux jeunes qui étaient au chômage un an après la fin de leurs études.

Tableau 4

**EFFETS DU PASSAGE PAR LA MISSION LOCALE SUR LA PART DE TEMPS PASSE EN EMPLOI DANS LES 12 MOIS
PRECEDANT L'ENQUETE DES INDIVIDUS « TRAITES »
RESULTATS ISSUS D'APPARIEMENTS PAR SCORE DE PROPENSION**

		Différences brutes			Appariement avec les "plus proches voisins" (Nearest-neighbours matching)		Appariement par méthode du rayon (Radius matching)		Appariement stratifié (Stratification matching)		Appariement avec fonction noyau (Kernel matching)	
		Traités	Contrôle	Δ	Δ^{TT}	t	Δ^{TT}	t	Δ^{TT}	t	Δ^{TT}	t
Champ : tous	Comparaison 1	0,49	0,80	-0,31	-0,179	-13,126	-0,183	-14,187	-0,282	-23,630	-0,192	-15,521
	Comparaison 2	0,49	0,85	-0,36	-0,112	-6,036	-0,114	-6,473	-0,211	-13,179	-0,120	-7,837
	Comparaison 3	0,47	0,70	-0,23	-0,254	-16,870	-0,250	-16,904	-0,350	-27,441	-0,253	-14,517
Champ : les individus qui étaient au chômage un an après la fin de leurs études	Comparaison 1	0,31	0,43	-0,12	-0,013	-0,532	-0,025	-1,208	-0,057	-2,448	-0,020	-0,981
	Comparaison 3	0,31	0,51	-0,20	-0,015	-0,383	-0,058	-2,039	-0,059	-1,793	-0,062	-2,575

Source : enquête Génération 2007, interrogation 2010.

Δ^{TT} : effet moyen du traitement dans la population des individus traités.

Conclusion

Sur leurs trois premières années de vie active, un quart des jeunes de la Génération 2007 ont eu recours aux missions locales. Les bénéficiaires présentent des caractéristiques globalement moins favorables, que ce soit en termes de caractéristiques sociodémographiques ou de parcours scolaire. Ainsi, ce sont les jeunes les moins diplômés qui ont le plus recours aux missions locales, attestant du fait que le ciblage du public des missions locales semble fonctionner.

La mesure de l'effet du recours aux missions locales sur l'insertion se révèle ensuite délicate. La comparaison directe des bénéficiaires et des non-bénéficiaires est exclue car le recours aux missions locales est fortement lié aux caractéristiques initiales des jeunes ainsi qu'à leur situation sur le marché de l'emploi. Les analyses multivariées par probit bivarié et appariement par score de propension permettent d'en tenir compte. Dans le meilleur des cas, ces analyses concluent à un effet statistiquement non significatif du recours aux missions locales sur l'insertion professionnelle. L'appariement par score de propension sur l'ensemble de la population estime même que le recours aux missions locales a un impact négatif et statistiquement significatif sur le nombre de mois passés en emploi entre la deuxième et la troisième année de vie active. On ne peut écarter l'hypothèse que des caractéristiques inobservables rendent les groupes de « traités » et de « contrôle » différents et que ceci affecte la comparaison.

Si ces résultats semblent difficilement conciliables avec l'hypothèse d'un effet positif notable du recours aux missions locales sur l'insertion professionnelle des jeunes, rappelons que la spécificité des missions locales réside dans une prise en charge globale des jeunes, dont l'insertion professionnelle est un des aspects. Nous ne prétendons donc pas ici proposer une mesure de l'efficacité globale des missions locales, puisque des champs d'action importants des missions locales telles que la santé et le logement échappent à l'analyse. Sur le volet insertion professionnelle, l'étude de l'efficacité mérite d'être affinée. Une description plus détaillée des modalités de recours aux missions locales (contenus des entretiens, moyens octroyés au jeune) ainsi que l'identification de leur temporalité faciliteraient les analyses causales. Dans cette optique, l'exploitation de l'enquête Génération 2004 à 7 ans constitue une piste : elle permettrait une analyse sur plus long terme et une prise en compte de la temporalité.

Bibliographie

Conseil national des missions locales (2012), *Bilan et chiffres d'activité 2010*.

Foucauld J.B. (2010), *Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, paris, La Documentation française.

Gomel B., Issehnane S., Legendre F. (2010), « L'accompagnement et l'insertion des jeunes en difficulté. Que peut-on apprendre des données de gestion des missions locales françaises ? », in *Transformations et innovations économiques et sociales en Europe : quelles sorties de crise ? Regards interdisciplinaires*, UCL Presses universitaires de Louvain, p. 315-335.

Khandker, S. R., Koolwal, G. B., Samad, H.A. (2010), *Handbook on Impact Evaluation : Quantitative Methods and Practices*, World Bank.

Schwartz B. (2007), « Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes », réédition du rapport de 1981, Apogée.

Quel métier à la sortie du chômage ?

Laurence Lizé^{}, Nicolas Prokovas^{**}*

1. Problématique et démarche

La sortie du chômage entraîne souvent une mobilité professionnelle, parfois contrainte. Certes, le temps passé hors emploi peut avoir été mis à profit pour modifier son profil et son parcours professionnels, notamment en ayant recours à la formation. Cependant, la reprise d'emploi est soumise à la fois aux mutations de l'appareil productif et à des logiques de gestion de l'emploi des entreprises qui, à leur tour, structurent les espaces de mobilités des salariés (Amossé 2004 ; Dupray 2005). Notre étude vise notamment à cerner la transformation de la segmentation du marché du travail qui résulte de cette dynamique en œuvre sur le marché du travail. Elle s'inscrit dans le cadre théorique des approches en termes de segmentation du marché du travail (Doeringer & Piore 1971). Selon nos hypothèses, cette transformation s'opère de manière distincte selon les branches professionnelles auxquelles appartiennent les emplois retrouvés par les personnes qui sortent du chômage.

1.1. Problématique

S'intéressant aux ajustements de l'emploi dans la crise, Liegey (2009) a mis l'accent sur le rôle structurant des firmes dans la segmentation du marché du travail. Cet auteur souligne la force du dualisme, en adoptant la grille d'analyse d'Atkinson (1984) en termes de centre et de périphérie : schématiquement, les phénomènes de rétention de la main-d'œuvre sur le cœur de l'emploi s'opposent aux ajustements rapides sur la périphérie. En ce sens, les entreprises auraient optimisé leurs ajustements de main-d'œuvre en faisant jouer un rôle d'amortisseur au travail temporaire et en préservant, pour partie, l'emploi stable. Ces modes différenciés de gestion de l'emploi s'expliqueraient avant tout par les restructurations de l'appareil productif des années 1990, marquées à grands traits par le déclin de l'industrie « mature » (industrie lourde notamment) et le recentrage des grandes entreprises sur leur cœur de métier. Ces grandes entreprises conservent ainsi en permanence un noyau stable de salariés ayant accès aux marchés internes. Pour cet auteur, la segmentation du marché du travail qui en résulte ne s'expliquerait pas directement par des facteurs institutionnels tels que la législation protectrice de l'emploi (LPE) supposée trop rigide par certains (OCDE 2006, 2009 ; Cahuc 2010). Duhautois (2002) a aussi montré que la majorité des flux d'emploi ont lieu à l'intérieur d'un même secteur. Pour cet auteur, en France, les « mobilités qualifiantes » passent toujours par les marchés internes, même si les facteurs organisationnels et technologiques ont tendance à les éroder. Le clivage essentiel séparerait les sous-secteurs attractifs - où la main-d'œuvre reste stable, avec un faible turn-over – et les sous-secteurs peu attractifs caractérisés par la forte présence de contrats courts et une instabilité de l'emploi. Pour Cochard *et al.* (2011), le marché du travail français est aussi très dual car il combine une part importante de salariés ayant plus d'un an d'ancienneté dans l'entreprise et une part importante de salariés ayant une très faible ancienneté (moins d'un mois).

1.2. Démarche

Notre étude propose d'analyser la nature des mobilités professionnelles, en comparant les caractéristiques des emplois repris par les chômeurs à celles du « stock » des emplois existant. La crise et la persistance d'un chômage de masse ont tendance à renforcer la sélectivité du marché du travail. Dans ce cadre, la mobilité professionnelle des chômeurs se trouve soumise à des pratiques de recrutement favorisant le développement de l'emploi précaire, à temps partiel ou mal rémunéré. Diverses études ont fait apparaître

^{*} Centre d'Économie de la Sorbonne-Matisse, UMR 8174 (CNRS - Université de Paris 1), laurence.lize@univ-paris1.fr.

^{**} Pôle emploi, direction Études et Évaluation, Université de Paris 3, laboratoire ICEE, nicolas.prokovas@univ-paris3.fr.

une relation étroite entre la précarité et l'attractivité du secteur professionnel au sein duquel s'exerce l'activité (Givord 2005 ; Picart 2008) ; d'autres ont souligné que la nature de l'emploi occupé dans le passé (Bruyère & Lizé 2010) ou la durée du chômage (Fitoussi *et al.* 2004) influent sur la mobilité de la main-d'œuvre. La comparaison des caractéristiques des chômeurs en reprise d'emploi à celles du « stock » des personnes en emploi pendant la même période nous permettra de tester ces hypothèses.

L'objectif est de comparer à la fois les caractéristiques individuelles des sortants du chômage à celles des salariés et les caractéristiques des emplois repris par les anciens chômeurs à celles des emplois en place, notamment en termes de type de contrat, de temps de travail, de salaires pratiqués, de concentration par secteur d'activité. Afin d'effectuer ces comparaisons, la clé d'entrée qui semble être la plus pertinente est celle du métier exercé, entendu au sens des familles d'activité professionnelle (FAP). En effet, cette nomenclature permet de rapprocher les statistiques de l'emploi (enquête Emploi) et celles du chômage (enquête Sortants de Pôle emploi et fichier historique des demandeurs d'emploi).

Notre analyse s'appuie sur une exploitation de l'enquête Sortants de Pôle emploi, du fichier historique des demandeurs d'emploi, de l'enquête Emploi et des DMMO-EMMO. L'année de référence est 2009 une année pendant laquelle les effets de la crise économique se sont fait sentir. Les comparaisons entre les flux de sorties du chômage et les stocks des personnes en emploi sont établies à partir des données disponibles, notamment celles de la DARES reconstituées en FAP¹.

Encadré 1

L'ENQUETE SORTANTS DES LISTES DE POLE EMPLOI

Il s'agit d'une enquête trimestrielle dont chaque vague porte sur 2 000 personnes sorties des listes de Pôle emploi dans le trimestre. Les quatre trimestres de l'année 2009 ont été empilés. Le nombre total des personnes ayant déclaré lors de l'enquête une sortie des listes pour cause de reprise d'emploi (appelées « sortants du chômage » ou « anciens chômeurs en reprise d'emploi ») s'élève à 4 514. Un appariement avec le fichier historique des demandeurs d'emploi a permis d'enrichir les données de l'enquête avec les caractéristiques sociodémographiques de la population étudiée, ainsi qu'avec certaines caractéristiques liées à leur parcours au chômage (ancienneté d'inscription, indemnisation, exercice d'activités réduites).

¹ DARES, *Les familles professionnelles – Portraits statistiques 1982 – 2009* (<http://travail-emploi.gouv.fr/etudes-recherche-statistiques-de,76/statistiques,78/metiers-et-qualifications,83/portraits-statistiques-des-metiers,2052/>)

2. Les sortants du chômage : quelques points de comparaison avec l'ensemble de salariés en emploi

27 FAP concentrent plus de 80 % des flux des sorties du chômage vers l'emploi ; elles représentent 50 % des effectifs en emploi (tableau 1). C'est sur ces FAP que notre analyse sera centrée. Il s'agit pour les deux tiers de FAP dont les effectifs ont progressé entre 2000 et 2009, à un rythme cependant moins soutenu que pour l'ensemble des FAP (5 %) : seules deux FAP (L40 et T21) se trouvent parmi les treize ayant connu une augmentation de leurs effectifs supérieure à 30 % pendant la période concernée².

Tableau 1
STRUCTURE DES EMPLOIS RETROUVES PAR LES ANCIENS CHOMEURS
DES EMPLOIS OCCUPES PAR LA POPULATION EN EMPLOI EN 2009

	% parmi les sortants	% en emploi 2009	Indice d'évolution des effectifs, 2000-2009
Familles professionnelles (FAP)			
A00 : Agriculteurs, éleveurs, sylviculteurs, bûcherons	1,4	2,1%	0,772
A10 : Maraîchers, jardiniers, viticulteurs	2,1	1,2%	0,994
B20 : Ouvriers qualifiés du gros oeuvre du bâtiment	3,1	1,6%	1,102
B40 : Ouvriers qualifiés du bâtiment, second oeuvre	2,4	2,1%	1,025
C10 : Ouvriers qualifiés de l'électricité et de l'électronique	1,2	0,3%	0,863
E10 : Ouvriers qualifiés des industries de process	2,7	1,2%	0,849
G10 : Techniciens, agents de maîtrise de la maintenance et de l'organisation	1,6	1,6%	1,083
J10 : Ouvriers qualifiés de la manutention	5,1	1,8%	0,993
J30 : Conducteurs de véhicules	3,7	3,0%	1,008
L00 : Secrétaires	1,9	1,8%	0,851
L10 : Employés de la comptabilité	1,4	1,4%	0,966
L20 : Employés administratifs d'entreprise	5,9	1,7%	1,045
L40 : Techniciens des services administratifs, comptables et financiers	2,6	1,4%	1,340
R00 : Caissiers, employés de libre service	2,2	1,2%	0,977
R10 : Vendeurs	6,5	3,3%	1,084
R20 : Attachés commerciaux et représentants	1,7	2,1%	1,091
S00 : Bouchers, charcutiers, boulangers	1,0	1,0%	0,962
S10 : Cuisiniers	2,9	1,3%	1,065
S20 : Employés et agents de maîtrise de l'hôtellerie et de la restauration	5,1	1,4%	1,099
T21 : Aides à domicile et aides ménagères	1,5	2,1%	1,511
T22 : Assistants maternels	3,1	1,7%	1,125
T30 : Agents de gardiennage et de sécurité	1,9	0,8%	1,030
T40 : Agents d'entretien	7,1	4,9%	1,013
V00 : Aides-soignants	1,5	2,1%	1,215
V40 : Professionnels de l'action sociale, culturelle et sportive	7,7	2,5%	1,194
W00 : Enseignants	1,5	4,1%	1,004
W10 : Formateurs	1,2	0,5%	1,284

Source : enquête Emploi et enquête Sortants, 2009.

² Les 13 FAP sont : techniciens et cadres de l'agriculture, aides à domicile et aides ménagères, cadres de la banque et des assurances, professionnels du droit, personnels d'études et de recherché, ingénieurs de l'informatique, cadres des transports et de la logistique, agents d'exploitation des transports, cadres du bâtiment et des travaux publics, techniciens des services administratifs-comptables-financiers, marins-pêcheurs, ingénieurs et cadres techniques de l'industrie, professionnels des arts et du spectacle.

Dans un premier temps, nous comparons certaines caractéristiques des personnes issues du chômage qui intègrent ces FAP à celles des personnes en emploi au sein de ces FAP. L'on constate ainsi que, dans presque toutes les FAP, la population des sortants du chômage est sensiblement plus jeune et plus formée que celle en emploi. La structure par sexe est, par contre, plus nuancée : certaines FAP très féminisées (secrétaires, caissiers, vendeurs) ou même moyennement féminisées (maraîchers-jardiniers, ouvriers qualifiés de l'électricité, cuisiniers) sont moins alimentées par des effectifs féminins en provenance du chômage (tableau 2).

Tableau 2

CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES COMPAREES DES SALARIES EN EMPLOI ET DES ANCIENS CHOMEURS ACCEDANT A L'EMPLOI, PAR FAMILLE PROFESSIONNELLE, 2009

FAP	Salariés	Anciens chômeurs	Salariés	Anciens chômeurs	Salariés	Anciens chômeurs
	Âge < 25 ans		Diplôme > Bac		% femmes	
A00	8 %	37 %	10 %	10 %	28 %	38 %
A10	14 %	26 %	9 %	16 %	24 %	15 %
B20	11 %	28 %	3 %	9 %	2 %	6 %
B40	10 %	28 %	4 %	7 %	2 %	1 %
C10	10 %	29 %	5 %	18 %	34 %	5 %
E10	7 %	46 %	12 %	9 %	24 %	35 %
G10	8 %	42 %	31 %	44 %	8 %	25 %
J10	7 %	42 %	7 %	10 %	14 %	23 %
J30	5 %	22 %	4 %	8 %	10 %	13 %
L00	7 %	23 %	20 %	36 %	98 %	90 %
L10	9 %	13 %	39 %	50 %	85 %	94 %
L20	14 %	27 %	29 %	49 %	76 %	83 %
L40	6 %	20 %	48 %	77 %	68 %	66 %
R00	24 %	40 %	10 %	24 %	82 %	70 %
R10	23 %	39 %	19 %	24 %	76 %	68 %
R20	10 %	28 %	39 %	60 %	38 %	47 %
S00	22 %	39 %	4 %	2 %	16 %	20 %
S10	21 %	33 %	4 %	8 %	36 %	24 %
S20	29 %	39 %	13 %	17 %	64 %	62 %
T21	5 %	17 %	4 %	12 %	98 %	98 %
T22	6 %	11 %	5 %	9 %	99 %	96 %
T30	8 %	25 %	8 %	19 %	26 %	33 %
T40	7 %	27 %	4 %	5 %	70 %	74 %
V00	9 %	28 %	7 %	6 %	91 %	90 %
V40	14 %	27 %	45 %	39 %	66 %	76 %
W00	2 %	7 %	88 %	90 %	65 %	72 %
W10	4 %	9 %	55 %	65 %	52 %	55 %

Source : enquête Emploi et enquête Sortants, 2009.

Pratiquement un emploi sur deux (47 %) s'exerce au sein d'une entreprise de moins de dix salariés ; ce pourcentage dépasse 70 % pour les agriculteurs, les ouvriers qualifiés du gros œuvre du bâtiment, les vendeurs, employés et agents de maîtrise de l'hôtellerie et restauration. L'ancienneté moyenne dans l'emploi est élevée dans certaines familles professionnelles (supérieure ou égale à dix ans pour la moitié des effectifs des enseignants, des agriculteurs, des ouvriers qualifiés du process et de l'électricité, des techniciens de la maintenance et des aides-soignants). Dans d'autres FAP, cette ancienneté est faible : elle

est inférieure à un an pour plus de 20 % des effectifs des maraîchers-jardiniers, employés administratifs, attachés commerciaux, professionnels de l'action socioculturelle, caissiers, vendeurs, cuisiniers et employés et agents de maîtrise de l'hôtellerie et restauration.

Concernant les conditions d'exercice de ces emplois, le temps partiel est généralement bien plus élevé pour les sortants du chômage que pour les salariés. Pour les premiers, ce temps partiel est imposé dans des proportions systématiquement et sensiblement plus élevées que pour les seconds (tableau 3). Il apparaît ainsi que la qualité des emplois retrouvés par les anciens chômeurs est discutable, conformément à ce qui a déjà été mis en évidence lors de précédents travaux (Lizé, Prokovas 2012).

Tableau 3
EMPLOI A TEMPS PARTIEL DES CHOMEURS QUI RETROUVENT UN EMPLOI ET DES SALARIES EN POSTE, PAR FAMILLE PROFESSIONNELLE, 2009

FAP	Salariés		Anciens chômeurs	
	Temps partiel	dont subi	Temps partiel	dont subi
A00	15%	4%	19%	13%
A10	17%	7%	44%	32%
B20	2%	2%	8%	6%
B40	3%	1%	11%	9%
C10	5%	2%	2%	2%
E10	4%	2%	11%	9%
G10	4%	1%	13%	8%
J10	4%	2%	19%	14%
J30	10%	4%	20%	15%
L00	32%	8%	54%	35%
L10	23%	4%	35%	29%
L20	26%	7%	30%	21%
L40	15%	2%	28%	13%
R00	47%	19%	39%	30%
R10	30%	11%	33%	20%
R20	11%	3%	9%	4%
S00	6%	1%	9%	5%
S10	21%	9%	16%	13%
S20	37%	17%	35%	28%
T21	67%	26%	82%	56%
T22	33%	12%	44%	27%
T30	14%	6%	35%	26%
T40	37%	16%	60%	41%
V00	22%	4%	28%	19%
V40	37%	14%	52%	38%
W00	14%	2%	48%	36%
W10	33%	13%	25%	18%

Source : enquête Emploi et enquête Sortants, 2009.

La rémunération obtenue par les sortants du chômage est, logiquement, très inférieure à celle dont bénéficient les salariés en emploi (tableau 4). Outre l'ancienneté sur le poste de travail, cet écart s'explique par des modes de gestion de l'emploi différenciés. Compte tenu du rajeunissement et de la féminisation des effectifs issus du chômage, il témoignerait d'un clivage entre les salariés en poste et les nouveaux entrants à l'emploi. Conformément à nos hypothèses, les écarts salariaux, loin d'être uniformes,

sont plus ou moins accentués en fonction des familles professionnelles et, donc, des branches professionnelles auxquelles appartiennent ces emplois. Ainsi, les écarts se creusent davantage au sein des familles professionnelles dont le salaire médian est plus élevé ; ils sont moins importants dans celles où les emplois sont les moins bien rémunérés (assistants maternels, agents de sécurité...) ou correspondent à des métiers en tension (bâtiment, travaux publics, hôtellerie, restauration...).

Tableau 4

PART DES SALARIÉS ET DES CHOMEURS RETROUVANT UN EMPLOI DONT LE SALAIRE EST INFÉRIEUR OU ÉGAL À 1 200 EUROS EN 2009

FAP	Salariés	Anciens chômeurs	Rapport entre salariés et anciens chômeurs	Salaire médian (Salariés)
A00	50%	65%	0,8	1 200 €
A10	55%	60%	0,9	1 200 €
B20	19%	25%	0,8	1 500 €
B40	19%	30%	0,6	1 500 €
C10	23%	38%	0,6	1 400 €
E10	18%	39%	0,5	1 500 €
G10	8%	23%	0,3	1 800 €
J10	29%	59%	0,5	1 400 €
J30	16%	37%	0,4	1 600 €
L00	34%	60%	0,6	1 400 €
L10	20%	59%	0,3	1 500 €
L20	34%	60%	0,6	1 400 €
L40	8%	22%	0,4	1 800 €
R00	66%	71%	0,9	1 200 €
R10	56%	65%	0,9	1 200 €
R20	12%	49%	0,3	1 800 €
S00	30%	35%	0,8	1 400 €
S10	43%	40%	1,1	1 300 €
S20	51%	56%	0,9	1 200 €
T21	64%	92%	0,7	1 200 €
T22	74%	84%	0,9	1 000 €
T30	46%	47%	1,0	1 300 €
T40	46%	61%	0,8	1 300 €
V00	17%	34%	0,5	1 500 €
V40	30%	50%	0,6	1 453 €
W00	2%	48%	0,0	2 000 €
W10	17%	36%	0,5	1 700 €

Source : enquête *Emploi* et enquête *Sortants*, 2009.

Le dernier point de comparaison concerne la part des contrats de durée indéterminée dans l'ensemble des embauches et dans celles des anciens chômeurs. Ces données sont obtenues à partir des DMMO et EMMO, pour l'ensemble des entreprises à l'exception des employeurs particuliers et de l'État. Ces données ne sont pas renseignées pour trois FAP (agriculteurs, enseignants et formateurs), nous avons donc été obligés de les écarter de notre base. Vu que les FAP restantes regroupent encore 76 % des effectifs des chômeurs en reprise d'emploi, notre analyse reste représentative des mouvements de sortie du chômage.

En moyenne, 23 % des salariés ont été embauchés en CDI en 2009 ; ce taux est inférieur à celui observé pour les sortants du chômage (29% en moyenne). Cet écart est *a priori* surprenant, il convient donc

d'observer avec précision la nature de ces emplois en CDI. Les écarts sont en effet assez disparates selon les familles professionnelles. Souvent, mais pas toujours, les anciens chômeurs trouvent des CDI plus fréquemment que la moyenne dans des FAP qui se caractérisent par des taux de rotation de la main-d'œuvre très élevés (tableau 5). Dans d'autres cas, tels que les caissiers ou les vendeurs, le temps partiel subi est particulièrement présent parmi les emplois retrouvés. Peut-on en déduire que certains CDI offerts aux anciens chômeurs sont de moins bonne qualité car à temps partiel contraint ou à très bas salaire ? Ou bien, correspondent-ils à certains modes de gestion de l'emploi qui privilégient les CDI sur les CDD en raison de moindres coûts de rotation (pas de prime de précarité, indemnité de licenciement faible ou nulle avant un an d'ancienneté...) ? En ce sens, Rouxel (2009) a montré qu'environ 10 % des CDI sont des CDI fragiles. Ou encore, sont-ils associés à des métiers en tension, où les employeurs proposeraient davantage de CDI pour attirer des candidats qui sont au chômage ?

Tableau 5

PART DES CDI PARMI L'ENSEMBLE DES EMBAUCHES ET CELLES DES ANCIENS CHOMEURS ET TAUX DE ROTATION PAR FAP, 2009

FAP	Ensemble des embauches	Embauches d'anciens chômeurs	Taux de rotation
A10	5 %	14 %	136 %
B20	44 %	29 %	21 %
B40	43 %	38 %	24 %
C10	32 %	32 %	18 %
E10	24 %	24 %	30 %
G10	45 %	36 %	14 %
J10	27 %	27 %	20 %
J30	32 %	50 %	36 %
L00	37 %	32 %	25 %
L10	42 %	42 %	17 %
L20	17 %	26 %	118 %
L40	45 %	58 %	12 %
R00	13 %	40 %	152 %
R10	23 %	37 %	66 %
R20	76 %	67 %	23 %
S00	32 %	54 %	36 %
S10	34 %	35 %	126 %
S20	26 %	31 %	145 %
T21	18 %	43 %	61 %
T22	37 %	63 %	37 %
T30	33 %	38 %	80 %
T40	12 %	29 %	166 %
V00	8 %	24 %	146 %
V40	17 %	21 %	134 %

Source : EMMO-DMMO et enquête Sortants, 2009.

3. Pérennité des emplois retrouvés et satisfaction des sortants du chômage

Afin de répondre aux interrogations précédentes, nous nous intéressons à la pérennité de l'emploi retrouvé par les sortants du chômage, à la satisfaction dans l'emploi qu'ils ont déclarée, ainsi qu'à la poursuite de la recherche d'un autre emploi. Ce dernier indicateur, purement subjectif, témoigne à la fois de la satisfaction que procure la reprise d'emploi et de la manière dont la personne concernée interprète la stabilité de l'emploi qu'elle a retrouvé. En moyenne, 38 % des chômeurs en reprise d'emploi déclarent continuer de rechercher un autre emploi ; ce pourcentage tombe à 30% pour ceux embauchés en CDI. Il n'en reste pas moins que près d'une personne sur trois ayant retrouvé un emploi en CDI ne semble pas satisfaite de son sort et maintient son inscription à Pôle emploi (tableau 6).

Tableau 6
PART DE CHOMEURS EN REPRISE D'EMPLOI AYANT PERDU LEUR EMPLOI, PAR FAP, EN 2009

FAP	Sans emploi (%)		Autre emploi (%)		Inscription maintenue (%)		Découragés tous contrats
	tous contrats	CDI	tous contrats	CDI	tous contrats	CDI	
A10	19,2	25,0	8,5	0,0	45,7	41,7	11,1%
B20	29,8	9,5	12,1	9,5	39,7	23,8	28,6%
B40	22,0	15,4	9,2	11,5	37,6	19,2	20,8%
C10	25,5	0,0	10,9	20,0	43,6	20,0	35,7%
E10	21,1	7,7	11,4	0,0	33,3	23,1	30,8%
G10	15,5	15,8	9,9	15,8	32,4	26,3	36,4%
J10	37,8	13,3	13,5	6,7	51,7	23,3	24,1%
J30	12,6	4,5	6,6	1,5	36,5	29,9	23,8%
L00	8,4	8,0	6,0	4,0	47,0	32,0	14,3%
L10	8,1	4,2	1,6	0,0	37,1	29,2	0,0%
L20	14,5	4,9	9,5	3,3	40,7	23,0	32,4%
L40	10,3	5,3	4,3	7,0	32,8	22,8	58,3%
R00	25,3	18,4	9,1	15,8	40,4	34,2	32,0%
R10	18,5	13,7	8,2	4,2	32,5	26,3	40,7%
R20	25,6	32,6	6,4	4,7	23,1	27,9	35,0%
S00	18,2	9,5	11,4	9,5	20,5	23,8	50,0%
S10	18,6	11,4	7,8	9,1	30,2	25,0	20,8%
S20	21,8	13,6	9,6	6,1	34,5	37,9	50,0%
T21	18,2	3,7	4,6	3,7	50,0	40,7	33,3%
T22	6,5	2,4	0,7	1,2	31,7	32,1	33,3%
T30	17,9	9,7	6,0	9,7	26,2	22,6	33,3%
T40	18,6	10,7	8,8	3,6	47,2	45,2	39,0%
V00	13,0	0,0	4,4	6,3	29,0	25,0	11,1%
V40	8,4	2,9	8,7	2,9	38,9	25,7	44,8%
Total	18,2	9,8	8,4	5,4	38,1	29,5	32,5%

Source : Enquête Sortants, 2009.

18,2 % des personnes enquêtées se trouvent sans emploi au moment de l'enquête, soit moins de deux mois après leur sortie du chômage. Ce pourcentage s'élève à 25 % pour les ouvriers qualifiés de l'électricité, les caissiers et employés de libre-service, les attachés commerciaux et à 38 % pour les ouvriers qualifiés de la manutention. La part des personnes en CDI ayant perdu leur emploi est moitié moins élevée en moyenne, elle reste néanmoins supérieure à 13 % pour les ouvriers qualifiés du bâtiment, les techniciens de la maintenance, les ouvriers qualifiés de la manutention, les caissiers, les vendeurs, les

employés de l'hôtellerie-restauration, tandis qu'elle s'élève à 25 % pour les maraîchers-jardiniers et à 33 % pour les attachés commerciaux. À noter également le taux très élevé de personnes découragées (sans emploi et non inscrites au chômage) : une personne sur trois ayant perdu l'emploi auquel elle avait accédé en sortant du chômage s'est retirée du marché du travail ; elles sont même au moins 50 % à se trouver dans cette situation dans les FAP de techniciens de services administratifs et comptables, de bouchers-charcutiers et d'employés et agents de maîtrise d'hôtellerie-restauration.

Parmi les personnes en emploi, 8,4 % ont déjà changé d'emploi au moment de l'enquête (tableau 6). Pour ceux en CDI, ce changement concerne 10 % des ouvriers qualifiés du bâtiment, des bouchers, des cuisiniers, des agents de sécurité, 16 % des techniciens de la maintenance et des caissiers-employés de libre-service et 20 % des ouvriers qualifiés de l'électricité. Ces données montrent que, dans ces métiers, le CDI ne suffit pas pour fidéliser la main-d'œuvre. De plus, les anciens chômeurs avancent des motifs d'insatisfaction dans l'emploi qui expliquent en partie ce turn-over.

Les raisons d'insatisfaction déclarées dans l'enquête Sortants permettent de comprendre pourquoi l'emploi retrouvé ne correspond pas aux attentes des anciens chômeurs. Ainsi, les principales raisons avancées concernent les décalages en termes de formation (35 %), d'expérience (23 %), de salaire (28 %), du secteur d'activité (21 %) et 29 % des enquêtés déclarent qu'il s'agissait d'un métier non souhaité. Dans une moindre mesure, ces motifs sont également cités par les personnes embauchées en CDI, dans des proportions très variables toutefois selon les familles professionnelles (tableau 7). Pour certains métiers (ouvriers de la manutention, caissiers, employés de libre-service, employés de l'hôtellerie-restauration, agents d'entretien), les taux d'insatisfaction affichés sont importants, tous motifs confondus.

Tableau 7

RAISONS D'INSATISFACTION CONCERNANT L'EMPLOI RETROUVE, EMBAUCHES EN CDI, PAR FAP, EN 2009

FAP	Formation	Expérience	Salaire	Secteur	Métier
A10	16,7 %	25,0 %	16,7 %	8,3 %	25,0 %
B20	28,6 %	19,1 %	19,1 %	14,3 %	23,8 %
B40	19,2 %	11,5 %	15,4 %	3,9 %	19,2 %
C10	30,0 %	20,0 %	0,0 %	0,0 %	10,0 %
E10	23,1 %	7,7 %	15,4 %	15,4 %	23,1 %
G10	5,3 %	10,5 %	15,8 %	5,3 %	5,3 %
J10	60,0 %	50,0 %	26,7 %	46,7 %	50,0 %
J30	31,3 %	19,4 %	32,8 %	11,9 %	19,4 %
L00	24,0 %	4,0 %	24,0 %	4,0 %	8,0 %
L10	20,8 %	12,5 %	20,8 %	4,2 %	4,2 %
L20	29,5 %	24,6 %	34,4 %	21,3 %	24,6 %
L40	3,5 %	1,8 %	21,1 %	8,8 %	3,5 %
R00	39,5 %	31,6 %	42,1 %	39,5 %	44,7 %
R10	37,9 %	26,3 %	35,8 %	24,2 %	33,7 %
R20	14,0 %	18,6 %	32,6 %	14,0 %	25,6 %
S00	14,3 %	9,5 %	14,3 %	4,8 %	14,3 %
S10	15,9 %	6,8 %	15,9 %	4,6 %	22,7 %
S20	47,0 %	33,3 %	37,9 %	37,9 %	47,0 %
T21	40,7 %	14,8 %	29,6 %	22,2 %	29,6 %
T22	14,3 %	7,1 %	22,6 %	8,3 %	11,9 %
T30	29,0 %	22,6 %	25,8 %	19,4 %	16,1 %
T40	41,7 %	23,8 %	26,2 %	31,0 %	41,7 %
V00	25,0 %	6,3 %	25,0 %	12,5 %	18,8 %
V40	14,3 %	14,3 %	21,4 %	5,7 %	8,6 %
Total	27,3 %	18,6 %	26,8 %	17,6 %	24,1 %

Source : Enquête Sortants, 2009.

4. La probabilité d'être embauché en CDI à l'issue du chômage, toutes choses égales statistiquement par ailleurs

Un premier modèle de régression logistique (logit) permet de tester les « chances » de trouver un emploi en CDI *versus* toute autre forme de contrat. Il montre que cette probabilité est moindre pour les jeunes de moins de 25 ans (par rapport aux personnes dont l'âge est compris entre 25 et 34 ans) et qu'elle s'accroît pour les autres classes d'âge (tableau 8). Une ancienneté d'inscription au chômage supérieure ou égale à six mois influe également positivement sur la probabilité d'obtenir un CDI (toutes choses égales statistiquement par ailleurs, par rapport à une ancienneté inférieure à six mois). Comparés aux emplois dans les entreprises privées, les emplois obtenus auprès de particuliers, d'artisans, de commerçants ou de professions libérales facilitent l'accès au CDI. Si l'employeur est l'État, une entreprise publique ou une collectivité territoriale, le CDI est moins probable, ce qui témoigne de la fragilisation des emplois publics dont l'accès se fait de plus en plus sur des modes précaires. Ce constat est également confirmé en termes de secteur d'activité où, par rapport au secteur modal des services aux particuliers, l'obtention d'un emploi dans le secteur de l'éducation, de la santé et de l'action sociale ou dans celui de l'administration diminue la probabilité que cet emploi soit en CDI. Enfin, l'exercice d'activités réduites avant la sortie du chômage favorise l'obtention d'un CDI (probablement du fait des contacts qui ont pu s'établir entre le salarié et son employeur).

Tableau 8

MODELE DE REGRESSION LOGISTIQUE, TOUTES FAP

Paramètre	Réf.	Estimateur	Écart de probabilité	Significativité	Pr>Khi 2
Intercept		-0,7113			<,0001
Âge <25 ans	vs. 25-34 ans	-0,3015	-6,3%	***	0,0067
Âge 35-49 ans	vs. 25-34 ans	0,2419	5,5%	**	0,0226
Âge 50 ans et +	vs. 25-34 ans	0,3362	7,8%	**	0,0268
Ancienneté 6 mois-1 an	vs. <6 mois	0,2318	5,3%	**	0,0291
Ancienneté 1 an et +	vs. <6 mois	0,3838	9,0%	***	0,0010
Employeur particulier-artisan-commerçant...	vs. entreprise privée	0,4185	9,8%	***	<,0001
Employeur ETT	vs. entreprise privée	-2,8193	-30,1%	***	<,0001
Employeur État, entreprise publique, collectivité	vs. entreprise privée	-1,0271	-18,0%	***	<,0001
Secteur services aux entreprises	vs. services aux particuliers	0,4067	9,5%	***	0,0100
Secteur éducation-santé-action sociale	vs. services aux particuliers	-0,5005	-10,0%	***	0,0007
Secteur administration	vs. services aux particuliers	-0,5429	-10,7%	***	0,0054
Exercice d'activités réduites	vs. absence d'activités réduites	0,2995	6,9%	***	0,0008

Source : Enquête Sortants, 2009.

Significativité : ** significatif à 5% ; *** significatif à 1 %.

Dans un deuxième temps, afin d'essayer d'expliquer les différences de taux d'accès au CDI en fonction des familles professionnelles, nous avons procédé à une série de régressions logistiques par FAP. En raison de la proximité existant entre la plupart des FAP et les secteurs d'activité au sein desquels s'exercent ces métiers, nous n'avons pas retenu le secteur d'activité en tant que variable explicative. Ainsi, les variables qui ont été modélisées sont : le sexe, l'âge, le niveau de formation, l'ancienneté d'inscription au chômage, l'indemnisation et le type d'employeur. Il s'agit de paramètres relevant à la fois des caractéristiques intrinsèques des anciens chômeurs accédant à l'emploi, de leur parcours pendant leur

période de chômage et des caractéristiques liées à l'emploi retrouvé (tableau 9)³. L'accent est mis sur les FAP où le taux d'accès aux CDI pour les anciens chômeurs est supérieur à celui observé pour l'ensemble des flux d'embauche.

Concernant les caractéristiques individuelles, le sexe masculin favorise l'accès à un CDI pour des métiers très masculins (agents de gardiennage et de sécurité) et aussi pour d'autres très féminisés (caissiers et employés de libre-service). L'effet de l'âge atteste de la spécificité et du contenu des métiers : être âgé de plus de 50 ans réduit les chances d'accès au CDI pour les attachés commerciaux et les représentants de commerce, en revanche, cette tranche d'âge accède davantage à des postes d'agents d'entretien en CDI (par rapport à la tranche d'âge de 25 à 34 ans). Pour les postes de vendeurs, être âgé de moins de 25 ans réduit les chances d'accéder à un CDI. Un diplôme supérieur au baccalauréat augmente sensiblement les chances d'obtenir un CDI dans les FAP des ouvriers qualifiés du gros oeuvre du bâtiment, des ouvriers qualifiés des industries de process, des employés administratifs d'entreprise, il en est de même pour certains métiers non qualifiés (caissiers et employés de libre-service). En revanche, pour les emplois d'assistants maternels, les chances d'obtenir un CDI sont plus élevées si l'on n'est pas diplômé. Ce résultat semble en cohérence avec la spécificité de ce métier qui est peu qualifié et accessible sur des critères d'expérience plus que de formation.

La période marquée par un chômage massif et durable exerce des effets différenciés sur la sortie du chômage. L'ancienneté au chômage joue d'une manière particulière : les personnes ayant au moins un an d'inscription au chômage ont plus de chances d'accéder à un CDI dans certains métiers (ouvriers qualifiés du bâtiment ou du process, employés administratifs d'entreprise et vendeurs). Par ailleurs, être indemnisé ou percevoir le RMI/RSA accroît les probabilités d'obtenir un CDI pour les cuisiniers, les employés, les agents de maîtrise de l'hôtellerie et de la restauration et les aides-soignants. Il est probable que l'indemnisation permet de mieux cibler l'emploi recherché. L'exercice d'activités réduites a une influence spécifique selon les FAP (positive pour les agents d'entretien mais négative pour les employés et agents de maîtrise de l'hôtellerie et de la restauration). Pour bon nombre de familles professionnelles, le seul facteur qui semble déterminant dans l'accès au CDI est le type de l'employeur. Logiquement, pour les ouvriers qualifiés de la manutention ou pour les conducteurs, les chances d'obtenir un CDI se réduisent si l'employeur est une entreprise de travail temporaire. Les secrétaires et les bouchers ont beaucoup plus de chances d'accéder à un CDI si leur employeur est un artisan ou un commerçant. De leur côté, les employés de la comptabilité et les techniciens des services administratifs, comptables et financiers qui sont embauchés dans le secteur public ont nettement moins de chances de se voir proposer un CDI.

³ La faiblesse des effectifs ventilés par famille professionnelle interdit à toutes ces variables d'obtenir un seuil de significativité leur permettant d'être retenues, aussi notre analyse se limite aux seules variables significatives (tableau 9).

Tableau 9
MODELE DE REGRESSION LOGISTIQUE PAR FAP

Paramètre	Réf.	Estimateur	Écart de probabilité	Significativité	Pr>Khi 2
FAP B20 : Ouvriers qualifiés du gros oeuvre du bâtiment					
Intercept		-1,5177			0,4262
Formation > Bac	vs. Bac	2,0917	46,0%	*	0,0940
Ancienneté 2 ans et +	vs. <6 mois	1,9382	42,4%	*	0,0429
Employeur ETT	vs. entreprise privée	-2,5026	-16,2%	*	0,0576
FAP E10 : Ouvriers qualifiés des industries de process					
Intercept		-2,8653			0,1664
Formation > Bac	vs. Bac	5,0522	84,5%	**	0,0403
Ancienneté 2 ans et +	vs. <6 mois	4,8788	82,8%	*	0,0672
Employeur ETT	vs. entreprise privée	-4,8136	-5,3%	**	0,0249
FAP J10 : Ouvriers qualifiés de la manutention					
Intercept		-0,7074			0,4662
Employeur ETT	vs. entreprise privée	-2,6795	-29,7%	***	0,0009
FAP J30 : Conducteurs de véhicules					
Intercept		-0,2791			0,7039
Employeur ETT	vs. entreprise privée	-2,3284	-36,2%	**	0,0308
FAP L00 : Secrétaires					
Intercept		-1,1681			0,3573
Employeur particulier-artisan-commerçant...	vs. entreprise privée	1,9624	45,2%	*	0,0657
FAP L10 : Employés de la comptabilité					
Intercept		4,6797			0,155
Employeur État, entreprise publique, collectivité	vs. entreprise privée	-2,4284	-8,6%	*	0,0655
FAP L20 : Employés administratifs d'entreprise					
Intercept		-1,5813			0,0111
Formation > Bac	vs. Bac	1,0549	20,1%	*	0,0658
Ancienneté 2 ans et +	vs. <6 mois	1,0303	19,5%	*	0,0547
Employeur ETT	vs. entreprise privée	-2,3747	-15,2%	**	0,0265
Employeur État, entreprise publique, collectivité	vs. entreprise privée	-1,6894	-13,4%	***	0,0009
FAP L40 : Techniciens des services administratifs, comptables et financiers					
Intercept		0,5532			0,7188
Employeur État, entreprise publique, collectivité	vs. entreprise privée	-3,3237	-57,6%	**	0,0132
FAP R00 : Caissiers, employés de libre service					
Intercept		-2,0753			0,026
Sexe homme	vs. femme	1,339	21,2%	**	0,0433
Formation > Bac	vs. Bac	1,3549	21,6%	*	0,0696
FAP R10 : Vendeurs					
Intercept		-0,2787			0,5679
Âge <25 ans	vs. 25-34 ans	-0,7403	-16,6%	**	0,0475
Ancienneté 1-2 ans	vs. <6 mois	0,6481	16,1%	*	0,0872
FAP R20 : Attachés commerciaux et représentants					
Intercept		2,5979			0,0687
Âge 35-49 ans	vs. 25-34 ans	-2,4309	-38,9%	*	0,0615
Âge 50 ans et +	vs. 25-34 ans	-2,147	-32,0%	*	0,0889
Indemnisé (y compris RMI)	vs. non indemnisé	-1,7508	-23,1%	*	0,0766
FAP S00 : Bouchers, charcutiers, boulangers					
Intercept		-0,8381			0,7174
Employeur particulier-artisan-commerçant...	vs. entreprise privée	3,3763	62,5%	*	0,057

FAP S10 : Cuisiniers					
Intercept		-1,0284			0,1034
Indemnisé (y compris RMI)	vs. non indemnisé	0,9122	20,8%	*	0,0709
FAP S20 : Employés et agents de maîtrise de l'hôtellerie et de la restauration					
Intercept		-1,3219			0,0047
Ancienneté 2 ans et +	vs. <6 mois	1,4368	31,8%	**	0,0215
Indemnisé (y compris RMI)	vs. non indemnisé	0,6967	13,8%	*	0,0613
Exercice d'activités réduites	vs. absence d'activités réduites	-0,8799	-11,1%	*	0,0982
FAP T22 : Assistants maternels					
Intercept		-0,0209			0,9858
Formation <BEP-CAP	vs. Bac	1,9489	37,8%	*	0,0972
Employeur particulier-artisan-commerçant...	vs. entreprise privée	2,8989	45,2%	***	0,0003
Employeur État, entreprise publique, collectivité	vs. entreprise privée	-2,3233	-40,7%	*	0,0711
FAP T30 : Agents de gardiennage et de sécurité					
Intercept		-2,3899			0,0428
Sexe homme	vs. femme	1,8562	28,6%	**	0,0285
Employeur État, entreprise publique, collectivité	vs. entreprise privée	-1,4286	-6,2%	*	0,0949
FAP T40 : Agents d'entretien					
Intercept		-1,217			0,0116
Âge 50 ans et +	vs. 25-34 ans	0,8382	17,8%	*	0,079
Employeur État, entreprise publique, collectivité	vs. entreprise privée	-1,4632	-16,4%	***	0,0028
Exercice d'activités réduites	vs. absence d'activités réduites	0,97	21,0%	***	0,0052
FAP V00 : Aides-soignants					
Intercept		-0,9298			0,4986
Indemnisé (y compris RMI)	vs. non indemnisé	2,9185	59,7%	***	0,0119
Employeur État, entreprise publique, collectivité	vs. entreprise privée	-2,6624	-25,6%	**	0,0302
FAP V40 : Professionnels de l'action sociale, culturelle et sportive					
Intercept		-0,3261			0,5092
Employeur particulier-artisan-commerçant...	vs. entreprise privée	2,4185	47,1%	***	0,0063
Employeur État, entreprise publique, collectivité	vs. entreprise privée	-1,3882	-26,7%	***	0,0002

Source : Enquête Sortants, 2009.

Significativité : * significatif à 10% ; ** significatif à 5% ; *** significatif à 1%.

Ainsi, dans certaines familles professionnelles, les anciens chômeurs accèdent plus facilement à un CDI que l'ensemble des personnes recrutées. Cette tendance s'expliquerait par une combinaison d'éléments tenant, pour la plupart, à la nature du métier concerné. Le faible rôle des caractéristiques individuelles (hormis l'effet bien connu du niveau de formation, positivement corrélé à la reprise d'emploi, voire d'un emploi en CDI) montre, en creux, l'importance du métier et du secteur d'activité. En effet, de nombreuses FAP s'identifient de manière univoque à un secteur d'activité. De ce fait, les chances d'obtenir un CDI à la sortie du chômage dépendent pour beaucoup des modes de gestion de la main-d'œuvre pratiqués par les entreprises appartenant au secteur d'activité considéré. Nos résultats indiquent aussi que différents types de CDI coexistent sur le marché du travail. Ces premiers résultats ne fournissent qu'une photographie de la situation des sortants du chômage en 2009, ils ne nous permettent pas d'aller plus loin dans l'interprétation. Une étude longitudinale serait nécessaire pour identifier les parcours en CDI, pour mieux les caractériser et les différencier.

Bibliographie

- Amossé T. (2004), « Vingt-cinq ans de transformation des mobilités sur le marché du travail », INSEE, *Données sociales*, p. 235-242.
- Atkinson J. (1984), « Manpower strategies for the flexible organisations », *Personnel Management*, n° 16.
- Bruyère M., Lizé L. (2010), « Emploi et sécurité des trajectoires professionnelles », *Économie et Statistique*, n° 431-432, p. 95-113.
- Cahuc P. (2010), « Commentaires », in Lemoine M. Wasmer E (dir.), *Les mobilités des salariés*, Rapport du Conseil d'analyse économique, La documentation Française.
- Cochard M., Cornilleau G. et Heyer E. (2010), « Les marchés du travail dans la crise », *Economie et Statistique*, n° 438-440, p. 181-204.
- Doeringer P. B., Piore M. (1971), *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Heath Lexington Books, 2° éd. augmentée, 1985, New York, Armonk Sharpe.
- Duhautois R. (2002), « Les réallocations d'emplois en France sont-elles en phase avec le cycle ? », *Économie et Statistique*, n° 351.
- Dupray A. (2005), « Les mobilités en début de vie professionnelle : externes ou internes au entreprises, des évolutions aux effets très différents », Céreq, *Bref*, n° 216.
- Fitoussi J.-P., Laurent É., Maurice J. (2004), *Ségrégation urbaine et intégration sociale*, Conseil d'analyse économique, rapport du CAE, n° 45.
- Givord P. (2005), « Formes particulières d'emploi et insertion des jeunes », *Économie et Statistique*, n° 388-389.
- Liégey M. (2009), « L'ajustement de l'emploi dans la crise : la flexibilité sans la mobilité ? », *La note de veille*, n°156, CAS, 8 p.
- Lizé L., Prokovas N. (2012), « Le risque d'occuper un emploi de mauvaise qualité à la sortie du chômage », *Documents de travail du Centre d'économie de la Sorbonne*, n° 2012.73.
- OCDE (2006, 2009), *Perspectives de l'emploi*.
- Picart C. (2008), « Flux d'emploi et de main-d'œuvre en France : un réexamen », *Économie et Statistique*, n° 412, p. 27-56.
- Rouxel C. (2009), « Conditions de travail et précarité de l'emploi », DARES, *Premières Synthèses*, n° 28.2.

Session 8

Action publique (2)

Les usages de la stratégie européenne pour l'emploi en Belgique : une analyse de la trajectoire d'une politique publique

Bernard Conter*

Introduction

La stratégie européenne pour l'emploi (SEE) est née de l'insertion d'un titre emploi dans le Traité européen en 1997, à l'issue de près de dix années de réflexion dans les forums européens sur le rôle que l'Union pourrait tenir en matière de politique de l'emploi. Il ne s'agit certes pas d'une politique publique comme les autres (Barbier, Sylla 2004) au sens où elle n'en possède pas les attributs classiques (budget, norme contraignante, administration chargée de la mise en œuvre, systèmes de contrôle et de sanction), mais d'un instrument portant des orientations politiques susceptible de conduire à des changements concrets des pratiques des États membres dans le domaine de la régulation de l'emploi.

Les effets de cette SEE sur les politiques nationales sont fonction de ses usages par les acteurs nationaux. Jacquot et Woll (2008) ont théorisé trois types d'usages : un usage cognitif qui revient à diffuser de nouvelles façons de percevoir les problèmes politiques et leurs solutions légitimes, un usage stratégique de mobilisation des différentes ressources (financières, espaces d'expression, ressources de légitimité) pour soutenir des intérêts particuliers et, enfin, un usage de légitimation *ex post* des décisions ou des prises de position adoptées.

Dans la présente communication, nous nous intéressons aux usages et effets de la SEE en Belgique. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle ces usages évoluent dans le temps en fonction de différents facteurs tels que les rapports de force politique au sein du Conseil européen, les modalités de mise en œuvre de l'instrument de politique publique et le contenu politique de la SEE. Il est dès lors nécessaire, dans cette perspective, d'étudier le développement de la SEE dans sa dimension historique.

La prise en compte de la dimension temporelle est au cœur de l'analyse des politiques publiques, et ce depuis de nombreuses années. L'analyse politique s'est d'abord longuement inspirée de modèles séquentiels qui avaient pour but de décrire les différentes phases de l'action publique depuis l'émergence d'un problème à l'adoption d'une norme publique en passant par les étapes de la mise à l'agenda, de la délibération et de la négociation, de la mise en œuvre et de l'évaluation.

Cette approche séquentielle des politiques publiques a fait l'objet de nombreuses critiques (Kübler, De Maillard 2009) : elle a été considérée comme trop linéaire, ne prenant pas assez en compte les interactions entre diverses politiques et se limitant à une description des processus qui fait l'impasse sur une ambition de théorisation de l'action publique.

Il n'en reste pas moins que cette approche historique de l'apparition des problèmes politiques et de leur résolution présente un intérêt scientifique certain à la condition de prendre en compte d'autres dimensions dans l'analyse : « *L'approche par phases de l'action publique est essentielle empiriquement, parce qu'elle permet de repérer les moments spécifiques de l'action publique. Elle donne les outils pour inscrire l'analyse dans une temporalité particulière avec son lot de questionnements spécifiques : quels sont les acteurs qui ont été déterminants dans la mise à l'agenda ? Comment les décisions ont-elles été élaborées ? Quels ont été les obstacles de la mise en œuvre ? etc.* » (Kübler, De Maillard 2009, p. 95). Autrement dit, une entrée prudente par les séquences d'action publique permet d'ouvrir un questionnement plus large sur les acteurs, les idées, les institutions qui affectent ou sont l'objet de l'action publique.

* Politologue, chargé de recherche à l'Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique (IWEPS), b.conter@iweeps.be

Parmi ces approches plus intégrées de l'action publique, deux au moins incorporent par nature une dimension temporelle : il s'agit des approches néo-institutionnalistes (Hall, Taylor 1997) et des approches cognitives des politiques publiques (Muller, Surel 1998). Les premières mettent en évidence le rôle des institutions dans la formation des choix politiques. En particulier, le néo-institutionnalisme historique insiste sur le fait que les choix opérés à un temps t auront des effets sur ceux opérés en $t+n$. La notion de dépendance au sentier décrit ainsi la sensibilité des décisions de politiques publiques aux orientations prises par le passé. Les approches cognitives, pour leur part, insistent sur l'importance des représentations sociales dans le développement des politiques. Elles s'attachent en particulier aux changements des politiques et notamment aux changements de référentiel de politique publique qui ne peuvent être mis en évidence que sur la base d'une observation longue.

On peut encore ajouter à cette courte introduction les approches qui, depuis quelques années, ont porté un intérêt grandissant aux instruments de politique publique (Lascoumes, Le Galès 2004) et en particulier à l'instrumentation, c'est-à-dire au processus de choix et de développement des instruments.

On retiendra en particulier un travail d'analyse longitudinale des instruments dans deux secteurs d'action publique en Europe (Halpern, Le Galès, 2011), qui met en évidence, d'une part, que dans le domaine environnemental, un haut niveau d'instrumentation a contribué à institutionnaliser un système d'acteurs à deux niveaux qui traduit la prééminence des États et des modèles nationaux de régulation, et d'autre part, que dans le domaine urbain, une faible capacité d'instrumentation rend difficile le développement d'une action publique propre au niveau européen. Les auteurs concluent que « *l'instrumentation est bien une variable clé de la dynamique d'institutionnalisation d'un secteur. L'absence de capacité autonome d'instrumentation constitue pour le moins un facteur qui rend moins probable le développement de cette politique* » (Halpern, Le Galès, 2011, p. 77).

L'analyse des politiques publiques fournit donc un ensemble d'arguments et d'outils justifiant une approche sociohistorique d'une politique, et en particulier, des questions de l'émergence d'une question politique, de l'élaboration d'une politique et de ses instruments, notamment à travers la compétition des idées, des acteurs et le poids des décisions passées, et de sa mise en œuvre.

Ces constats stimulants nous permettent d'interroger le développement et l'usage des instruments de politiques de l'emploi au niveau européen. Plusieurs éléments seront abordés dans le cadre de cette première analyse exploratoire à l'aide de données sociohistoriques : il s'agit d'abord du processus qui a conduit à l'adoption du titre emploi en 1997, ensuite de l'instrument créé par celui-ci (appelé plus tard la « méthode ouverte de coordination ») et, enfin, du contenu politique de la SEE qui a évolué au cours du temps, notamment en fonction des rapports de force au Conseil des ministres européens. Les usages de la SEE en Belgique seront ensuite considérés dans la perspective de ces trois thèmes analysés.

1. Les déterminants de la mise à l'agenda politique

Le niveau européen est devenu une composante essentielle dans de nombreux secteurs de l'action publique. Ce phénomène a été appelé européanisation des politiques publiques. Il ne doit pas être considéré de la seule perspective top-down mais comme un processus cyclique où les acteurs nationaux tentent d'influencer les orientations européennes autant qu'ils deviennent responsables de la mise en œuvre de celles-ci. L'européanisation comprend donc à la fois des processus d'influence du niveau européen (*upload*) que d'importation des orientations européennes dans les politiques nationales (*download*) (Kröger 2009).

La proposition formelle d'une SEE est apparue lors des négociations du Traité d'Amsterdam. Cette proposition s'appuie sur un certain nombre d'initiatives plus anciennes au niveau européen. Au sein de ce processus d'émergence de la question de l'emploi à l'agenda européen, le rôle de certains acteurs belges a été déterminant.

Les premiers traités européens accordent une place marginale aux questions liées à l'emploi, même si certaines dispositions ou réalisations de la CECA apparaissent aujourd'hui encore fort ambitieuses

(soutien financier à la mobilité géographique et à la réduction du temps de travail, par exemple). Le Traité de Rome porte création du fonds social européen, mais les moyens et ambitions de ce fonds sont à l'époque fort limités. Pour l'essentiel, l'action en matière d'emploi au niveau européen se limite jusqu'à la fin des années 1980 à quelques directives et déclarations.

Une fenêtre d'opportunité s'ouvre pour la question de l'emploi au cours des années 1990. Alors que le chômage ne cesse d'augmenter et que l'Union monétaire en voie de création s'accompagne d'exigences de limitation des dépenses publiques, les promesses sociales liées au marché intérieur ne sont guère concrétisées. De nombreux acteurs politiques et sociaux revendiquent un rééquilibrage de la construction européenne en faveur de dispositions sociales.

La Commission Delors tente d'apporter une réponse à travers le Livre blanc *Croissance, compétitivité et emploi* en 1993. Ce texte intègre un discours libéral sur le marché du travail (fustigeant les rigidités européennes et prônant davantage de flexibilité) et un projet de relance keynésienne par de grands travaux d'infrastructure à financer par un emprunt européen.

Ce livre blanc est élaboré pour l'essentiel sous présidence belge de la Communauté européenne, avec le soutien du gouvernement belge. En effet, la Belgique se trouve au début des années 1990 confrontée à une hausse du chômage. Après une décennie d'austérité (la Belgique avait au début des années 1980 une dette publique qui a culminé à 130 % du PIB) et vu les critères budgétaires adoptés dans le cadre du Traité de Maastricht, les autorités publiques ne disposent plus des marges nécessaires pour initier un plan de relance économique. L'initiative de plan de relance européen est considérée comme bienvenue.

Afin de contourner les ministres des finances, hostiles au Livre blanc (Delors 2004), la présidence belge proposa que le projet soit discuté directement par le Conseil européen (et non au Conseil ECOFIN). Ceci n'empêcha pas *in fine* le rejet partiel de la dimension financière du Livre blanc.

Le Livre blanc connaîtra cependant deux prolongements : un plan d'action pour l'emploi (Brussels action plan) adopté fin 1993 au sommet de Bruxelles, qui définira les premières priorités européennes en matière de politique de l'emploi, et une procédure de suivi des politiques de l'emploi adoptée à Essen en 1994.

La perspective de révision du Traité européen, pour préparer l'élargissement, donne l'occasion aux promoteurs d'une initiative européenne en faveur de l'emploi de revendiquer l'inscription dans le Traité d'un titre emploi reprenant des éléments de procédure adoptés à Essen.

Pour « tracer le titre emploi » (Johansson 1999), les rôles respectifs des partis politiques européens (partis, groupes parlementaires, réseaux et groupes de travail), de la Commission, du Parlement européen, des gouvernements nationaux et des interlocuteurs sociaux sont à considérer. Il faut également tenir compte dans l'analyse de l'élargissement, au 1^{er} janvier 1995, de l'Union à la Suède, la Finlande et l'Autriche. Les représentants de ces pays, au cours de la phase de préparation à l'adhésion, furent associés à de nombreux débats européens. Les valeurs partagées par ces acteurs, leurs affiliations politiques et les rapports de forces du moment sont des variables permettant d'expliquer l'émergence d'une SEE en 1997.

On peut qualifier de coalition de cause (Sabatier 1998) l'ensemble des acteurs mobilisés en faveur du titre emploi. La plupart de ces acteurs appartenaient à la mouvance sociale-démocrate ou à la faction sociale-chrétienne (en particulier issue du Benelux) de la famille PPE (Parti populaire européen). Le projet de titre emploi est appuyé par l'État belge qui se joint à ses voisins du Benelux pour rédiger un mémorandum de soutien à l'initiative.

La proximité idéologique des partisans du titre emploi au niveau européen et des membres de la coalition gouvernementale en Belgique de l'époque (socialiste, sociale-chrétienne) constitue, pour de nombreux acteurs interrogés¹, un élément expliquant l'enthousiasme des acteurs de la politique de l'emploi en Belgique à mettre en œuvre la SEE.

¹ La communication s'appuie sur une recherche en cours sur la stratégie européenne pour l'emploi et ses usages et effets en Wallonie. La recherche repose, outre sur une analyse documentaire, sur une cinquantaine d'interviews d'acteurs impliqués dans la SEE réalisées entre 2003 et 2011 (Conter 2012).

C'est notamment en raison de la croyance de ces acteurs dans la capacité de donner un « tournant progressiste » à la politique européenne qu'ils vont se mobiliser, avec les collègues français et suédois, dans le cadre de trois présidences européennes successives pour inscrire en 2001 la qualité de l'emploi au rang des priorités de la SEE.

En revanche, les divers changements électoraux qui vont s'opérer à partir de 2000 dans les différents pays de l'Union, ainsi que l'élargissement à 10 nouveaux pays en 2004, vont modifier l'équilibre politique au sein du Conseil européen. Une vague libérale prend la place de la vague rose qui avait amené la famille sociale-démocrate au pouvoir dans 13 des 15 États membres. Ce contexte politique marque la révision de la stratégie de Lisbonne en 2005 et son recentrage sur la croissance, au détriment des priorités sociales. Ce contexte extérieur se traduit, en Belgique, par un moindre investissement intérieur autour de la SEE (cf. *Infra*).

2. Les interprétations d'une norme et la mise en œuvre changeante d'une politique

La méthode adoptée pour la SEE s'inspire fortement de celle mise en œuvre cinq années plus tôt pour les grandes orientations de politique économique de l'Union. On peut y voir le résultat d'un apprentissage (Börzel 2001) ou d'un mimétisme institutionnel (Di Maggio, Powell 1983). Il s'agit surtout d'une conséquence de la volonté de maintenir la politique de l'emploi dans le giron des compétences nationales.

La méthode est toutefois décrite de façon sommaire dans le traité. Elle a évolué au fil du temps (publication des recommandations, négociation des recommandations, périodicité des Lignes directrices, structure des rapports annuels des États, etc.). Elle a par ailleurs été intégrée dans d'autres processus européens (stratégie de Lisbonne, EU 2020, nouvelle gouvernance économique) qui ont bousculé son calendrier, modifié le poids relatif de certains acteurs impliqués, et profondément transformé *de facto* certains de ses principes (dont la prépondérance des États, et le caractère non contraignant de ses recommandations).

Les quelques articles du titre emploi du Traité énoncent des éléments de procédure qui ont été interprétés et progressivement élargis. Le traité ne dit rien, en effet, de la forme que doit prendre le rapport annuel remis par les États, des modalités d'analyse de ces rapports par le Conseil ou encore de la forme des recommandations. La SEE va progressivement devenir une procédure routinisée autour des étapes prévues dans le Traité et d'autres élaborées ultérieurement.

L'observation et l'analyse de la mise en œuvre et de la création de nouveaux outils ou instruments permettent de trouver, de façon quasiment systématique, dans un processus pour l'essentiel intergouvernemental, des indices d'un pouvoir déterminant de la Commission.

Les lignes directrices constituent le cœur du message politique de la SEE. Elles sont élaborées par la Commission sur la base d'orientations relativement générales émises par le Conseil (Jobelius 2003). Les propositions de la Commission peuvent évidemment être amendées par les États (au cours des négociations qui ont lieu à l'EMCO² et au Comité des représentants permanents auprès de l'UE (COREPER) et elles le sont parfois de façon significative. Mais on peut constater, avec le recul, que la Commission garde, malgré ces négociations, la maîtrise de la philosophie générale et de la cohérence du texte. La révision des lignes directrices en 2003 a ainsi été l'occasion d'un bras de fer entre la Commission et les États. Le Conseil a finalement adopté des contenus et des indicateurs que les représentants des États membres avaient dans un premier temps rejetés (Conter 2012).

Ceci n'empêche pas que d'autres acteurs puissent influencer la SEE, qu'il s'agisse de la méthode ou du contenu, mais ces influences sont parfois loin d'être déterminantes.

² Comité de l'emploi, rassemblant les représentants des États membres, chargé de contribuer au développement de la SEE.

Le rapport annuel de chaque État est un élément essentiel de la SEE. La structure de ce rapport (Plan d'action national, programme national de réforme) est imposée par la Commission. Des aspects pratiques comme le nombre de pages ou les éléments de contenu (la réponse aux recommandations, le budget des mesures, le lien avec les fonds structurels) sont transmis dans une note de la Commission.

La forme de l'examen de ces rapports donne également un rôle important à la Commission. Si le Traité prévoit que le Conseil examine ces rapports, ils sont dans les faits étudiés au sein d'un groupe ad hoc de l'EMCO.

Dans cet exercice, les États sont répartis en groupes et chaque État examine le rapport d'un autre et voit son rapport examiné par un autre État. La Commission semble bénéficier de davantage de ressources pour l'analyse. Elle est au cœur du processus, tire les conclusions de l'exercice et rédige le rapport conjoint sur l'emploi.

De façon plus générale, c'est le rôle déterminant de la Commission au sein du Comité emploi qui doit être souligné. Alors que le Comité est présidé par un des représentants des États, la Commission en assure le secrétariat ; elle dispose de l'expertise de son administration, des données et indicateurs, et formule les propositions, les premiers *drafts* des textes discutés. Après débat, c'est également la Commission qui rédige les synthèses.

Une dernière composante de la procédure SEE qui a fait l'objet d'interprétations et qui témoigne de l'influence de la Commission est la possibilité d'émettre des recommandations. Le thème des recommandations a suscité de nombreux débats dès l'origine de la SEE. Ainsi, dès l'analyse des premiers plans d'action pour l'emploi en 1998, la Commission a formulé des recommandations et le commissaire en charge de l'Emploi et des Affaires sociales de l'époque, P. Flynn, a décidé, seul semble-t-il, de rendre publiques ces recommandations. Ceci a provoqué la surprise et la colère de certains États. Après de longs débats, le comité emploi a refusé de discuter les recommandations (Barbier et Sylla 2002).

Il fut décidé que pour la suite les États seraient consultés sur les propositions de recommandations de la Commission, même si cette dernière continue à publier ses propositions de recommandations avant leur adoption par le Conseil. Pour Barbier et Sylla (2002, p. 55), « *il semble que deux conséquences ont résulté de cette évolution procédurale. D'une part, les États membres sont de plus en plus impliqués dans le processus d'élaboration des recommandations [...]. D'autre part, les points de vue de la Commission ne sont pas imposés et deviennent discutables* ».

Nos observations et nos entretiens nous poussent à nuancer partiellement le caractère négocié des recommandations. Il est d'abord probable, comme le souligne l'un des acteurs rencontrés, que la marge de négociation des pays soit fonction de leur taille. Les grands ayant davantage de capacité de négociation. Ceci vaut tant pour le contenu des recommandations que, à certains moments de la SEE, sur le fait même de publier des recommandations.

Les réunions bilatérales, que nous avons pu observer ou analyser, entre la Commission et les représentants belges indiquent que ces lieux doivent davantage être considérés comme des espaces de socialisation que de négociation. Seule la formulation des recommandations est *in fine* modifiée à la marge.

Portant un regard global sur le processus de la SEE, Goetschy conclut que sa complexité « *permet une fois de plus à la Commission d'orienter le système de façon plutôt directive [...]. Face à la grande diversité d'intérêts des États membres, la Commission continue de jouer le rôle d'aiguillon : elle maîtrise mieux l'agenda ainsi que les enjeux institutionnels et procédures possibles et possède la mémoire des dossiers face aux présidences tournantes tous les six mois. Elle infléchit en quelque sorte le comportement des acteurs, canalise les conflits, "organise" la structuration des alliances, socialise les acteurs avec les enjeux et objectifs à atteindre* » (Goetschy 1999, p. 365).

À l'occasion de la révision de la stratégie de Lisbonne en 2005, la SEE sera coordonnée avec les Grandes orientations des politiques économiques (GOPE) en termes de calendrier et de processus (un même rapport annuel appelé Programme national de réforme).

La crise financière et économique apparue en 2008-2009 va être l'occasion d'un renforcement de la gouvernance économique en Europe. Avec l'instauration d'un semestre européen et de la stratégie Europe 2020, la stratégie européenne pour l'emploi va perdre en visibilité. Le processus va davantage s'articuler autour des recommandations aux États qu'autour des Lignes directrices pour l'emploi. Les recommandations aux États sont insérées dans un ensemble unique et peuvent s'appuyer sur un ensemble de dispositions plus contraignantes, en particulier pour les États placés sous procédure de surveillance en raison de déficits budgétaires élevés (Barbier 2011).

3. L'évolution des orientations politiques

Le contenu politique de la SEE a évolué au fil des ans. Il fut marqué à l'origine par diverses influences. Les discours politiques des organisations internationales (stratégie pour l'emploi de l'OCDE et Livre blanc de la Commission) ont eu une influence déterminante. Mais certains acteurs, agissant au nom de leur gouvernement, ont pu infléchir ces orientations en y apportant leur marque. Les origines scandinaves de la SEE ont ainsi pu être mises en évidence (Barbier, Sylla 2004).

Le contenu politique de la SEE, exprimé dans les Lignes directrice pour l'emploi, a ensuite été amendé au cours des différentes années. Des thèmes ont été mis en avant. Ceux-ci sont révélateurs des rapports de forces au Conseil.

Le message politique de la SEE s'inscrit depuis son origine dans un référentiel libéral social qui insiste sur la flexibilité du travail, l'activation, le coût du travail et le développement du capital humain. Il présentait à l'origine une double caractéristique : une formulation assez générale permettant de multiples interprétations et une ouverture à une diversité de priorités, même si leur cohérence n'était pas nécessairement établie (la SEE prône par exemple en même temps le développement du temps partiel et de la qualité de l'emploi).

Progressivement, la formulation des lignes directrices a été plus directive dans la forme. Par ailleurs, des objectifs en termes de taux d'emploi ont accentué l'insistance sur l'augmentation quantitative de l'emploi.

À partir du milieu des années 2000, la flexicurité s'est imposée comme un discours de synthèse des orientations de la stratégie européenne pour l'emploi. Selon de nombreux observateurs, cette approche formulée en termes d'équilibre a été lue comme une injonction à davantage de flexibilité du marché du travail, la dimension de sécurisation des trajectoires étant l'objet d'une moindre attention.

Depuis la crise de 2010, le discours européen s'est focalisé sur l'exigence d'austérité et sur les réformes structurelles, sans laisser beaucoup d'espace au débat sur les alternatives (TINA). Les thèmes des retraites et du coût salarial sont devenus le cœur du discours européen sur l'emploi.

Comme nous le verrons ci-dessous, un discours européen plus ouvert à diverses influences a été de pair avec une plus grande mobilisation interne de la SEE, alors que le tournant plus directif de la SEE s'est accompagné d'un usage moins intensif de l'instrument, à l'exception de la période de crise récente.

4. Les déterminants historiques de la mise en œuvre nationale de la SEE

Une approche historique de la SEE permet d'apporter un regard nouveau sur ses usages par des acteurs nationaux. Il ne s'agit plus de considérer les effets de la SEE mais d'envisager différents moments de cette stratégie en fonction des rapports de forces politique, de l'évolution de l'instrument qui permet sa mise en œuvre et de son contenu politique.

Pour ce qui concerne la Belgique, trois phases peuvent être distinguées. La première, qui s'étend du début des années 1990 au début des années 2000, se caractérise par un important investissement à la fois externe et interne dans la politique européenne de l'emploi.

L'investissement externe se matérialise dans le travail politique visant d'abord à faire advenir une stratégie européenne pour l'emploi au niveau européen (depuis le Livre blanc jusqu'au Traité d'Amsterdam), d'une part, puis d'en influencer le contenu, d'autre part.

L'évolution de l'instrument SEE a été de pair avec une évolution de ses usages en Belgique. Le gouvernement a d'abord plaidé pour un modèle fédéral de politique de l'emploi. Lorsque le compromis européen s'est forgé autour d'une coordination des politiques nationales, il a défendu l'idée d'un rôle important accordé à la Commission dans le processus, notamment à travers les recommandations aux Etats membres. Cette position s'appuie sur deux éléments. Il s'agissait d'une part, dans une visée relativement fédéraliste européenne, d'empêcher que la SEE ne soit un instrument contrôlé par les grands États de l'Union et, d'autre part, de se doter d'un appui extérieur à la réforme dans un contexte de difficulté croissante à établir des compromis internes (Hamerijk *et al.* 2000).

Les débuts de la méthode ouverte de coordination ont en effet donné aux représentants belges diverses opportunités de contribuer à l'élaboration du contenu politique de la SEE. La contribution la plus significative a été sans conteste le travail politique établi en collaboration avec les présidences françaises et suédoises en 2000-2001 visant à inscrire la qualité de l'emploi parmi les objectifs de la SEE et à faire adopter par le Conseil une liste d'indicateurs destinés à mesurer les progrès accomplis en la matière.

En interne également, la SEE a conduit à développer des collaborations nouvelles entre différents ministères et entre les régions et l'autorité fédérale pour assurer le suivi de cette politique et pour réaliser le plan d'action national pour l'emploi.

On peut également observer plusieurs changements substantiels dans les instruments de politique de l'emploi. Ceux-ci concernent essentiellement la modernisation des services publics de l'emploi, l'activation des demandeurs d'emploi, en particulier les jeunes, et le développement de services locaux d'information, d'orientation et d'accompagnement. Ces changements ont été valorisés dans le cadre des exercices administratifs liés à la SEE (rapports annuels, échanges de bonnes pratiques). Le discours SEE a également été mobilisé pour légitimer ces transformations.

Une deuxième phase recouvre la deuxième partie de la décennie 2000. En cette période, marquée par une évolution des rapports de force politique, le contenu de la SEE est davantage orienté vers la flexicurité et une conception plus libérale des politiques de l'emploi. Les acteurs belges s'inscriront davantage dans une logique d'amendement, cherchant notamment à affirmer l'importance de la protection sociale au sein des approches de la flexicurité.

La coordination des différents processus européens a rendu moins visible la SEE. Au niveau interne, la mobilisation s'est essouffée lorsque la réforme de la SEE a limité de fait les exercices administratifs qu'elle induit. Le plan d'action national pour l'emploi constituait à l'origine un document d'inventaire des politiques des différentes entités du pays. Sa réduction à un chapitre du programme national de réforme a laissé moins d'espace d'expression aux régions et la stabilisation du message politique (Lignes directrices inchangées durant plusieurs années) ont contribué à rendre l'exercice annuel routinier. Par ailleurs, les compromis internes s'avèrent plus difficiles. La réforme de l'accompagnement des chômeurs et du système de préretraite suscite des oppositions entre acteurs. Le discours européen n'est plus utilisé comme élément mobilisateur.

Enfin, à partir de 2010, le contexte de crise financière et le renforcement de la gouvernance économique font perdre toute visibilité à la SEE. La notion même de « stratégie européenne pour l'emploi » n'est plus guère utilisée dans les discours européens. La stratégie est désormais intégrée au sein de la stratégie Europe 2020, même si l'ensemble des éléments formels de la SEE (lignes directrices, rapport sur l'emploi, évaluation par les pairs) restent d'application. Les objectifs de stabilité financière et de politique économique sont devenus prioritaires. La politique de l'emploi n'est plus guère considérée que comme instrument de croissance ou de stabilité. L'impératif d'austérité budgétaire occupe la première place de l'agenda politique européen. Au sein du Conseil européen, les questions des salaires, de la protection sociale et des retraites sont avant tout considérées du point de vue de leur coût. Les ministres de l'emploi peinent à tenir un discours autonome sur ces matières.

La Belgique a présidé l'Union européenne au cours du deuxième semestre 2011. Elle a soutenu le renforcement de la gouvernance économique, notamment en précipitant la mise en œuvre du semestre européen, et a, dans le même temps, veillé à garantir l'implication du conseil des ministres de l'emploi (EPSCO) au sein de cette nouvelle gouvernance.

En termes d'orientation politique de la SEE, le gouvernement belge a tenté d'amender les recommandations qui lui étaient adressées. Alors que le pays avait toujours souhaité des recommandations fortes, il a contesté la démarche visant à remettre en cause des compromis essentiels et fondateurs de son modèle social tels que les systèmes d'indexation automatique des salaires et l'âge de la retraite.

Au plan interne enfin, la Belgique, qui avait atteint l'équilibre budgétaire avant la crise, se trouve confrontée à une situation budgétaire difficile. Les développements nouveaux de la politique de l'emploi sont limités. Une dégressivité des allocations de chômage est introduite parmi d'autres mesures d'austérité. Dans ce contexte, les orientations européennes sont souvent mobilisées comme élément de justification *ex post* des décisions prises.

Conclusion

L'analyse de la SEE à l'épreuve du temps ici proposée souligne l'intérêt d'une approche simultanée de la stratégie dans ses dimensions institutionnelles, de compétition politique, et de politique publique (*polity*, *politics*, *policy*) et ce, dans une perspective diachronique. Elle est utile pour analyser des usages différenciés au cours du temps.

En l'état, l'exercice montre que le caractère ouvert de l'instrument SEE dans un contexte politique déterminé a permis une mobilisation des acteurs dans une perspective de réforme des politiques de l'emploi. À l'inverse, des orientations politiques plus prescriptives, diffusées au travers un instrument qui perd en spécificité et en visibilité ont conduit la plupart des acteurs dans une attitude plus défensive ou d'action sous contrainte.

Les différentes phases de développement de la politique européenne de l'emploi, leur contexte et les différents usages observés sont présentés dans le tableau ci-dessous. Cette approche devrait également contribuer à une analyse plus précise des effets ou des transformations associées à la SEE.

Tableau de synthèse – Évolution de la stratégie européenne pour l'emploi

Dimension	Période			
	(Avant 1997)	1997-2005	2005-2010	2010-
Contexte politique		Vague rose 1996-2000	Élargissement de l'UE, vague bleue	Discours « TINA »
instrument	Résolution : Brussels action plan 1993 Expérimentation : procédure de suivi des politiques. Essen 1994	Traité d'Amsterdam 1997 Méthode ouverte de coordination Développement progressif d'une procédure SEE	Fusion des processus GOPE et SEE Moindre visibilité de la SEE	Absorption de la SEE dans la nouvelle gouvernance économique
Contenu de la SEE		Dominante libérale mais ouverture à différentes influences	Contenu recentré sur la flexicurité	Limité aux réformes structurelles du marché du travail
Usages en Belgique	Logique de construction, défense d'une perspective fédéraliste européenne	Logique de mobilisation interne et externe, développement d'une politique sociale.	Logique de retrait et d'amendement au niveau européen ; routinisation du processus en interne	Logique de justification des réformes structurelles et mesures d'austérité

Bibliographie

- Barbier C. (2011), « Semestre européen ou Pacte de compétitivité : bonnet blanc et blanc bonnet ? », *Opinion Paper* n°4, Observatoire social européen, Bruxelles, mars.
- Barbier J.-C., Sylla N. (2002), *Stratégie européenne pour l'emploi : les représentations des acteurs en France*, Rapport à la Dares, Paris.
- Barbier J.-C., Sylla N. (2004), « La stratégie européenne pour l'emploi : genèse, coordination communautaire et diversité nationale », Rapport de recherche n° 16, Centre d'étude de l'emploi, octobre, mimeo.
- Börzel T. (2001), « Pace-setting, Foot-dragging and Fence-Sitting: Responses to europeanization » *Journal of Common Market Studies* n° 2, p. 193-241.
- Conter B. (2011), « Origines et impacts de la flexicurité », *Courrier hebdomadaire* n°2096-2097, CRISP, Bruxelles.
- Conter B. (2012), *La stratégie européenne pour l'emploi : de l'enthousiasme à l'effacement*, CRISP, Bruxelles.
- Delors J. (2004), *Mémoires*, Plon, Paris.
- Di Maggio P., Powell W. (1983), « The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields », *American Sociological Review*, n° 48, p. 147-160.
- Goetschy J. (1999), « Forces et faiblesses de la stratégie européenne pour l'emploi: du processus d'Essen (1994) aux lignes directrices pour 1999 », *L'Année sociale 1998*, ULB, p. 351-367.
- Hall P., Taylor R. (1997), « La science politique et les trois néo-institutionnalismes », *Revue française de science politique*, vol. 47, n° 3, p. 469-496.
- Halpern C., Le Galès P. (2011), « Pas d'action publique autonome sans instruments propres », *Revue française de science politique*, n°61/1, p. 51-78.
- Hemerijk A., Unger B., Visser J. (2000), « How small countries negotiate change. Twenty-five years of Policy adjustment in Austria, the Netherlands and Belgium », in F. Scharpf, V. Schmidt, *Welfare and work in the Open Economy*, Oxford University Press, p. 175-263.
- Jacquot S., Woll C. (2008), « Action publique européenne : les acteurs stratégiques face à l'Europe », *Politique européenne*, n° 25, p. 161-192.
- Jobelius S. (2003), « Who formulates the European Employment Guidelines? », Paper presented at the ESPANET Conference *Changing European Societies*, Copenhagen, 13 November.
- Johansson K. M. (1999), « Tracing the employment title in the Amsterdam treaty: uncovering transnational coalitions », *Journal of European Public Policy*, vol. 6, n° 1, p. 85-101.
- Kröger S. (2009), « The Open Method of Coordination: Underconceptualisation, overdetermination, depoliticisation and beyond », in S. Kröger (ed.), *What we have learnt: Advances, pitfalls and remaining questions in OMC research*, European Integration online Papers (EIoP), Special Issue 1, Vol. 13, Art. 5 .
- Kubler D., De Maillard J. (2009), *Analyser les politiques publiques*, Presses universitaires de Grenoble.
- Lascoumes P., Le Galès P. (2005), *Gouverner par les instruments*, Presses de Sciences Po, Paris.
- Muller P., Surel Y. (1998), *L'analyse des politiques publiques*, Monchrestien, Paris.
- Sabatier P. (1998), « The advocacy coalition framework: revisions and relevance for Europe », *Journal of European Public Policy*, vol. 5, n° 1, p. 98-130.

De la flexicurité à la sécurisation des parcours : éclairage à travers la gestion des ruptures et le contrat de sécurisation professionnelle (CSP)

*Clément Costanza**

Introduction

Cette communication cherche à interroger la construction de la flexicurité, comme une stratégie politique européenne, jusqu'à sa transposition en France sous le vocable de sécurisation des parcours professionnels ; puis de mettre en perspective « l'objet sécurisation » à travers la manière dont les politiques publiques s'emparent de celui-ci.

Il sera ainsi question de voir, de manière diachronique, la mise en œuvre de politiques visant à agir sur des parcours à sécuriser. Afin de prolonger et préciser les approches en termes de parcours, nous nous appuyerons sur le moment dit de rupture, et sur les « réponses » que peuvent offrir les politiques publiques en ce sens. Pour cela, nous prendrons appui sur le dispositif CSP, qui entend être un contrat de sécurisation professionnelle. L'objectif poursuivi étant de saisir aussi bien le cadre d'intervention du dispositif, que les logiques d'actions des principaux acteurs s'inscrivant dans sa mise en œuvre.

1. La diffusion de la flexicurité jusqu'au cadre français

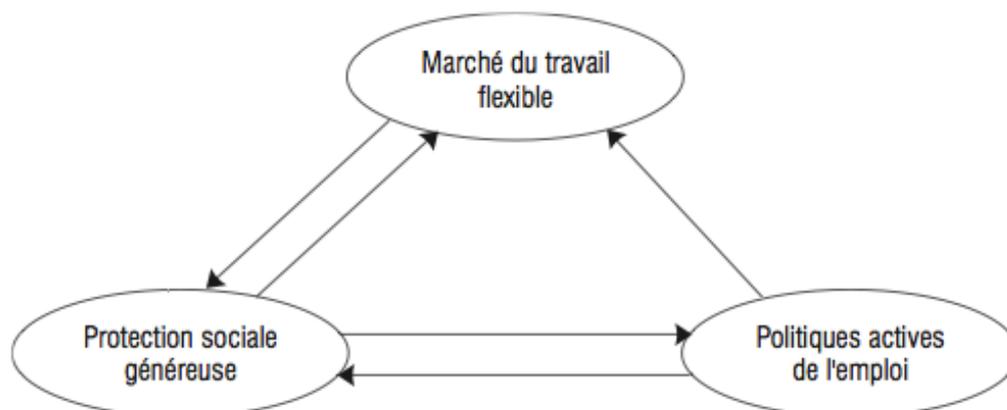
D'inspiration néerlandaise, le concept de flexicurité utilise deux termes pour n'en faire qu'un : la flexibilité d'un part et la sécurité d'autre part afin de préparer une loi intitulée « flexibilité et sécurité », au milieu des années 1990. Si cette loi rend possible des formes d'emplois atypiques et instables, des garanties nouvelles sont accordées aux travailleurs précaires. Tel est l'esprit de cette loi : l'emploi peut prendre une forme instable si en contre partie des garanties sont assurées pour les salariés.

1.1. La construction européenne du concept

Alors que la flexicurité voit le jour aux Pays-Bas, c'est le « triangle d'or » de l'expérience danoise qui va assurer la notoriété du concept. Celui-ci repose sur trois principaux éléments : un marché du travail flexible, une protection sociale généreuse et des politiques de l'emploi actives. La faible réglementation du marché du travail rend possible le passage de l'emploi au chômage ainsi que, dans l'autre sens, le passage du chômage à l'emploi. Et si la faible protection de l'emploi favorise les sorties de l'emploi, celle-ci permet dans le même temps les entrées en emploi. Dans le cas d'une situation de chômage qui s'allonge, les politiques actives mobilisées vont faciliter un retour en emploi. Le niveau d'assistance élevé vient contrebalancer une forte déréglementation du marché du travail. De ce fait, le modèle danois tend à protéger moins l'emploi que l'employabilité des salariés.

* Doctorant au Centre Émile Durkheim, Université de Bordeaux.

Schéma 1
LE TRIANGLE D'OR DANOIS



Source : DARES, B. Gazier, « Flexibilité et marchés transitionnels du travail : esquisse d'une réflexion normative », *Travail et Emploi*, n° 113, janvier-mars 2008.

En 1997, le Conseil européen d'Amsterdam fait de la flexibilité l'un de ses quatre piliers en ayant pour objectif « d'encourager la capacité d'adaptation des entreprises et de leurs travailleurs pour permettre au marché du travail de réagir aux mutations économiques ». La flexicurité constitue alors une stratégie politique visant la coordination entre le droit du travail et la flexibilité de l'économie. De ce fait, les États membres pourraient ainsi atteindre leurs objectifs de croissance et d'emploi.

Ces orientations sont reprises au début des années 2000 par la Commission européenne avec la stratégie de Lisbonne qui vise à faire de l'Union Européenne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2020 ». Pour ce faire, il s'agit de construire un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. C'est dans ce cadre que la Commission invite, dès 2003, les États membres à faire face aux changements et à promouvoir la capacité de travail et la mobilité des individus. À la suite du rapport Kok de 2004, cherchant à relever le défi de la croissance et de l'emploi dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, les dirigeants européens demandent à la Commission européenne de travailler à l'élaboration d'une approche commune en matière de flexicurité. Un Livre vert intitulé *Moderniser le droit du travail pour relever les défis du XXIème siècle* est communiqué par la Commission en novembre 2006. Ces ambitions politiques se manifestent par une communication le 14 décembre 2007 « vers des principes communs de flexisécurité ». Pour la Commission, la flexicurité est une « stratégie intégrée visant à améliorer simultanément la flexibilité et la sécurité sur le marché du travail ». La définition qu'elle donne propose de décomposer le vocable avec ce qu'est la flexibilité d'une part et ce qu'est la sécurité d'autre part.

Par flexibilité, il faut comprendre alors la recherche d'une « mobilité ascensionnelle et le développement optimal des talents ». Pour cela, celle-ci doit permettre d'assurer les changements et les transitions de vie : qu'il s'agisse du système éducatif vers le marché du travail, entre des emplois ou encore entre le travail et la fin de carrière. Assouplir la réglementation du marché du travail n'est pas une fin en soi : cela poursuit le but d'adapter l'organisation du travail, « avec rapidité et efficacité », afin de répondre à de nouveaux besoins. Par sécurité, la Commission exprime l'idée de « donner aux individus les compétences qui leur permettent de progresser dans leur vie professionnelle et de les aider à trouver un nouvel emploi ». Celle-ci se caractérise par des possibilités de formation et une indemnisation des périodes de chômage afin de faciliter les transitions.

La flexicurité recherche une meilleure organisation du travail (OCDE 2006) en agissant à la fois sur les individus et les entreprises à travers, respectivement, une mobilité ascensionnelle possible et un cadre adapté et réactif pour faire face aux changements de l'économie. Les politiques de flexicurité peuvent être construites à partir de quatre composantes : la souplesse et sécurisation des dispositions contractuelles, des stratégies globales d'apprentissage tout au long de la vie, des politiques actives du marché du travail efficaces et des systèmes de sécurité sociale moderne.

Encadré 1

Les indicateurs de références pertinents en matière de flexicurité

A. Souplesse des modalités contractuelles

- Rigidité de la protection de l'emploi : en général, pour les travailleurs permanents et non permanents
- Diversité des modalités contractuelles et de travail et justifications

B. Stratégies globales d'apprentissage tout au long de la vie

- Pourcentage de la population adulte âgée de 25 à 64 ans qui participe à l'éducation et à la formation
- Niveau d'études des groupes d'âge 45-54 ans et 25-34 ans (part de la population ayant au moins un niveau d'études secondaires supérieures)

C. Efficacité des politiques actives du marché du travail

- Dépenses liées aux politiques actives et passives du marché du travail en pourcentage du PIB
- Dépenses liées aux politiques actives et passives du marché du travail par chômeur
- Nombre de participants aux politiques actives du marché du travail, par type de mesure
- Part des chômeurs jeunes ou adultes qui ne se sont pas vu proposer un emploi ou une mesure d'activation dans un délai de 6 ou 12 mois respectivement

D. Systèmes de sécurité sociale modernes

- Taux de remplacement nets au cours de la première année et après 5 ans
- "Piège" du chômage, comme mesure des niveaux de prestation

E. Performances du marché du travail

- Taux d'emploi, au total, pour les femmes et les travailleurs plus âgés
- Taux de chômage des jeunes (15-24 ans)
- Taux de chômage de longue durée
- Augmentation de la productivité de la main d'œuvre
- Qualité du travail (en construction)
- Taux de risque de pauvreté

Source : Commission européenne, *Vers des principes communs de flexicurité*, 2007.

Au regard des indicateurs de suivi que la Commission adopte, cinq groupes de pays apparaissent distinctement : celui des « pays nordiques » (Danemark, Finlande, Suède, Pays-Bas), celui des pays « anglo-saxons » (Royaume-Uni, Irlande), celui des pays « continentaux » (Autriche, Allemagne, France, Belgique), celui des pays « méditerranéens » (Portugal, Espagne, Italie, Grèce) et celui des pays d'Europe « centrale et orientale ». Toutefois, cette catégorisation doit être appréhendée comme un cadre d'analyse « idéal-typique » puisque chaque pays présente un fonctionnement du marché du travail avec une propre cohérence. Et par la même occasion qu'il existe certains écueils à mettre en perspective – et à comparer – la transposition de la stratégie de flexicurité dans les États membres de l'Union européenne.

1.2 De la flexicurité à la sécurisation des parcours professionnels

L'expérience danoise, au travers de son fameux « triangle d'or », nous donne à voir un exemple de politique de flexicurité réussie. Cependant, un tel système n'est pas transposable si facilement en l'état dans un pays comme la France. Pourtant, si le Danemark réussit là où d'autres échouent, c'est à l'évidence qu'il existe des raisons. Un motif d'explication peut tenir dans le fait qu'il existe au Danemark une forte tradition de dialogue social, ce qui n'est pas le cas en France. Dans les années 1990, l'amorce de politiques cherchant à s'inspirer du concept de flexicurité est significative de cette caractéristique de la société française.

Imaginer ce que pourrait être la situation du travail et de l'emploi en France à l'horizon 2015 : voilà l'ambition de la commission Boissonnat, qui matérialisera ses travaux en 1995 dans le rapport du même nom. Il s'agit là d'un point de départ significatif quant à un éventuel assouplissement du marché du travail. En d'autres termes, d'une plus grande flexibilité de l'emploi. Alors que l'idée d'une sécurité

sociale professionnelle apparaît, le débat d'une flexicurité en France – même s'il ne s'agit pas d'évoquer cela en ces termes à ce moment là – est parasité par les conditions même de cette réflexion.

C'est avec le rapport Boissonnat qu'est introduite la sécurisation des parcours professionnels (Grimault, 2008). Alors qu'il est fait la proposition de développer un outil novateur, un « contrat d'activité »¹, les travaux de la Commission souffrent de l'absence de concertation. En effet, les partenaires sociaux ne sont pas associés à ces travaux ; ce qui tend à penser que la diffusion des principes de flexicurité en France prend un mauvais départ... Entre 1996 et 1998, les partenaires sociaux vont être invités à participer un à séminaire dit « post-Boissonnat » au Commissariat général du Plan. Du côté patronal, seul la Confédération générale des petites et moyennes entreprises (CGPME) participe à quelques réunions. Côté syndical, Force Ouvrière (FO) s'y oppose fermement alors que la Confédération française démocratique du travail (CFDT) y est réticente. Seule la Confédération générale du travail (CGT) est favorable à ces discussions et va s'appuyer sur l'idée d'une sécurité sociale professionnelle dès 2001 (Barbier *et alii* 2002 ; Thibault 2002). La stabilité de l'emploi y est réaffirmée : sans reclassement, aucun licenciement ne doit avoir lieu. De plus, les salariés doivent pouvoir utiliser le droit pour aller d'un moins bon emploi vers un meilleur. Bien qu'il ne soit pas précisément défini², le vocable de sécurité sociale professionnelle va s'imposer, de telle sorte qu'il sera réutilisé au moment des échéances politiques de 2002.

En 1999, avec le rapport Supiot pour la Commission européenne, les perspectives d'un nouveau modèle social pour la France sont élargies. Dans le cadre d'une perspective transnationale et communautaire, le rapport questionne cinq grands thèmes : la relation travail-pouvoir privé, travail-statut professionnel, travail-temps de travail, travail-organisation collective, travail-pouvoirs publics. A partir de là, un « nouvel état professionnel » est mis en avant : « *Au statut de l'employé, qui lie la subordination et la sécurité, devrait succéder un nouvel état professionnel des personnes, fondé sur une approche compréhensive du travail, et capable de lier les impératifs de liberté, de sécurité et de responsabilité* » (p. 85). Plus qu'un contrat d'activité, auquel faisait référence le rapport Boissonnat, il insiste sur l'affirmation d'un statut pour les personnes³ dans la mesure où la référence à l'activité « *n'est pas de nature à fonder [juridiquement] des droits spécifiques* » (p. 88). Le rapport Supiot promeut ainsi des « droits de tirage sociaux » afin de prendre en compte l'ensemble des temps de travail de la vie d'un individu en débordant même de ceux qui ne s'inscrivent pas, traditionnellement, dans une définition classique – à l'instar des temps familiaux, de bénévolat ou de formation – au sein de comptes épargne-temps ou encore de comptes formation.

À la demande du gouvernement français, le débat sur une sécurité sociale professionnelle réapparaît à travers le rapport Cahuc-Karmariz de 2004. Cependant, si le vocable ici utilisé fait clairement et explicitement référence aux propositions de la CGT, le sens donné n'est pas tout à fait le même. La principale recommandation de ce rapport consiste à réformer le droit du travail autour d'un contrat unique. Pour ce faire, les employeurs disposent d'une grande latitude en matière de licenciement en échange du paiement d'une « taxe de licenciement » versée à l'État. Cette dernière servant alors à financer l'accompagnement et le reclassement des demandeurs d'emploi. Si le « contrat de travail unique » est à durée indéterminée, il n'est pas pour autant stable dans le sens où le licenciement y est plus facile. Bien qu'il n'ait pas été adopté – les protestations relatives au CNE⁴ peuvent présenter une explication collatérale à cet échec – le rapport Cahuc-Karmariz porte en lui l'idée de « l'exception française ».

¹ Le contrat d'activité introduit par le rapport de Boissonnat de 1995 propose qu'un travailleur signe un contrat non plus avec un mais avec plusieurs employeurs, ainsi que par exemple, un organisme de placement et de formation ; il alternerait périodes d'emploi et de formation, au sein d'un statut unique garantissant les mêmes droits sociaux que le contrat de travail traditionnel.

² Voir cependant Le Duigou, 2005.

³ Ce qui fait référence à la recherche d'une identité professionnelle, dans la lignée de la notion d'état-civil (Gaudu 2007).

⁴ Le CNE (contrat nouvelle embauche), créé en août 2005, permettait un licenciement sans contrôle judiciaire du motif jusqu'aux vingt-quatre premiers mois du contrat. La pression sociale étant telle, le gouvernement a finalement décidé de l'abandonner. La période de consolidation de deux ans du contrat a été jugée comme non raisonnable par le BIT (Bureau international du travail) dans un rapport du 14 novembre 2007.

Pour François Gaudu, il est possible d'appréhender l'évolution du concept de flexicurité en France à partir du regain de la liberté professionnelle (1), le financement des transitions (2), l'organisation juridique des transitions (3), la validation d'activités hétérogènes en vue de la protection sociale (4), la redéfinition des identités professionnelles (5). L'évolution du cadre réglementaire du travail donne une plus grande liberté professionnelle au salarié. Cela peut se voir à travers le recul d'un certain nombre de clauses restrictives pour celui-ci : clause de non-concurrence ou disparition de l'idée selon laquelle la « fidélité » naît avec l'établissement d'un contrat de travail entre l'employé et l'employeur (Rouast et Durand 1957). Sur la base du rapport Supiot promouvant des « droits de tirage sociaux », il est question d'ouvrir la voie au développement de comptes individuels différés dans le temps. Sous la forme d'une épargne visant à financer une période d'activité non rémunérée, le salarié peut agir de manière proactive sur son parcours professionnel et son avenir. Autour du contrat de travail, le salarié bénéficie d'un cadre juridique lui permettant de s'engager dans une activité nouvelle sans perdre pour autant sa position initiale, tel le cas d'un congé de formation.

La notion « d'état professionnel des personnes » provenant du rapport Supiot fait état d'une diversité d'activité à prendre en compte tout au long de la carrière des individus. Cependant, le changement d'activité ne doit pas avoir un impact négatif pour ces derniers. Disposer d'un « état professionnel », englobant l'hétérogénéité des activités tout au long de leur vie, permettrait de donner une image plus précise de l'identité professionnelle des individus. Aussi, il faudrait rompre avec l'amalgame entre identité professionnelle et contrat de travail.

1.3. À la recherche de la sécurisation : agir à partir d'une logique de parcours

Donner une définition des parcours professionnels qui fasse consensus est une tâche qui peut s'annoncer périlleuse. Une première définition permet de les appréhender comme « *l'ensemble des séquences, étapes choisies ou subies, qu'une personne connaît tout au long de sa vie professionnelle, depuis le premier jour de sa première activité professionnelle au dernier jour de la dernière activité* »⁵, tandis qu'une autre évoque une « *série de statut et d'emplois clairement définis* » (Hugues 1937). L'écueil qui apparaît ici tient alors dans le fait de savoir s'il est possible d'identifier avec certitude ces séquences ou étapes. En d'autres termes, de s'interroger sur ce que doit être un parcours professionnel. Dans un monde incertain où le marché du travail se caractérise par sa précarité, le parcours devrait offrir une plus grande sécurité pour les individus. Pour J.-M Luttringer (2006), le parcours serait d'une certaine manière une pierre philosophale renouvelée, à la recherche d'un ordre nouveau conciliant à la fois compétitivité des entreprises et bien-être des personnes.

Dans cette perspective, il est possible de distinguer quatre dimensions à la notion de parcours professionnel (Luttringer et Willems 2008) :

- une dimension « pédagogique » fait référence à l'ingénierie de formation ;
- une dimension « ingénierie des dispositifs » vise à fournir au parcours pédagogique sa possibilité opérationnelle, en combinant les règles et les dispositifs existants afin de produire un cadre juridique et financier « sécurisé » pour l'individu ;
- une dimension « statutaire » vise à apporter des solutions de continuité permettant à la personne en transition de traverser des espaces juridiques distincts ;
- la dernière dimension s'entend comme la trajectoire qui est donnée au parcours sur le marché du travail.

Cette dernière dimension est importante puisqu'elle met en relation la notion de parcours et celle de trajectoire puisqu'un parcours professionnel, à travers la série d'étapes qui le caractérise, va se forger une certaine trajectoire qui, elle-même, se traduit par une succession de transitions. À savoir un « *enchevêtrement complexe de formation, d'emploi, de chômage, de mobilité, vécu par les individus et géré par un certain nombre d'institutions sociales* »⁶ (Bouffartigue et al. 1989).

⁵ Définition donnée par l'ANACT (Association nationale pour l'amélioration des conditions de travail), « variable 20 "Les parcours professionnels" », document 2010.

Progressivement, la notion de parcours professionnel est consacrée dans les champs de la formation et de l'emploi, où l'ANI (Accord national interprofessionnel) du 5 décembre 2003 peut être considéré comme le point de départ de l'émergence d'un référentiel en ces termes. Posant les bases de la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, il vise à ce que les salariés prennent plus encore partie prenante de leur évolution professionnelle et favorise la reconnaissance de l'expérience. Le rôle du salarié en est ainsi transformé. Celui-ci est désormais considéré comme un individu informé et responsable de ses choix à qui il revient d'investir dans sa formation (Caillaud 2011), alors que ce rôle était jusque-là dévolu à l'entreprise. Cela constitue un point de rupture : la formation n'est plus une finalité en soi et inscrit le parcours sous un angle pédagogique (Mériaux 2009). Aussi, cette approche en termes de parcours professionnels est significative d'une redistribution des responsabilités entre l'individu, les entreprises et les pouvoirs publics. Le champ de la formation professionnelle est ainsi à la recherche d'un équilibre entre le fait « d'équiper les individus pour le marché » ou « d'équiper le marché pour les individus » (Gautié, 2003). La tendance est alors à une individualisation des politiques de formation et à la recherche d'actions dites de sécurisation.

2. La gestion des ruptures de parcours comme un objet polymorphe

La loi du 24 novembre 2009, portant sur l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie, prolonge cette ambition de sécurisation, avec notamment la création d'un Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP). Il est recherché par là une meilleure péréquation des fonds par les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA), afin de financer les actions de requalification des salariés et des demandeurs d'emploi. Au sein de ces transitions subies, ces derniers peuvent dans certains cas, s'inscrire dans des dispositifs d'action publique dédiés aux ruptures professionnelles.

L'étude réalisée sur le contrat de sécurisation professionnelle (CSP) donne à voir que la sécurisation – en tant qu'objet – procède de plusieurs logiques d'actions selon que l'on considère celles des gestionnaires, des opérateurs ou bien celles des bénéficiaires. De telle sorte que le sens porté par le vocable sécurisation des parcours n'est pas toujours le même en fonction de ces prismes d'analyses.

2.1. Du CRP au CSP, des dispositifs d'action publique gérant les ruptures professionnelles

Depuis 2005, trois dispositifs se sont succédé afin de permettre aux licenciés économiques un retour durable en emploi : la convention de reclassement personnalisé (CRP), le contrat de transition professionnelle (CTP) et le contrat de sécurisation professionnelle. Bien que proches dans leurs finalités, l'actuel CSP se démarque de façon significative de la CRP et du CTP. Particulièrement par la valorisation et l'utilisation de la formation en tant qu'outil de sécurisation des parcours.

Encadré 2

LA METHODOLOGIE D'ENQUETE EMPIRIQUE RELATIVE AU CONTRAT DE SECURISATION PROFESSIONNELLE (CSP)

Nous prenons appui ici sur nos travaux de thèse en cours, questionnant la sécurisation des parcours au regard du processus de régionalisation des politiques de formation professionnelle. Une attention particulière a ainsi été portée au CSP, en tant que dispositif d'action publique permettant d'agir – à partir du moment de « rupture » – sur la continuité professionnelle des individus. En Aquitaine, un échantillon de plus de 40 personnes a été interrogé à cet effet sur la base d'entretiens semi-directifs et de situations d'observation des pratiques professionnelles : qu'il s'agisse d'acteurs « structurant » dans le champ de la formation (Direccte, Pôle emploi, Rectorat, Conseil régional, OPCA) ; d'acteurs « opérateurs » (Pôle emploi, AFPA Transition, organisations sous-traitantes) accompagnant les demandeurs d'emploi ; d'acteurs « cibles », à savoir les bénéficiaires du CSP eux-mêmes.

C'est avec la loi du 18 janvier 2005, dite de programmation pour la cohésion sociale, qu'est instituée la CRP. Les personnes licenciées économiques, ayant une ancienneté d'au moins deux ans dans la même entreprise, peuvent alors bénéficier « *d'un reclassement et d'un accompagnement spécifique en vue de retrouver un emploi ou une activité durable, si besoin en passant par une formation de qualification ou de reconversion* »⁷. Pendant une période allant jusqu'à 12 mois, le demandeur d'emploi s'engage à réaliser les actions définies au préalable avec son conseiller personnel et à être actif dans ses recherches d'emploi. En contrepartie de cet investissement, Pôle emploi lui verse une allocation de reclassement dont le montant dépend de l'ancienneté dans l'entreprise. Sur ce point le CTP, expérimenté dès 2007, sera plus avantageux pour ses bénéficiaires. Alors que le montant de l'allocation dépendait jusque-là de l'ancienneté dans l'entreprise, le CTP garantit quant à lui 80 % du salaire brut. En d'autres termes, la perte de salaire est désormais quasi nulle pour le bénéficiaire, dès lors qu'il s'engage à suivre les actions d'accompagnement et de recherche d'emploi proposées. Outre une allocation plus importante, le CTP voit son accompagnement renforcé avec des moyens accrus, dans la mesure où les conseillers gèrent un portefeuille de demandeur d'emploi moins élevé. L'ANI du 31 mai 2011, relatif au contrat de sécurisation professionnelle, fusionne la CRP et le CTP dans un dispositif unique.

La durée de ce contrat est la même que précédemment, à savoir de l'ordre de 12 mois. L'allocation spécifique de sécurisation professionnelle (ASP) est égale aux 80 % du salaire brut du licencié. Ici encore, les modalités restent inchangées. Une première différence significative tient dans la gouvernance même du dispositif. Négocié par les partenaires sociaux, ce n'est plus Pôle emploi qui le pilote mais le préfet de région par l'intermédiaire de la Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (Direccte). En dernier ressort, c'est à cette dernière qu'il appartient la responsabilité du mode de financement ou encore des sommes engagées en matière de formation. Par l'intermédiaire des unités territoriales (UT), la Direccte pilote la remontée des informations des territoires – à savoir à l'échelle départementale – jusqu'au niveau régional puis national. À côté de Pôle emploi et de ses prestataires, des syndicats et des OPCA, se décident les incréments du dispositif.

Le crédit accordé à la formation constitue la seconde évolution notable entre l'apparition de la CRP et la mise en œuvre du CSP. Jusque-là, la formation est essentiellement appréhendée comme un « ralentisseur » en vue d'un retour rapide en emploi. Faut-il y voir les effets de la crise, toutefois, la formation apparaît – pour les partenaires sociaux en tête – comme un bon moyen de retrouver un emploi. Alors que les CRP/CTP mettent prioritairement l'accent sur un retour rapide en emploi, le CSP tend à atteindre ce but en mobilisant plus nettement l'outil formation. La sécurisation des parcours professionnels, par la mobilisation de la formation, constitue un objectif de la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP). Une circulaire de mars 2011 relative à la mobilisation pour l'emploi⁸ indique notamment l'entrée en formation des demandeurs d'emploi comme indicateur de suivi des résultats.

L'accent mis sur la mobilisation de la formation comme vecteur de sécurisation des parcours est l'un des traits saillants du CSP. À côté de celui-ci, l'accompagnement réalisé auprès des demandeurs d'emploi le caractérise en tant que dispositif visant à gérer un moment de rupture professionnelle.

2.2. Un accompagnement renforcé en vue d'un retour rapide vers l'emploi

La formation et l'accompagnement des demandeurs d'emploi cristallisent les moyens poursuivis par le contrat de sécurisation professionnelle en vue d'un retour durable vers l'emploi. Pour être plus précis, il est nécessaire d'indiquer que la phase d'accompagnement précède celle, éventuelle, de la mobilisation d'outils de formation.

Le CSP offre un accompagnement renforcé à ces bénéficiaires. Entre le moment où le salarié reçoit l'information de son licenciement économique et le moment où il doit indiquer s'il accepte ou non d'adhérer au CSP, il s'écoule au maximum 21 jours. Pendant ce laps de temps, le demandeur d'emploi

⁷ Plaquette de présentation du CRP par Pôle emploi.

⁸ Instruction DGEFP n°2001-09 du 3 mars 2011 relative à la mobilisation pour l'emploi au niveau infra-départemental – implication attendue des sous-préfets : objectifs et suivi.

doit recevoir les informations nécessaires pour faire son choix. S'il accepte, il sera alors orienté vers un référent ou un conseiller personnel avec qui il sera question d'établir un projet professionnel sur les 12 mois à venir.

L'accompagnement des licenciés économiques procède d'un marché. Alors que le pilotage du dispositif appartient à la Direccte et les partenaires sociaux, Pôle emploi est lui-même accompagné par des prestataires dans la prise en charge du volume des adhérents à accompagner. Cette externalisation de l'accompagnement et du suivi est de l'ordre de 50 % : un demandeur d'emploi sur deux en reclassement est ainsi en relation avec un conseiller Pôle emploi. En Aquitaine, le marché est sous-traité par Pôle emploi auprès du groupe AKSIS, cabinet privé, qui lui-même s'entoure de différentes structures, dont l'AFPA Transition – qui bénéficie d'une expérience ancienne en la matière puisqu'elle s'occupait déjà par le passé du CTP. Cet empilement de structures d'accompagnements, de nature publique et parapublique pour les uns et de nature privée pour les autres, s'organise autour d'un document cadre afin d'harmoniser la démarche. Quelle que soit la structure, les adhérents au CSP doivent bénéficier des mêmes conditions d'accompagnement. La première étape de l'accompagnement consiste à définir le projet professionnel poursuivi par le demandeur d'emploi : poursuite dans le même secteur d'activité, reconversion, création d'entreprise... Les premières semaines ont pour objectif de valider, après un temps de bilan, les conditions d'un retour en emploi en prenant compte à la fois du projet de l'adhérent que des réalités et contraintes du marché du travail. Cela constitue un premier écueil à relever pour le conseiller. Il est bien évidemment nécessaire que ce projet soit partagé : à défaut, l'accompagnement à venir ne pourra pas être optimal. Aussi, c'est dans les premières semaines que la relation de confiance, si importante, se crée.

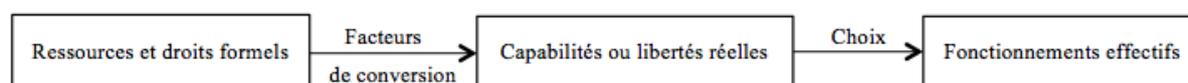
En plus des démarches classiques visant à remettre à jour un CV ou une lettre de motivation, les conseillers disposent d'une série d'outils à proposer aux adhérents selon leurs attentes comme, par exemple, des ateliers simulant des entretiens d'embauche. Plus encore, le CSP peut donner du sens au projet co-construit entre le conseiller et l'adhérent en permettant de tester un métier. Les évaluations en milieu de travail (EMT) poursuivent ce but. Après une phase de prospection, de la part de l'adhérent dans le cadre d'une démarche proactive, ce dernier peut ainsi découvrir un métier sur la base de 80 heures maximum. Le retour positif d'une EMT favorise le déclenchement d'une demande de formation auprès des financeurs, principalement les OPCA en tant qu'organismes de mutualisation des fonds de la formation professionnelle. C'est là une des difficultés, si ce n'est une limite du CSP, dans la mesure où la demande de formation n'est pas synonyme d'acceptation de financement ; ce qui constitue une contrainte de taille dans la démarche générale de l'accompagnement.

2.3. Une démarche « d'adhésion » au dispositif : le choix d'agir sur son devenir professionnel ?

Nous avons vu précédemment que le CSP, plus encore que la CRP et le CTP, mettait l'accent sur la formation en tant qu'outil de sécurisation des parcours. Cette volonté stratégique du dispositif se retrouve dans la communication faite auprès de ces cibles potentielles. Lors des séances d'information qu'organise Pôle emploi, en amont d'une éventuelle entrée dans le dispositif, le volet formation est clairement mis en avant. Il est ainsi précisé que ce contrat de sécurisation permettra d'activer des modules de formation, en vue d'une plus grande employabilité sur le marché du travail. Pour autant, la possibilité de mobiliser des formations ne va pas toujours de soi, ce qui peut être dans certains cas une source de frustration pour les adhérents au dispositif.

Le terme adhérent n'est pas neutre : il tend à indiquer qu'il est attendu moins un « bénéficiaire-passif » qu'une personne s'inscrivant dans une démarche proactive en vue de retrouver une activité professionnelle. D'ailleurs, l'adhérent signe un document, le plan de sécurisation professionnel (PSP), qui décrit les prestations d'accompagnement retenues d'un commun accord avec son référent. Il s'engage alors à effectuer les démarches nécessaires en vue de la concrétisation du projet professionnel qui a été défini.

Schéma 2 L'APPROCHE PAR LES CAPABILITES



Source : J.-M. Bonvin et N. Farvaque, « L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques », *Formation emploi*, n° 98, 2007.

Pouvant être appréhendé comme un outil méthodologique d'analyse des politiques sociales (Bonvin et Farvaque 2007), l'approche par les capacités d'Amartya Sen permet notamment de faire la distinction entre ce que fait un individu (les fonctionnements) et ce qu'il peut faire réellement (les capacités). Autrement dit, d'apprécier le comportement qu'une personne peut réellement déployer. La co-construction de projet évoquée peut s'apparenter, à partir de l'approche par les capacités, comme une capacité à agir par l'expression de son point de vue. Avec une capacité à agir « *for voice* », les adhérents agissent sur la construction et la mise en œuvre de leurs parcours. Toutefois, une limite peut être décelée dans les logiques de mobilisation avec une recherche prioritaire de formations en direction des métiers en tension, ce qui induit des financements contraints. Or, une des raisons qui explique le choix des individus à s'inscrire dans une démarche CSP, c'est d'avoir l'opportunité d'entrer en formation. Ici, le sentiment d'avoir la capacité à agir sur son parcours s'en trouve amoindrie.

Cependant, au-delà de certains cas à la marge, l'accompagnement et la mobilisation de la formation spécifiques au CSP questionnent la manière dont les politiques publiques peuvent agir sur une pluralité de parcours et l'intensité avec laquelle les individus peuvent utiliser ces dispositifs comme des ressources pour eux. En d'autres termes, trouver une juste relation entre ce qu'offre potentiellement un tel dispositif avec la capacité d'appropriation des individus de celui-ci. En considérant que le CSP donne des droits formels à ses adhérents (divers ateliers, EMT, formation...), encore faut-il que ces derniers disposent des facteurs de conversion⁹ leur permettant de traduire ces ressources (ou droits formels) en droit et libertés réelles.

Il apparaît assez distinctement, à partir de l'enquête menée auprès des adhérents au CSP, que les facteurs de conversions impactent sur la continuité professionnelle que ces derniers valorisent et souhaitent atteindre. Un niveau de qualification élevé (facteur de conversion individuel) peut ainsi représenter une difficulté dans le cas d'un adhérent qui souhaite bénéficier d'une formation complémentaire, dès lors que celle-ci ne s'inscrit pas dans l'offre disponible en raison de sa spécificité et/ou d'une durée de formation débordant de la durée du dispositif. Dans un autre cas de figure, une mobilité géographique restreinte (facteur de conversion environnemental), en raison des moyens de transports accessibles, ne permet pas de transformer en droits réels les droits formels acquis. Aussi, au-delà de la qualité de l'accompagnement et de la formation disponible par l'intermédiaire du CSP, la traduction des ressources en fonctionnements effectifs peut constituer un enjeu de définition des politiques de formation et d'emploi.

Conclusion

Le succès d'une politique au sein d'un pays, tel le Danemark par exemple, n'offre pas la garantie d'une réussite similaire au sein d'un autre. Chaque pays disposant de sa propre histoire sociopolitique (Badie et Birnbaum 1994), il serait même vain de chercher une transposition à l'identique. Le terme de flexicurité n'est que peu utilisé en France : le terme de sécurisation des parcours lui est préféré. Bien que le vocabulaire employé soit différent, les idées auxquelles elles renvoient ne font pas un large consensus auprès des acteurs des champs de la formation et de l'emploi.

⁹ Depuis Robeyns (2000), nous pouvons distinguer trois facteurs de conversion : *individuels*, qui désignent les caractéristiques, capacité ou compétences ; *sociaux*, qui désignent le contexte sociopolitique et culturel ; *environnementaux*, qui désignent particulièrement les conditions climatiques et les infrastructures.

Toutefois, la promotion de principes communs à l'échelle européenne a permis de reconnaître la formation comme outil de sécurisation des parcours professionnels. L'activation des politiques d'emploi consacre ainsi la nécessité d'agir sur le parcours des individus par la mobilisation d'action de formation. Cela est le cas, notamment, pour les demandeurs d'emploi inscrits dans le cadre du CSP. Pour autant, si les intentions sont louables, l'approche par les capacités nous montre qu'il faut être attentif sur la mobilisation réelle des actions de formation au regard des facteurs de conversions dont disposent les individus. À partir de cela, il est alors possible d'apprécier la traduction d'un droit formel en un droit réel. Sécurisation des parcours professionnels aujourd'hui, sécurisation de l'emploi demain ? L'ANI signé le 11 janvier 2013 remet sur l'agenda politique les enjeux en termes de flexicurité. L'avant-projet faisait notamment état de la création d'un compte personnel de formation, individuel, universel et transférable. Il sera intéressant d'observer l'évolution de l'utilisation de l'outil formation en vue de la sécurisation des parcours des individus.

Bibliographie

- Auer P. et Gazier B. (2006), *L'introuvable sécurité de l'emploi*, Flammarion.
- Bonvin J.-M. et Farvaque N. (2007), « L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques », *Formation Emploi*, n°98.
- Buisson-Fenet H. et Le Naour G. (coord.) (2008), *Les professionnels de l'action publique face à leurs instruments*, Octares.
- Caillaud P. (2011), « La contractualisation et l'individualisation de la formation professionnelle. 40 ans d'évolutions législatives et conventionnelles », *Chronique du Travail*, n° 1, décembre 2011, IRT, Aix-en-Provence, p. 177-190.
- Commissariat général du Plan, (1995), *Le travail dans vingt ans*, rapport de la commission présidée par Jean Boissonnat, Odile Jacob/La Documentation française.
- Commission européenne (1999) (dir.), *Au-delà de l'emploi*, rapport présidé par Alain Supiot, Flammarion.
- Conter B., Lemistre P., Reyes B. (2009), *L'ancienneté professionnelle à l'épreuve de la flexicurité*, Presses universitaires des sciences sociales.
- Gaudu F. (2007), « La Sécurité sociale professionnelle, un seul lit pour deux rêves », *Droit social*, n° 393.
- Gautié J. (2005), « Les économistes contre la protection de l'emploi : de la dérégulation à la flexicurité », *Droit social*, janvier.
- Le Duigou J.-C. (2005), « La sécurité sociale professionnelle : une utopie réaliste », *CGT, Analyses et documents économiques*, n° 98.
- Luttringer J.-M. et Willems J.-P. (2008), *Droit et politiques de formation professionnelle*, Demos.
- OCDE (2006), *Vivre et travailler plus longtemps*, OCDE.
- Robeyns I. (2005), « The capability approach: A theoretical survey », *Journal of Human Development*, vol. 6, n° 1, mars.
- Sen A. (2000), *Repenser l'inégalité*, Édition du Seuil.

L'évaluation qualitative d'une expérimentation sociale à l'épreuve du temps

Séverine Landrier*

Une expérimentation sociale est « *une innovation de politique sociale initiée dans un premier temps à petite échelle, compte tenu des incertitudes existantes sur ses effets et mise en œuvre dans des conditions qui permettent d'en évaluer les résultats, dans l'optique d'une généralisation si ces résultats s'avèrent probants* » (Les rencontres de l'expérimentation sociale, Grenoble, novembre 2007). La finalité de l'évaluation d'une expérimentation sociale est donc de produire des résultats permettant aux pouvoirs publics de décider si l'expérimentation en question mérite d'être généralisée ou non (à l'ensemble du territoire, à l'ensemble du public visé, etc.). Les expérimentations sociales ayant fait l'objet d'un financement par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse depuis 2009 ont souvent été mises en place pour une durée de deux ou trois ans. L'évaluation devient alors productrice de données longitudinales qui devraient permettre à l'action publique de s'approprier les résultats, de comprendre ce qui se joue dans le cadre de ces expérimentations et d'en faire bon usage quant à leur éventuelle généralisation, ou tout du moins dans la perspective de la mise en place d'un financement pérenne. Mais tout cela n'est pas si simple.

L'objectif de cette communication consiste à faire part de la difficulté à mener l'évaluation d'une expérimentation sociale dans la durée et de montrer que l'usage et l'appropriation des résultats par le porteur du projet sont loin d'être évidents notamment en raison du décalage des temporalités de l'évaluateur et du porteur du projet.

L'expérimentation ELITE (expérimentation locale pour l'insertion territorialisée des étudiants) portée initialement par l'Université de Provence a pour objectif d'apporter des éléments de réponses concrets à la problématique de la transition professionnelle entre la fin du parcours universitaire et l'accès à un emploi durable. La transition entre formation et emploi n'est pas instantanée, elle s'inscrit dans une temporalité plus ou moins longue, au cours de laquelle le cheminement des étudiants sera entaché de détours plus ou moins importants selon leur niveau de diplôme, leur type de formation et leur spécialité disciplinaire. Cette expérimentation poursuit l'objectif d'assurer un relais entre l'enseignement universitaire en lettres et sciences humaines (LSH) et le marché du travail de façon à ce que cette période de latence ne soit pas préjudiciable aux étudiants.

Ce dispositif expérimental s'est notamment concrétisé à travers la création d'un diplôme d'université d'aide à l'insertion professionnelle (DUIP) ouvert initialement aux étudiants et anciens étudiants des filières lettres et sciences humaines diplômés de licence, inscrits en 3ème année de licence, ayant validé un master 1, ou étant inscrits en première année de master, et souhaitant accéder au marché du travail. Il s'est élargi à l'initiative des porteurs du projet aux étudiants diplômés d'un master 2, puis à l'ensemble des disciplines offertes par l'université d'Aix-Marseille suite à la fusion entre l'Université de Provence, l'Université de la Méditerranée et l'Université Paul Cézanne. Ce DU propose un ensemble d'unités de formation permettant de faciliter l'accès au marché du travail des étudiants. Ces derniers bénéficient d'un accompagnement individualisé et d'un système de parrainage. Ils assistent à des interventions de représentants du monde socio-économique, participent à des ateliers relatifs aux outils et méthodes de recherche d'emploi, à un séminaire de réflexivité. Ils réalisent des enquêtes métiers, suivent des stages en milieu professionnel, etc.

L'expérimentation a été évaluée par l'observatoire régional des métiers (OREF PACA). Les grandes lignes de la méthodologie de l'évaluation sont les suivantes.

Les finalités de l'évaluation

L'évaluation de l'efficacité interne de cette formation d'aide à l'insertion professionnelle commence par une description des conditions de mise en œuvre du dispositif. L'intérêt étant d'analyser la façon dont les activités ont été déployées et de réfléchir à des pistes d'amélioration. Ensuite, elle cherche à savoir dans

* Observatoire régional des métiers Marseille, s.landrier@orm-paca.org.

quelles mesures les objectifs intermédiaires du dispositif sont atteints : est-ce que la participation au dispositif a permis aux bénéficiaires d'élaborer ou de conforter leur projet professionnel, voire de construire un projet différent plus en phase avec la réalité du monde du travail ? Ont-ils acquis des connaissances sur le marché du travail, le monde de l'entreprise, les techniques de recherche d'emploi ? Autant d'éléments qu'ils seront susceptibles de mobiliser lors de leur recherche d'emploi.

L'évaluation de l'efficacité externe s'appuie sur les éléments recueillis lors de l'évaluation de la formation, et va plus loin. Elle poursuit deux objectifs : le premier cherche à savoir si le dispositif contribue à rapprocher durablement l'université et le monde socioéconomique qui l'entoure. Le second cherche à savoir dans quelles mesures le dispositif satisfait les besoins du marché du travail local.

Une démarche participative

L'évaluateur a contribué à la construction du projet, à la formalisation de ses objectifs et à leur évolution. Par ailleurs, la méthodologie, le protocole et les outils d'évaluation élaborés par l'ORM ont tous été validés par les porteurs du projet. Des rencontres entre porteurs du projet et évaluateur sont organisées quasiment tous les mois pour faire le point sur l'avancée du dispositif et son évaluation.

Une démarche qualitative

L'objectif d'amélioration de la transition formation-emploi implique que l'évaluation ne consiste pas uniquement en une comptabilisation des entrées en emploi. Elle est consacrée en grande partie à l'appréciation du degré d'appropriation par les jeunes de toutes les connaissances et de tous les outils mobilisés et cela, seule une évaluation qualitative le permet. L'approche qualitative mobilisée a recours à plusieurs techniques de recueil d'informations, à savoir : l'observation, l'entretien et l'analyse des productions écrites des étudiants. Ces dernières formalisent le travail réalisé et le chemin parcouru par les étudiants au sein du dispositif. Des questionnaires sont également administrés aux étudiants dès leur entrée au sein du DUIP afin de cerner leurs attentes et motivations, puis à la fin de la formation pour faire un bilan. Des questionnaires sont diffusés auprès des partenaires en début et fin de formation également.

Une approche longitudinale

L'évaluation mobilise une approche longitudinale dans la mesure où elle est pensée comme un processus temporel d'observation accompagnant la mise en œuvre du projet. Par ailleurs, l'objectif de ce dispositif innovant étant d'aider les étudiants à s'insérer dans la vie active, il est impossible de se prononcer sur son efficacité dès la fin de la participation des étudiants à l'expérimentation. L'insertion professionnelle étant un processus qui demande du temps, ce n'est que 15 mois après la fin du dispositif que le protocole d'évaluation prévoit d'interroger les étudiants sur leur situation sur le marché du travail.

1. Les difficultés à conduire l'évaluation d'une expérimentation sociale dans la durée

Cette expérimentation a vu le jour suite à l'appel d'offre du Haut-Commissariat à la jeunesse en 2009. Quand le protocole d'évaluation a été produit, l'expérimentation n'existait qu'en théorie. Une première difficulté à évaluer ce type de dispositif est relative au fait qu'il est en cours de construction, qu'il est mouvant et que son devenir est aléatoire. Ce premier point questionne les évaluateurs et fait débat : l'évaluation doit-elle être figée et se consacrer à l'atteinte des objectifs initiaux de l'expérimentation ou se doit-elle de tenir compte de ses évolutions et adapter son protocole en conséquence ? Tous ne font pas le même choix et cela a des répercussions importantes tant sur le devenir de l'expérimentation, que sur celui de l'évaluation.

Le choix de l'ORM s'est porté sur une évaluation dynamique de type « *in itinere* ». Le nombre de bénéficiaires et la forme prise finalement par le dispositif ont conduit le protocole d'évaluation à évoluer dans le temps et la méthodologie mobilisée à s'adapter. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette nécessaire adaptation.

1.1. Un groupe expérimental de taille modeste

L'ambition initiale du protocole d'évaluation était de mobiliser des approches à la fois quantitative et qualitative. Sur le plan quantitatif, il était envisagé que cette expérimentation concerne 120 étudiants par an, et que ses effets soient mesurés sur la base d'une comparaison avec un groupe témoin de taille identique sélectionné par le biais d'un tirage aléatoire parmi les volontaires pour participer à l'expérimentation (soit une évaluation portant sur un total de 240 jeunes). L'approche qualitative permettant quant à elle d'apporter des pistes explicatives aux résultats mis en évidence par les données quantitatives : que cela marche ou non, pourquoi ?

La première promotion ayant rassemblé 24 étudiants, le dispositif d'évaluation s'est adapté avec une méthodologie exclusivement qualitative dépourvue de groupe témoin. Bien qu'on observe une montée en puissance du dispositif et un accroissement en termes d'effectifs étudiants lors de la seconde année, l'expérimentation demeure en sous-effectif au regard de ce qui a été envisagé initialement.

Cela tient à plusieurs facteurs : pour la première promotion, le retard de la mise en œuvre du dispositif a décalé les phases de communication et de recrutement des étudiants éligibles et explique largement la taille du groupe. Pour la seconde promotion, la montée en qualité de la formation a induit une charge de travail conséquente et les 78 inscrits correspondent au maximum des capacités des porteurs de projet pour assurer la formation et l'accompagnement des étudiants. Pour la troisième promotion, 59 étudiants ont bénéficié du dispositif. L'évaluateur a maintenu l'approche qualitative sans groupe témoin pour les trois années d'expérimentation.

1.2. Une expérimentation aux contours mouvants

Lors de la première année de mise en œuvre du dispositif, tout est à construire. Les porteurs de projet jouent le jeu de l'expérimentation : ils testent des actions, opèrent un certain nombre d'ajustements, renoncent à certaines. Tout cela est riche d'enseignements mais cela ne facilite pas la conduite de l'évaluation qui a mis l'accent sur le suivi de la mise en œuvre de l'expérimentation. Ce suivi a permis d'une part, de mettre en évidence le cheminement des porteurs de projet, d'autre part, de proposer des pistes explicatives à certains constats faits par ailleurs.

1.3. Une implication variable des bénéficiaires du dispositif à l'évaluation

Non seulement les étudiants sont peu nombreux à participer à cette expérimentation, mais en plus, certains décrochent, d'autres ne sont pas assidus, d'autres enfin ne répondent pas aux interrogations de l'évaluateur. Les questionnaires sont administrés en face à face par l'évaluateur au cours du séminaire de réflexivité avec l'accord et en présence du responsable du diplôme. Les taux de retour sont bons pour le questionnaire de rentrée (145 sur 161), ce qui n'est pas le cas pour le questionnaire de bilan (56 sur 161) malgré des relances par les conseillères d'insertion au cours de l'accompagnement individualisé et par email. La baisse de la fréquentation du séminaire tout au long de la formation est observée pour l'ensemble des promotions. Les raisons de cette baisse sont multiples (baisse de motivation, mais aussi, stages, entretiens, emplois) et ne constituent pas pour autant un signal négatif.

Pour compléter les informations recueillies dans les questionnaires de rentrée et de bilan, l'évaluateur a décidé de procéder à des entretiens et de recueillir l'ensemble des productions écrites des étudiants. Le croisement de ces différents éléments a permis de s'assurer de la validité interne des données et de dégager des faisceaux d'indices utiles à l'évaluation.

Par ailleurs, les étudiants se sont montrés peu captifs et ont rarement répondu au questionnaire qui leur a été transmis par email 15 mois après leur sortie du dispositif malgré de multiples relances téléphoniques. Les retours trop faibles (16 sur une centaine) ne permettent pas à l'évaluateur de se prononcer sur leur devenir professionnel plus d'un an après leur sortie du dispositif et de traiter de cette dimension de l'efficacité externe.

Une implication variable des partenaires à l'évaluation

Cette expérimentation se caractérise notamment par le fait qu'elle avait pour objectif de rapprocher l'université du monde socioéconomique qui l'entoure. Dans ce sens, elle a construit un partenariat, porté par un noyau dur de représentants de branches professionnelles, d'intermédiaires de l'emploi, de syndicats d'employeurs, tous volontaires pour aider les étudiants dans leur phase de transition professionnelle. Ce partenariat s'est construit à partir de relations interpersonnelles et s'est étoffé au cours des trois années d'expérimentation : un noyau d'acteurs a participé à la genèse du dispositif et est resté impliqué au cours des trois années. Les acteurs adhèrent à l'état d'esprit et sont convaincus de la pertinence du dispositif mais tous n'ont pas été dans cette démarche. Toutefois, certaines associations ou branches professionnelles profitant de leur adhésion à l'expérimentation à des fins de communication, des mouvements de sorties et d'entrée de partenaires ont été observés. Dans ce sens, le partenariat demeure fragile en raison du fait qu'il tient essentiellement à des engagements interpersonnels.

Les porteurs de projet ont œuvré au cours des trois années d'expérimentation pour augmenter le nombre d'intervenants et favoriser la diversité des secteurs d'activité et métiers présentés aux étudiants. Cela induit là encore un niveau de difficulté supplémentaire pour l'évaluateur qui doit composer au fur et à mesure avec des acteurs adhérant plus ou moins à la démarche évaluative engagée. Les retours de bilans qualitatifs concernent là encore des effectifs restreints mais réguliers (une dizaine de partenaires), et présentent l'avantage de croiser les regards avec les étudiants et les porteurs du projet.

1.4. Une évolution des relations entre évaluateur et porteurs du projet

Les relations entre les porteurs de projet et l'évaluateur ont beaucoup évolué au cours des trois années d'expérimentation : une confiance réciproque forte s'est instaurée dès le départ suite au travail en commun engagé pour construire la réponse à l'appel à projet du Haut-Commissariat à la jeunesse. En faisant le choix d'une évaluation participative, l'évaluateur s'est retrouvé largement, voire trop impliqué dans le processus de construction du dispositif. Au cours de la seconde puis de la troisième année de fonctionnement, le dispositif s'est amélioré et stabilisé, ce qui a permis à l'évaluateur de prendre de la distance à l'égard de l'expérimentation et de retrouver une posture externe. Avec du recul, il semblerait que cette prise de distance n'ait pas été suffisamment expliquée au porteur du projet qui l'a interprétée comme une forme de désengagement. De façon concomitante, le financement du projet a été remis en question par le FEJ. Cela a généré une certaine crispation du côté du porteur de projet qui a eu pour conséquence une perte de confiance à l'égard de l'évaluateur. Reste à savoir dans quelles mesures cette perte de confiance aura des conséquences sur l'appropriation et l'usage des résultats de l'évaluation ?

2. Le décalage des temporalités de l'évaluation et de l'action publique

2.1. Le devenir des étudiants : paradoxe entre le besoin de résultats immédiats et des données qui se construisent dans la durée

Dans le cadre de la réponse commune à l'appel à projet, le projet d'évaluation, son calendrier et l'ensemble des outils ont été validés par le porteur du projet et les objectifs de l'évaluation ont été partagés (efficacité interne et externe). Pourtant, des décalages sont apparus, particulièrement autour de la question du devenir des étudiants. Le porteur du projet a été interpellé à de multiples reprises sur le devenir professionnel des bénéficiaires de l'expérimentation par l'Université et le FEJ afin de justifier et d'argumenter la poursuite de son financement. Ces demandes sont légitimes, mais elles ont été formulées et transmises à l'évaluateur à un moment où les résultats des enquêtes d'insertion professionnelle des bénéficiaires de l'expérimentation n'étaient pas disponibles.

La première enquête d'insertion a interrogé les 15 étudiants de la première promotion (2009-2010) 15 mois après leur sortie du dispositif. Mais en raison de la taille de l'échantillon, les résultats ne permettent pas d'en tirer des conclusions et encore moins de se prononcer sur la valeur ajoutée du dispositif. En 2011-2012, l'université nourrit de fortes attentes à l'égard du devenir des étudiants de la seconde promotion (2010-2011), or l'enquête d'insertion conduite par l'évaluateur est planifiée en fin d'année 2012.

Ce décalage des temporalités conduit le porteur de projet à prendre une initiative qui sera lourde de conséquences puisqu'il décide de réaliser en interne une enquête d'insertion auprès de l'ensemble des étudiants ayant suivi le dispositif. Cette enquête est lancée sans respecter de règles méthodologiques relatives à la durée qui s'est écoulée depuis que les bénéficiaires ont quitté le dispositif et sans en informer l'évaluateur (qui ne comprend pas pourquoi les étudiants refusent de répondre à son questionnaire de devenir jusqu'à ce que l'un d'entre eux envoie le questionnaire de l'université à l'ORM). Au final, sur 70 étudiants interrogés pour la seconde promotion, 7 seulement ont renseigné le questionnaire et cela malgré de multiples relances téléphoniques et par e-mail.

Quand il a été interpellé sur le devenir des étudiants ayant bénéficié de l'expérimentation, le porteur du projet s'est senti pris au dépourvu et n'a pas été en capacité d'expliquer que l'évaluation ne se limitait pas à compter le nombre de jeunes en emploi, ce qui donnerait une vision très réductrice du dispositif et de ses apports. Ce défaut d'informations sur le devenir des étudiants a été perçu comme une lacune de l'évaluation par le porteur du projet pourtant bien informé de la faiblesse des effectifs et du calendrier de l'évaluation. Il disposait par ailleurs de l'ensemble des résultats intermédiaires de l'évaluation et avait la possibilité de démontrer l'ensemble des apports du dispositif pour les étudiants. Mais à partir du moment où il a été interpellé sur le devenir des étudiants, le porteur du projet a eu tendance à focaliser ses attentes sur cette dimension de l'efficacité externe au détriment de toutes les autres. Même si l'évaluateur a rappelé régulièrement les objectifs et les temporalités de l'évaluation, une incompréhension s'est définitivement installée et la question de la façon dont le porteur de projet est susceptible de s'approprier les résultats se pose de façon encore plus prégnante.

2.2. Quels usages des résultats de l'évaluation ?

Pour financer la quatrième année de l'expérimentation, le porteur du projet a décidé de rendre l'inscription des étudiants payante, financement complété par la taxe d'apprentissage et par la contribution de l'établissement. Il a également réduit le nombre de conseillers d'insertion du BAIFE impliqués dans le dispositif. Une fois les modalités de financement trouvées, le porteur du projet a été assuré que le dispositif allait fonctionner pour sa quatrième année et son intérêt à l'égard des résultats de l'évaluation s'est considérablement amoindri. Le porteur du projet attend de l'évaluateur qu'il remette un rapport en contre partie du financement qu'il a perçu dans le cadre de cette mission et cette attente du rapport final d'évaluation suscite des craintes.

Lors de la présentation des résultats du rapport final d'évaluation, la première question posée à l'évaluateur est relative à l'absence de données relatives à l'insertion professionnelle des bénéficiaires. L'évaluateur explique que les données recueillies ne sont pas valides pour tirer des conclusions relatives à cette dimension de l'efficacité externe. De plus, si les étudiants avaient tous renseigné leur situation professionnelle, les effectifs n'auraient pas permis de dégager de tendances statistiques et encore moins de se prononcer sur une quelconque valeur ajoutée du dispositif en raison de l'absence de groupe témoin. L'évaluateur ne peut qu'encourager le porteur de projet à assurer lui-même le suivi des bénéficiaires de l'expérimentation en respectant un minimum de principes méthodologiques, notamment sur les délais d'interrogation. Ce suivi lui permettra d'avoir une photographie du devenir des étudiants et de prendre davantage conscience du fait que le processus d'insertion professionnelle est un processus qui demande du temps, comme en témoignent les enquêtes Génération du Céreq réalisées systématiquement 3 ans après la sortie du système éducatif. Ce suivi devrait également s'attacher à rapprocher la situation des étudiants à un moment donné du projet professionnel qu'ils ont construit dans le cadre du DUIP. Or, souvent il s'agit de projets de carrière professionnelle, ce qui implique une temporalité d'observation encore plus longue.

Par ailleurs, les nombreuses données qualitatives recueillies dans le cadre de l'évaluation soulignent que les grands objectifs du dispositif sont atteints : en effet, le DUIP permet aux étudiants d'acquérir des éléments de connaissance sur le fonctionnement du marché de l'emploi et de faire évoluer les représentations qu'ils avaient des métiers et du milieu du travail. Il leur fournit des outils leur permettant de répondre à une offre d'emploi et leur permet de prendre conscience de l'ensemble des débouchés professionnels auxquels ils sont susceptibles d'accéder. Un travail important est fourni pour qu'ils aient confiance en eux, pour qu'ils prennent conscience de leurs connaissances, expériences et compétences et qu'ils apprennent à les valoriser. À travers les différents modules de formation, les étudiants construisent leur projet personnel et

professionnel, ils le testent à partir des enquêtes métiers et des stages qu'ils ont l'opportunité de faire. Ils deviennent réellement acteurs de leur parcours d'insertion professionnelle.

L'expérimentation ELITE participe indéniablement au rapprochement entre l'université et le monde socioéconomique. Cependant, à l'issue des trois années, les acteurs sont encore dans une phase de découverte mutuelle et d'apprentissage. Le processus est amorcé mais il demande du temps. Le partenariat demeure fragile, largement dépendant d'engagements individuels. Il mérite d'être consolidé avec davantage de partenaires pour une plus grande opérationnalité. Les porteurs de projet ont déjà œuvré dans ce sens et leur effort doit se poursuivre afin de renforcer également l'adhésion des intervenants à l'état d'esprit de l'expérimentation.

Pour conclure, la question de l'usage des résultats de l'évaluation par le porteur du projet est entière. À l'issue de la quatrième année de fonctionnement, ce dispositif va connaître de profonds remaniements en raison de la « fusion » du DUIP avec un autre DU initialement porté par l'Université de la Méditerranée. Suite à la fusion des universités, un seul DU d'aide à l'insertion devrait perdurer. Les résultats de l'évaluation conduite au cours des trois années de l'expérimentation ELITE devraient être mobilisés par l'Université pour faire des choix, les argumenter et permettre ainsi aux étudiants d'aborder plus sereinement leur phase de transition professionnelle. Encore faut-il pour cela que les porteurs du projet s'approprient l'ensemble des résultats et qu'ils les valorisent en interne.

Mais s'il est pertinent de s'interroger sur l'appropriation et l'usage des résultats par les porteurs des différentes expérimentations financées par le FEJ, il ne faut pas éluder la question de l'appropriation et l'usage des résultats de l'évaluation par le FEJ qui s'était fixé des objectifs de transférabilité et de généralisation des expérimentations faisant preuve de bons résultats.

Bibliographie

Baslé M. (2008), in Livre blanc, *Innover dans les pratiques d'évaluation des politiques publiques*, MGDIS-Rennes 1, Rennes.

Billet C. (2005), *Le guide des techniques d'évaluation*, Éditions Dunod.

Bonami M. (2005), *Évaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité?*, Les Cahiers de la recherche en éducation et formation, n° 38, GIRSEF.

Bonniol J.-J. & Vial M. (2003), *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*, De Boeck Université.

Boudesseul G. (2010), « Évaluation expérimentale, évaluation d'une expérimentation ou évaluation d'une expérience ? », in T. Couppié, D. Epiphane, I. Recotillet, E. Sulzer (éds), *Évaluation et données longitudinales : quelles relations ?*, Marseille, Céreq, Relief n° 30, p. 131-141.

Divay S. (2011), « L'évaluation qualitative : objectiver sans compter », Céreq, *Bref*, n°286.

Haut-Commissariat à la jeunesse (2009), *Guide méthodologique pour l'évaluation des expérimentations sociales*, Haut-Commissariat à la Jeunesse.

Dubois J.-M., Podevin G. (2011), « Entre indépendance et connivence, la délicate posture de « l'évaluateur embarqué » », Céreq, *Bref*, n°294-1.

Landrier S. (2010), « Éléments de réflexions sur la spécificité de l'évaluation d'une expérimentation sociale », in T. Couppié, D. Epiphane, I. Recotillet, E. Sulzer (éds), *Évaluation et données longitudinales : quelles relations ?*, Marseille, Céreq, Relief n° 30, p. 123-129.

Landrier S., Milliard S. (2013), « Rapport d'évaluation de l'expérimentation ELITE », remis au Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse Observatoire régional des métiers, Marseille.

Quelle utilisation des données longitudinales par les décideurs publics ? Pour une appropriation active en région

Robert Pierron *, *Clément Costanza* **

La question de l'utilisation des outils statistiques, des instruments d'analyse et de leurs inscriptions dans des procédures d'aide à la décision est particulièrement intéressante en ce qui concerne les choix de mesures de carte et de programmation des formations professionnelles initiales et continues.

Le niveau régional et plus précisément la collectivité territoriale régionale, dans ses relations avec ses différents partenaires, apparaissent spécialement concernés par les instruments de mesure et d'appréciation des insertions et des devenir des publics formés.

Cependant, force est de constater que la mesure des insertions observées quelques mois après une formation demeure l'instrument de loin le plus utilisé pour apprécier, sinon de façon absolue les « effets » des formations, mais tout au moins d'approcher de manière courante des écarts susceptibles de suggérer des différences et d'infléchir des choix futurs en matière d'évolution de l'offre.

Les « enquêtes d'insertion », parce qu'elles peuvent donner lieu à des interprétations simples, voire simplistes, négligeant même parfois, par des comparaisons « à plat », les précautions méthodologiques du plus élémentaire raisonnement « toutes choses égales par ailleurs », sont bien plus connues et utilisées que les enquêtes de cheminement, reflétant quant à elles toute la richesse et la diversité des cursus de formation, des parcours d'insertion et des trajectoires professionnelles.

La tentation est parfois grande, pour les offreurs de formation, voire pour leurs financeurs, quels que soient la nature et le statut des uns et des autres, d'afficher des comparaisons flatteuses, justifiant des choix antérieurs et facilitant leur reconduction.

À l'heure où l'« Acte III » de la décentralisation s'accompagnera, non seulement d'une accentuation de la mise en cohérence des formations professionnelles au niveau régional, mais encore d'une concertation accrue sur les choix correspondants sous l'égide de la collectivité territoriale, il apparaît essentiel de rappeler à quel point ce qu'on peut appeler la « culture du longitudinal » doit s'affirmer de plus en plus comme un socle technique commun à l'ensemble des décideurs et aux divers acteurs qui les entourent.

Après avoir rappelé la prégnance sous-jacente des lectures « adéquationnistes » dans le recours aux enquêtes d'insertion (1), nous analyserons ce qui peut être inféré d'utilisations actuelles du longitudinal (2), avant de proposer, à la façon d'une conclusion ouverte et à partir d'une expérience régionale en cours, un passage à une appropriation plus marquée du longitudinal par les acteurs (3).

Il s'agit donc ici, moins d'exposer des résultats d'analyse, voire de rendre compte d'une mobilisation effective de l'approche longitudinale, que d'indiquer quelques hypothèses de travail élémentaires sur lequel repose une expérience de mobilisation en cours de lancement en Aquitaine, initiée au niveau régional et reposant sur une action concertée au niveau local.

1. La tentation d'une lecture « adéquationniste » des enquêtes d'insertion

Ce que les chercheurs et les professionnels de l'approche des relations entre les formations et les emplois désignent comme la « dérive adéquationniste » correspond souvent à une demande forte de décideurs souhaitant à des titres divers (pouvoirs publics mais aussi représentations des entreprises, attentes des

* Économiste, conseiller technique CPRDFP/Éducation, conseil régional d'Aquitaine, robert.pierron@aquitaine.fr.

** Doctorant en sciences politiques, Centre Émile Durkheim, Sciences Po, clement.costanza@scpoibx.fr.

demandeurs d'emploi, des jeunes en formation initiale et de leurs parents...) voir se développer des offres de formation correspondant mieux à des « besoins ».

L'expression de cette demande et des attentes qui en découlent, demeure très répandue et affecte fortement la recherche d'indicateurs pertinents et la façon dont ces indicateurs sont élaborés et reçus dans la pratique.

1.1. Une limite : la polysémie de la notion de « besoins »

1.1.1. Des regards angulaires sur l'articulation des formations et des emplois

Les « besoins en formation » ne renvoient pas aux mêmes contenus d'information et donc pas aux mêmes indicateurs, selon qu'ils sont abordés du point de vue d'employeurs se référant à des « tensions » (de court terme) ou à des « pénuries » (de moyen et long terme) touchant leurs recherches de main-d'œuvre, ou bien du point de vue des publics concernés par l'accès à la formation et à l'emploi.

1.1.2. Le « miroir brisé » de l'approche globale et la recherche de la « cohérence »

L'entrée territoriale

Les pouvoirs publics sont évidemment sensibles à ce qu'expriment les employeurs et les salariés (ou futurs salariés), mais ils y ajoutent, non seulement la diversité des approches des politiques sectorielles – en matière de social, d'emploi ou d'éducation (Couppié, Epiphane et *al.* 2010) –, mais aussi toute la richesse et la complexité des approches territoriales.

Qu'il s'agisse d'administrateurs élus représentant les citoyens à divers niveaux géographiques ou d'administrateurs nommés agissant au nom de l'État en application des politiques gouvernementales, la perception des appareils de formation comme devant répondre avant tout aux besoins et attentes du territoire apparaît comme un socle puissant de l'action publique.

L'injonction de cohérence

En même temps, s'agissant des formations professionnelles initiales et continues, le niveau régional apparaît comme lieu de régulation majeur dans ses trois dimensions (État déconcentré, collectivité décentralisée et instances de concertation des partenaires sociaux). Présente dans tous les textes législatifs intéressant la répartition des compétences et des responsabilités depuis son apparition dans la loi dite « quinquennale » du 20 décembre 1993, la notion de cohérence des formations professionnelles est régulièrement présentée comme devant être assurée à ce niveau, ce qui a pour corollaire immédiat de se demander comment, à travers un schéma ascendant-descendant il est possible d'articuler la décision régionale et les initiatives des différentes acceptations du « local » (Ourliac et Pierron 2003).

1.2. La prégnance de l'insertion instantanée comme élément central d'évaluation des formations

1.2.1. Du légitime désir de compréhension au risque du simplisme

L'ensemble des éléments qui précèdent peut conduire les acteurs concernés et en particulier les décideurs publics à mettre en avant un nombre restreint d'indicateurs, pour des raisons de recherche d'intelligibilité et d'efficacité de la « communication » des attendus de leurs décisions.

Dès lors, il est extrêmement tentant de hiérarchiser, voire de réduire à un seul item, supposé le plus significatif, l'ensemble des données disponibles.

Dans cette logique, la situation des sortants d'une formation un certain nombre de mois après la sortie de formation et plus précisément le pourcentage de ceux qui sont en emploi, peuvent rapidement faire figure d'élément d'évaluation principal, sinon exclusif : si le taux d'insertion global apparent d'une formation A est plus élevé que celui d'une formation B, la conclusion qui s'impose, c'est que la première est meilleure.

1.2.2. Interprétation de la préférence exprimée pour le taux d'insertion instantané

La priorité aux publics sans qualification

Depuis la première décentralisation et de façon renforcée lors de la décentralisation, à partir de 1994, de l'ancien crédit formation individualisé CFI) par la loi « quinquennale » déjà évoquée, les régions jouent le premier rôle en matière d'accès à la qualification – à des fins explicites d'insertion sociales et professionnelles – des jeunes sans emploi ni certification utile reconnue. Elles interviennent également de façon forte dans le champ de l'insertion par l'économique.

Cette situation explique largement pourquoi la recherche des taux d'insertion un cours laps de temps à l'issue de celle-ci est un indicateur fortement requis pour estimer l'efficacité des formations rendues accessibles à un public prioritaire qui bénéficie depuis trente ans des programmes régionaux de formation (PRF) des régions et des dispositifs connexes, comme les aides individuelles. Tout se passe comme si l'objectif d'insertion tendait à prendre le pas sur toutes les autres fonctions qui peuvent être assignées par ailleurs à des formations professionnelles, en particulier initiales.

Il serait cependant un peu injurieux d'évoquer ici une sorte de « dictature du chiffre » à laquelle se soumettraient des acteurs importants et responsables. De plus, le rappel de l'objectif central poursuivi par le financement de formations professionnelles destinées à des publics particulièrement sensibles était vital, en la matière, pour les régions, pour combattre la « logique d'offre ».

À souligner parallèlement que les missions locales, constitutives du réseau d'accueil des jeunes en difficulté, disposent en amont des générations successives du logiciel « Parcours », dont la fonction est précisément de caractériser les évolutions des bénéficiaires et donc d'introduire des éléments diachroniques dans le regard porté sur eux.

Le démon de la comparaison

Déjà contestable dans le champ des formations professionnelles continues, le primat du taux d'insertion à six ou sept mois est encore plus préoccupant si on prétend l'appliquer aux formations professionnelles initiales.

Un exemple spectaculaire a été fourni par de nombreux discours généralisant des constats sur les insertions respectives des apprentis et des lycéens professionnels, pour affirmer qu'une voie était plus performante que l'autre, dans toutes les situations et sans considération de conditions diverses (spécialité, niveau, type d'employeur, trajectoire ultérieure...). Le précédent gouvernement a ainsi voulu signer des contrats d'objectifs et de moyens (COM) pour le développement de l'apprentissage, établis avec les régions et les partenaires sociaux, et assortis d'objectifs quantitatifs globaux en termes de nombre d'apprentis, selon un paradigme économique digne de la planification centralisée et rigide.

Or, les raisonnements « instantanéistes » mis en avant comportaient, entre autres, le défaut redoutable de ne pas même tenir compte, dans l'estimation des avantages comparés des deux voies, du fait que le marché du travail est toujours plus favorable aux demandeurs d'emploi déjà en emploi (cas des apprentis) plutôt qu'aux demandeurs d'emploi sans emploi et en particulier qu'aux primo entrants sur le marché du travail (cas des lycéens professionnels). Plus largement, l'appréhension de l'intérêt de l'apprentissage passe bien par une « *approche circonstanciée* » (Romani 2012), s'appuyant notamment sur des comparaisons internationales rigoureuses et un recours à une analyse de parcours.

1.3. Le difficile appariement des langages et la perception de la pertinence des résultats

1.3.1. Mais de quoi parle-t-on ?

Pour rechercher des données « qui parlent », encore faut-il pouvoir les « faire parler » et surtout avoir exprimé ce que l'on recherche.

La relation entre les décideurs (ou acteurs) et les experts doit s'établir sur un accord minimal quant à la nature des objets sur lesquels les premiers agissent en tenant notamment compte des analyses dont les éléments sont produits par les seconds.

Pour que les outils d'observation et les informations qu'ils permettent de produire soient utiles, il est nécessaire de créer les conditions, essentiellement pratiques, d'une appropriation de ces outils et informations par les décideurs et acteurs (cf. infra 3.1.1), permettant de rapprocher et de mettre en tension de manière féconde « *le langage politique et administratif de l'action et du débat social* » avec « *le langage scientifique de la description* » (Desrosières 1993, 2010). On ne peut en quelque sorte reconnaître que ce que l'on connaît ce qui en l'espèce, implique la mise en commun d'un « *principe de réalité* », entraînant un accord général sur le fait que si l'insertion est une finalité prioritaire, elle ne saurait être l'étalon unique et universel de mesure de l'utilité et des performances des formations professionnelles.

1.3.2. La reconnaissance du primat des temporalités

La prise en compte des temporalités – et aussi de leurs échelles variables – constitue la condition préalable de la reconnaissance de la puissance du longitudinal par les décideurs, par delà toutes les formes d'« urgences » et de « priorités ».

Le maintien d'un « adéquatisme » rampant est étroitement lié à la domination des indicateurs d'insertion immédiate. Il y a certes des publics et des problèmes qui appellent des traitements à court terme dans le champ des formations professionnelles et de l'insertion. Mais il y a aussi une nécessité de considérer les effets de « temps long », par exemple en considérant que les formations doivent toujours être envisagées sous un angle relatif et fonctionnel, non « en soi », ce qu'illustre un « effet de cliquet » de l'élévation nominale des niveaux, particulièrement sensible dans un contexte de fort chômage et de sélectivité exacerbée. « *La dimension normative des relations formation-emploi facilite la hausse des niveaux* » (Bédoué et Germe 2004).

Parce qu'elle oblige à suivre la flèche du temps, l'approche longitudinale est indispensable aux décideurs.

2. Les intentions d'un recours au moins partiel au longitudinal

Il ne s'agit pas de « vendre » le longitudinal aux décideurs en leur faisant croire qu'ils auront ainsi facilement, à partir d'une connaissance plus pertinente et fine, une sorte de « prêt à choisir » éclairant de façon parfaite les stratégies futures d'évolution de l'ensemble des appareils de formation professionnelle.

Quelques expériences régionales, plus ou moins ponctuelles, illustrent clairement qu'il n'y a pas, à travers une meilleure prise en compte des cheminements des formés, plutôt que de leurs seules insertions instantanées une sorte d'ouverture révélatrice de nouveaux « possibles » indiquant les conditions de décisions meilleures. Il est seulement raisonnable de dire que le recours aux enquêtes longitudinales crée les conditions d'une information partagée plus riche, permettant d'éviter des choix trop mécaniques et de construire collectivement des scénarios plus ouverts (cf. infra, 3).

2.1. De meilleures spécifications des situations particulières

2.1.1. Les attentes vis-à-vis des extensions des échantillons des enquêtes « Génération »

Les extensions commandées pour consolider l'enquête 2010 sur les sortants en 2007 sont représentatives de deux modes d'usage :

- d'une part, ont été réalisées des extensions commandées par des services d'études de ministères (comme la DEPP pour l'Éducation et la Drees pour la Santé et les Affaires sociales, etc.). À noter que ces extensions sont révélatrices de préoccupations parfaitement claires dans le contexte de réforme des années correspondantes, à la façon d'une « éprouvette témoin » du fonctionnement d'une filière (exemple : les sortants des expérimentations de trois filières bac pro pour l'Éducation).

- d'autre part, cinq régions (Aquitaine, Bretagne, Franche-Comté, Poitou-Charentes, Nord-Pas-de-Calais) ont financé des consolidations portant sur 2000 questionnaires supplémentaires chacune, ce qui a permis d'obtenir une représentativité au niveau régional en 10 niveaux de diplôme.

S'agissant des régions, il n'y avait donc pas de spécification particulière. L'objectif de l'Aquitaine était de consolider une typologie des parcours, ce qui a été réalisé (cf. infra, 2.2.3).

2.1.2. Le cas d'une extension antérieure fortement ciblée

Une extension portant sur les sortants en 1998 interrogés en 2001 avait été commandée en fin 2002 par le conseil régional d'Aquitaine. Ciblé sur les sortants de DEUG sans DEUG, public à l'époque considéré par certaines structures d'accueil comme posant des problèmes spécifiques, ce travail s'intéressait à « *une population extrêmement hétérogène en termes d'acquis scolaire* » et dans une situation finalement très proche de la moyenne nationale (Béduwé 2003). Ce résultat apparemment trivial a néanmoins été important en termes d'usage pour objectiver une situation qui donnait antérieurement lieu à des représentations incertaines.

2.2. Dépasser les risques d'une adéquation « au second degré »

2.2.1. Le danger du « gouvernement par les instruments »

La qualité des enquêtes longitudinales n'implique pas *ipso facto* une facilitation des choix et permet seulement de mieux en éclairer les attendus. Un instrument ne saurait tenir lieu de politique (Lascombes et Le Galès 2005) et la connaissance plus fine des parcours observés ne doit pas conduire à en projeter indéfiniment les caractéristiques. Les enquêtes longitudinales ne sauraient être utilisées de façon prédictive sans précaution, mais doivent inciter à la construction de scénarios raisonnés par la concertation entre acteurs informés, capables de formuler des hypothèses de déformations et d'écarts en regard du passé.

2.2.2. Le constat de la diffusion des spécialités

La mesure précise de la façon dont les personnes formées à des spécialités données se diffusent dans des activités diverses ne doit pas être posée comme un invariant de longue période, pas plus que le constat immuablement « transversal » de tel ou tel métier. Cette précaution s'oppose à toute tentation « néo-adéquationniste » qui pourrait s'accrocher aussi bien à une approche diachronique se référant aux parcours qu'à une approche synchronique appuyée sur les structures à un moment donné.

L'approche par l'indice de concentration

Les formés à une même spécialité donnée se retrouvent de façon plus ou moins concentrée ou dispersée dans un nombre plus ou moins grand d'activités professionnelles. La mesure de ce phénomène (Béduwé et Vincens 2011) a été rendue possible par les enquêtes longitudinales, mais il convient d'être prudent quant à des projections mécaniques qu'on pourrait être tenté d'en faire pour étayer des décisions sur les évolutions des appareils de formation professionnelle.

L'identification des « métiers transversaux »

De façon voisine, la caractérisation de la dispersion sectorielle des « métiers transversaux » qui, à l'inverse des « emplois types », ne constituent pas les cœurs de cible des contrats d'objectifs de branches, peut s'effectuer à travers un croisement secteurs/métiers dans une matrice NAF/PCS construite à partir d'un recensement (Aquitaine Cap Métiers 2012). Cet exercice, qui ne relève pas de l'analyse longitudinale, complète seulement celle-ci, non seulement parce que les structures résultent d'évolutions cristallisées, mais encore parce qu'il permet, de façon heuristique, de déceler des spécialités sur lesquelles des « zooms » longitudinaux seraient intéressants.

2.2.3. À la recherche d'une approche typologique des parcours

Une extension régionale de l'enquête « Génération » de 2007 (interrogation en 2010) a été réalisée en Aquitaine. Les premiers traitements opérés ont donné lieu à une première note de cadrage (Costanza et Pierron 2013) reposant sur l'identification d'écarts entre la région et la France sur des indicateurs élémentaires : niveaux de sortie des formations initiales ; relation entre les niveaux d'emploi et les choix d'orientation après la troisième ; situations respectives des formés en voie scolaire et par apprentissage ; effets discriminants des types de zones géographiques...

Parmi les écarts les plus significatifs mesurés entre les sortants en Aquitaine et ceux de l'ensemble de la France, à partir des enchaînements de séquences observés, on relève en particulier :

- un peu moins de chômage persistant ou récurrent...
- ...mais des éléments suggérant des parcours moins linéaires et plus « chaotiques » (moins d'accès rapide et durable ; plus d'accès à l'emploi après une période de chômage, d'inactivité ou de formation ; plus de décrochage de l'emploi).

Même s'ils ne sont pas de grande ampleur, ces écarts indiquent des thèmes de travail à affiner (cf. infra 3.1.1), en approfondissant également des investigations régionales sur des objets étudiés dans la littérature, par exemple :

- les caractéristiques des sortants sans diplôme (Arrighi 2012) ;
- l'intensité et l'ampleur de « *l'impact positif sur la réussite scolaire des niveaux V* » (Alet, Bonal 2013) ;
- les inégalités des taux d'insertion à la sortie de l'enseignement secondaire selon les filières suivies (Arrighi, Sulzer 2013) ;
- mesure et facteurs explicatifs du rendement marginal décroissant de la hausse des niveaux de formation (Béduwé, Germe 2004).

De façon indirecte mais forte, le traitement régional accru de thèmes de ce type est essentiel en amont des décisions en matière d'évolution structurelle de l'offre de formation professionnelle.

3. Conclusion : éléments pour un développement opérationnel de la culture du longitudinal dans l'élaboration des politiques régionales

La compréhension des parcours de formation mais aussi des trajectoires sociales et professionnelles à partir des analyses longitudinales du type de celles que permettent les enquêtes « Génération » du Céreq, constituent à l'évidence des sources d'information très utiles aux décideurs et aux acteurs.

Bien entendu, la tentation serait grande de généraliser la pratique de telles enquêtes et d'en exploiter les ressources dans des approches consolidées par publics, par secteurs, par spécialités de formation, par établissements ou catégories d'établissements et par territoires... Cependant, le coût et un certain nombre de contraintes à la fois techniques et déontologiques – comme les règles du secret statistique – rendent bien évidemment impossibles de telles généralisations et doivent plutôt conduire à les considérer comme une toile de fond permettant d'avancer des hypothèses en vue de l'action sur des champs spécifiés, en allant éventuellement jusqu'à la construction de « décontractions raisonnées » des données générales, *a minima* « toutes choses égales par ailleurs ».

3.1 Principes de mobilisation des outils d'analyse au service de l'action

3.1.1. Pour une appropriation des approches longitudinales

Les écarts observés en Aquitaine en termes de typologie des parcours d'insertion des sortants de formation initiale constituent un point important pour l'initialisation d'une réflexion collective.

De tels résultats ne sont pas seulement intéressants en eux-mêmes et doivent surtout être considérés comme des matériaux permettant de nourrir la réflexion d'un groupe technique interinstitutionnel (conseil régional à travers plusieurs de ses directions, rectorat, Draaf, Direccte, Oref, Céreq à travers le centre

régional associé...). Cette réflexion prolongera utilement le climat de mise en commun de moyens techniques, initié entre la région et le rectorat par la convention passée depuis bientôt trois ans entre les deux institutions pour améliorer la couverture de l'enquête IVA/IPA en Aquitaine.

Le lancement de cette réflexion repose sur le préalable d'une appropriation de la culture du longitudinal par les acteurs concernés, y compris à travers les nombreuses précautions méthodologiques nécessaires, cette appropriation étant à considérer très fermement comme « *l'action ou le résultat de l'action tendant à s'attribuer quelque chose et à le faire sien* » (Pierron 2011).

3.1.2. Vers une logique systémique intériorisée et appliquée au pilotage des parcours et des trajectoires

L'enjeu de l'appropriation du longitudinal et des questions qu'il permet de (se) poser est primordial. Au-delà des décideurs et des acteurs, il présente aussi, en amont et en aval, un aspect heuristique pour les chercheurs et pratique pour les publics eux-mêmes, confrontés aux choix à opérer en matière d'orientation scolaire et professionnelle, avec l'aide des relais qui en ont la charge.

Un rapprochement entre l'appropriation de l'analyse longitudinale et celle de l'analyse systémique est à conduire dans la mesure où l'une ou l'autre ne doit pas être considérée comme « *un substitut aux théories économiques et sociales* » susceptibles de réaliser des représentations explicites et encore moins des éléments d'explication définitifs des processus observés (Lugan 1993).

Pour les publics concernés par la construction de leurs parcours ou de ceux de leurs proches, la fonction du longitudinal correspond très exactement à la mission, de très haute exigence, dont sont investis les professionnels de l'accueil, de l'information et de l'orientation : assurer auprès des intéressés eux-mêmes, au cœur de leur formation initiale et à travers les étapes de leur orientation, le développement d'un sentiment de continuité et de construction de sens (Marandan, Monod et Loginbuhl 2011).

Au plan de l'individu comme pour le politique investi des choix collectifs, les représentations des possibles par les analyses longitudinales impliquent un « *remaniement psychique* », qu'on peut considérer comme métacognitif dans la mesure où il est classique de constater que « *les contenus du savoir nous déterminent probablement moins que la posture que nous occupons face à ces contenus* » (Hatchuel, 2005, 2007).

Le parcours individuel est finalement, à l'instar d'un système, le seul garant (rétrospectif) de sa propre cohérence. Les choix collectifs (politiques) et les préférences individuelles (exprimées) ne peuvent entrer en résonance que si les représentations des possibles sont convenablement partagées. Dans le cadre d'une région et à travers la coordination des acteurs, la connaissance du longitudinal peut être un puissant catalyseur d'innovation pour conduire à une meilleure gouvernance de la mise en œuvre et de l'utilisation des formations professionnelles au service du développement et de l'émancipation.

3.2. Quelques exemples d'applications régionales

3.2.1. Le protocole de préparation de la carte des formations professionnelles

Il est depuis longtemps admis qu'il existe une forte influence de la structure de l'offre de formation sur les choix d'orientation, même si ceux-ci combinent de très nombreux facteurs. Certains auteurs parlent ainsi de l'exercice d'une régulation imparfaite combinant exercice des dynamiques territoriales et effets du non-choix public combiné aux choix atomistiques privés (Van Zanten et Obin 2008).

Le déplacement, même ténu, du « curseur » des compétences partagées en matière d'instruction et de décision des ouvertures et fermetures de formations est attendu parmi les mesures de l'« Acte III » de la décentralisation, dans la logique d'une fonction régulatrice du niveau régional pour assurer la cohérence de toutes les formations professionnelles (cf. supra, 1.1.2). Par anticipation découlant de l'expérience antérieure du travail commun, un protocole technique fixant les conditions de la préparation de la carte de formations professionnelles a été signé le 20 mars 2013 entre le secrétariat général du rectorat d'académie de Bordeaux et l'administration régionale, en l'attente d'une convention sur le champ correspondant, qui

sera établie en application du CPRDFP signé le 8 mars 2012. Cette démarche est importante, car elle rompt avec la relation inégale qui avait cours depuis la dévolution des lycées aux régions : le président du conseil régional donnait seulement un avis sur les propositions annuelles de mesures de cartes présentées par le recteur d'académie. Dans le travail commun entre les deux institutions, qui consistera à placer les mesures annuelles dans la perspective du projet de plan « lycées 2020 » lancé par la légion, les enseignements des analyses longitudinales auront une place importante parmi les nécessaires approches du rôle fonctionnel concerté des établissements de formation professionnelle initiale.

3.2.2. L'étude-action au sein du bassin industriel d'Oloron-Sainte-Marie

De façon concomitante, cette même approche fonctionnelle, appliquée aux EPLE dans leurs environnements (économiques, sociaux et géographiques) trouve un terrain d'application dans le territoire du Piémont Oloronais, dans les Pyrénées atlantiques, dans le cadre d'une mobilisation locale de tous les acteurs et de toutes les institutions concernées, réunis dans une action intitulée « *Nouvelle chance par l'orientation – Accompagner les besoins en compétences des entreprises du Piémont oloronais* », animée par deux vice-présidents du conseil régional. Dans ce territoire, qui présente un caractère de « district industriel », les lycées sont appelés à jouer un rôle très important, en offrant à la fois des voies de promotion aux jeunes et une main-d'œuvre hautement qualifiée aux entreprises.

Sans aller jusqu'à ce qui serait une sorte d'« adéquatisme local » enfermant les possibles des jeunes dans des horizons locaux restreints, la qualité de l'environnement productif permet de considérer l'offre locale d'emploi comme un véritable portique marquant l'entrée des populations en formation dans une trajectoire ascensionnelle, dont les résultats des enquêtes longitudinales peuvent servir à illustrer l'exemplarité, loin de tout localisme.

En même temps, il s'agit aussi de tester, sur un terrain d'application ayant des caractéristiques significatives, l'analyse du rôle des lycées dans le processus de transformation de la population et de production de la main-d'œuvre, conformément au projet d'étude-action inscrit dans la démarche scientifique du réseau « Évaluation formation emploi » (EFE) et présenté à Toulouse le 9 décembre 2011 (Pierron 2012).

3.2.3. Le rôle du local dans la prévention du décrochage

Dans un domaine un peu différent des deux précédents, le traitement de données longitudinales apporte une méthodologie et des résultats en partie utiles dans un champ auxquels s'intéressent de plus en plus la région aux côtés de l'Education nationale et qui concerne la lutte contre le décrochage scolaire.

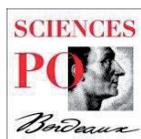
Dans ce domaine, il convient aussi de tenir compte du risque de voir les typologies de parcours conduire à des modèles réducteurs et à l'élimination de certains facteurs explicatifs du décrochage (Bernard 2011). Certains de ces facteurs explicatifs ne correspondent pas forcément à des items saisis dans les variables des enquêtes « Génération », par exemple en ce qui concerne des données sociales et contextuelles, saisissables à un niveau territorial fin auquel répond sans doute aussi la mise en place d'« *une politique territorialisée de prévention* » plus adaptée à contrebalancer les « *risques sociaux du décrochage* » (Boudesseul, Grelet et Vivent 2012) que l'action sur les paramètres centraux des analyses des relations formation-emploi.

Bibliographie

- Alet E. et Bonnal L. (2013), « L'apprentissage : un impact positif sur la réussite scolaire des niveaux V », *Économie et Statistique*, n° 454.
- Aquitaine Cap Métiers (2012), *La recherche d'un périmètre pertinent des métiers transversaux en Aquitaine*, Document de travail de pré-étude, Bordeaux, Aquitaine Cap Métiers, décembre.
- Arrighi J.-J. (Coord) (2012), *Quand l'école est finie...Premiers pas dans la vie active d'une génération, enquête 2010*, Marseille, Céreq.
- Arrighi J.-J. et Sulzer E. (2012), « S'insérer à la sortie de l'enseignement secondaire : de fortes inégalités entre filières », Céreq, *Bref*, n° 303.
- Béduwé C. (2003), *La situation professionnelle des jeunes sortis d'une Université aquitaine sans avoir obtenu le DEUG. Exploitation statistique de l'échantillon spécifique de l'enquête Génération 98 du Céreq, financée par le conseil régional d'Aquitaine*, LIRHE, Toulouse, Rapport d'études, novembre, p. 21-22.
- Béduwé C. et Germe J.-F. (2004), « Les logiques de l'élévation des niveaux de formation. De la hausse à la stabilisation », *Formation Emploi*, n°85.
- Béduwé C. et Vincens J. (2011), « L'indice de concentration : une clé pour analyser l'insertion professionnelle et évaluer les formations », *Formation Emploi*, n° 114.
- Bernard P.-Y (2011), *Le décrochage scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, p. 80-83.
- Boudesseul G., Grelet Y., Vivent C. (2012), « Les risques sociaux du décrochage vers une politique territorialisée de prévention ? », Céreq, *Bref*, n° 304.
- Costanza C. et Pierron R. (2013), *Premiers enseignements de l'extension de la génération 2007 en Aquitaine*, Bordeaux, conseil régional d'Aquitaine, note technique.
- Couppié T., Epiphane D. et al. (coord.) (2010), « Avant-propos », in *Evaluation et données longitudinales : quelles relations ?*, Marseille, Céreq, Relief n° 30, p.7-8.
- Desrosières A. (1993, 2010), *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte.
- Hatchuel F. (2005, 2007), *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*.
- Lascoumes P. et Le Galès P. (dir.) (2005), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de sciences po.
- Lugan J.-C (1993), *La systémique sociale*, Paris, Presses universitaires de France.
- Marandan I., Monod O., Luginbuhl O. (2011), *Le guide pratique du professeur de lycée en voie professionnelle. Pour aider vos élèves à choisir leur orientation*, Paris, Onisep/L'Étudiant.
- Ourliac G. et Pierron R. (2003), « Décision régionale et animation territoriale : deux approches articulées pour outiller les acteurs », *Formation Emploi*, n° 84.
- Pierron R. (2011), « Postface. Quatre aspects de l'appropriation des relations formation-emploi », *Formation Emploi*, n° 114.
- Pierron R. (2012), « L'entrée territoriale dans l'expertise sur l'évaluation des politiques de formation par le marché du travail : la nécessaire introduction des effets de structure de l'appareil initial – Premiers résultats et prolégomènes d'une recherche-action », in C. Béduwé (coord.), *Le marché du travail comme lieu d'évaluation des politiques de formation*, Marseille, Céreq, Net.Doc. 92, p.67-78.
- Romani C. (2012), « Pour une approche circonstanciée de l'apprentissage », Céreq, *Bref*, n° 299-1.
- Van Zenten A. et Obin J.-P. (2008), *La carte scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, p.79-87.

CÉREQ
Dépôt légal 2^e trimestre 2013

Imprimé par le Céreq
Marseille



RAPPORTS ET ECHANGES SUR LES LIENS EMPLOI-FORMATION

ISBN : 978-2-11-098954-3
ISSN : 1763-6213

Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28 - Fax 04 91 13 28 80

www.cereq.fr