

LA FONCTION DE L'ENQUÊTE STATISTIQUE DANS L'ÉVALUATION DU DISPOSITIF DE FORMATION DES JEUNES DE 16 A 18 ANS

par Joëlle Affichard

A l'automne 1983, le ministère chargé de la Formation Professionnelle demandait au CERÉQ de réaliser une enquête destinée à apprécier les résultats, en termes d'insertion professionnelle, des mesures de formation destinées aux jeunes de 16 à 18 ans et mises en place depuis septembre 1982 (1). Il s'agissait d'appliquer à cette population particulière les méthodes d'une enquête statistique nationale de suivi, analogues à celles que le CERÉQ met en œuvre pour ses enquêtes de l'Observatoire des entrées dans la vie active. L'enquête a eu lieu en juin-juillet 1984, et la présentation des premiers résultats fait l'objet d'un autre article dans ce même numéro. On voudrait ici dresser un bilan de ses conditions de déroulement, et s'interroger sur la pertinence du recours à un outil statistique lourd pour l'évaluation du dispositif de formation des « 16-18 ans » (2).

Compte tenu de l'importance des moyens mis en jeu, le dispositif avait été suivi dès son origine par une mission d'observation et d'évaluation, confiée à un organisme spécialisé dans des actions de formation continue (3) et à quinze centres de recherches universitaires régionaux. Tout en regrettant que des difficultés liées au démarrage du dispositif n'aient pas permis de mettre au point une méthodologie homogène de recueil de données quantitatives, les responsables de cette évaluation s'étaient fondés sur la nature même de l'opération à évaluer, et sur les caractéristiques du public touché, pour justifier le choix d'une démarche essentiellement qualitative et d'une approche décentralisée respectant les problématiques de chacune des équipes impliquées (Malglaive, 1982).

L'intervention de l'outil statistique correspondait, pour le ministère responsable et les partenaires sociaux, à une demande de « données de cadrage » qui avaient fait défaut jusque là ; la mission d'observation-évaluation poursuivait ses activités de son côté. Complémentarité

ou compétition entre les deux opérations, la question s'est posée d'autant plus vivement que la mise en œuvre des techniques statistiques pour une enquête nationale représentative est financièrement coûteuse. On peut lui donner la forme rituelle de l'opposition qualitatif/quantitatif en sciences sociales. Plutôt que de reprendre le débat sur les mérites respectifs des deux approches, c'est une réflexion sur la fonction de l'enquête statistique dans l'évaluation du dispositif « 16-18 ans » qu'on voudrait esquisser ici.

Les enquêtes du CERÉQ ont été progressivement mises au point sur un champ d'intervention spécifique, celui du passage dans la vie active à la sortie de l'appareil scolaire ou universitaire ; leur forme, technique et conceptuelle, est étroitement articulée à une formalisation de ce champ qui trouve son origine dans les travaux de planification et qu'on appelle couramment « relation formation-emploi » (4). Le dispositif de formation des « 16-18 ans », et la population qui y a été accueillie, présentent à première vue des caractéristiques assez éloignées de celles du domaine d'intervention habituel de l'Observatoire des entrées dans la vie active. On peut considérer l'application d'une enquête statistique lourde à ce terrain comme un coup de force méthodologique, l'exportation d'un outil technique et d'un cadre conceptuel très rigides à un champ encore mal repéré.

On fera plutôt l'hypothèse que l'incomplète stabilisation institutionnelle du dispositif, et l'exceptionnel écart entre les catégories statistiques et la façon dont les jeunes eux-mêmes se représentent leur situation, constituent des conditions-limite d'application des instruments classiques fabriqués selon le modèle de la relation formation-emploi. On s'attachera à décrire différentes étapes de l'enquête, en mettant en évidence celles où le travail de délimitation, de mise en forme, de standardisation apparaît le plus nettement. Ce sont aussi celles qui éclaireront le sens de l'opération, et leur examen pourrait permettre de comprendre de façon plus générale le statut de la relation formation-emploi dans la formalisation des rapports entre appareil de formation et appareil produc-

(1) Pour une présentation de ces mesures, se reporter dans ce numéro à l'article « Les mesures en faveur de la formation et de l'emploi des jeunes de 1977 à 1985 ».

(2) Ce texte a été présenté aux quatrièmes Journées d'Économie Sociale organisées par le Commissariat Général du Plan et le Laboratoire d'Économie Sociale sur le thème : « L'évaluation des politiques sociales » (27-28 septembre 1984).

(3) Le Centre de Formation de Formateurs du Conservatoire National des Arts et Métiers, sous la responsabilité de G. Malglaive.

(4) Pour une analyse de l'histoire des outils d'observation de l'entrée des jeunes dans la vie active, en liaison avec les caractéristiques des institutions qui les ont en charge, voir (Affichard et Gensbittel, 1984).

tif, et dans la mise en œuvre des politiques publiques de formation.

*
**

LA DÉLIMITATION DU CHAMP DE L'ENQUÊTE

La première question qui s'est posée a été celle de la *délimitation du champ de l'enquête*. Pour le statisticien, cette question est de façon très pratique liée à celle du tirage de l'échantillon qui sera enquêté, et donc au problème de constitution d'une base de sondage exhaustive (5).

Lorsque l'enquête sur le dispositif « 16-18 ans » a été commandée au CEREQ, il a été envisagé d'adopter comme champ la « population-cible » du dispositif, tous les jeunes qui auraient pu se présenter dans les permanences d'accueil (PAIO) ou les Missions locales entre septembre 1982 et juin 1983 (c'est-à-dire tous les jeunes de moins de 18 ans (6) sortis de l'école et n'occupant ni un emploi, ni une place d'apprenti) ; ceci afin de comparer ce qu'étaient devenus les jeunes passés par le dispositif, et les autres. Il n'est pas inutile de préciser les raisons pour lesquelles ce choix a été écarté, car elles mettent en lumière un premier aspect de l'opération statistique : sa liaison avec les rouages institutionnalisés de l'action administrative.

Le premier critère à prendre en compte était une variable d'état-civil : l'âge. Si la référence à ce critère dans la définition du public concerné par les mesures a été très efficace pour concentrer l'action du dispositif sur les jeunes sortis de l'école sans formation professionnelle, elle ne suffit pas à les saisir statistiquement (7). En effet cette population de jeunes présente à l'extrême les caractéristiques de la « jeunesse difficile » rebelle à l'enregistrement statistique (Thévenot, 1979). L'inscription à l'ANPE est loin d'être systématique dans les périodes

de non-emploi ; la frontière entre inactivité et chômage est particulièrement floue pour des jeunes que leur très faible niveau, voire leur absence complète de formation professionnelle n'a pas inscrits dans une trajectoire professionnelle. Il n'existe bien sûr pas de fichier complet de cette population ; enfin les générations comprises entre 15 et 25 ans, et les populations « marginales », sont le point faible des grandes enquêtes par sondage portant sur l'ensemble de la population (comme l'enquête sur l'emploi).

Une deuxième solution, en retrait par rapport à la définition la plus large du champ, aurait consisté à interroger un échantillon des jeunes passés par les permanences d'accueil du dispositif : on aurait pu comparer, au sein de cette population, les trajectoires des jeunes orientés vers les stages, celles des jeunes orientés hors du dispositif, et enfin celles des jeunes, en nombre non négligeable, qui n'ont pas donné suite au premier contact. Mais ceci supposait encore de disposer de fichiers exhaustifs des jeunes passés par les permanences. On s'est heurté au problème déjà rencontré par les équipes de l'observation-évaluation au cours de la première année : les permanences, essentiellement mobilisées par leurs activités d'accueil et d'orientation, étaient loin d'avoir constitué systématiquement des fichiers de jeunes accueillis. Ceci, nous semble-t-il, ne s'explique pas seulement par les urgences de la période de démarrage. Le maillage administratif du dispositif « 16-18 ans » ne ressemble pas au réseau, administratif et statistique, dans lequel sont inscrits les établissements scolaires (publics ou même privés). Les permanences elles-mêmes, formées de personnels prêts, souvent à temps partiel, par différents organismes (ANPE, Centres d'information et d'orientation, etc.) ont une consistance institutionnelle peu solide. Les tâches d'enregistrement, de recensement, la constitution de fichiers, et simultanément les opérations visant à rendre compte de l'activité, par des comptages statistiques routinisés, à des échelons supérieurs, sont intégrées au fonctionnement des grandes organisations bureaucratiques centralisées, ce que n'est pas le dispositif d'accueil des 16-18 ans.

On a donc finalement saisi les jeunes dans les lieux administrativement les plus solides du dispositif : les centres chargés de gérer la rémunération des stagiaires. Les Délégations régionales du CNASEA (8) dans deux tiers des départements, les Directions départementales du travail et de l'emploi dans les autres, ont tenu des fichiers où figurent, pour chaque individu entré dans un stage agréé du dispositif, l'identité, l'adresse, la date de naissance, le sexe, la nationalité, ainsi que des éléments de caractérisation du stage suivi, selon la typologie réglementaire (stage d'orientation, d'insertion ou de qualifi-

(5) Cette condition est impérative si l'on veut s'assurer de la représentativité des résultats. Une enquête par quotas n'exige pas de réaliser matériellement un échantillonnage dans une base de sondage exhaustive, mais suppose de contrôler soigneusement que les caractéristiques de l'échantillon interrogé sont analogues aux caractéristiques de la population à représenter, et donc de connaître au préalable ces caractéristiques.

(6) La limite d'âge (moins de 18 ans) s'apprécie en principe à la date d'entrée en stage.

(7) Elle ne suffit d'ailleurs :

— ni à permettre une évaluation numérique du public potentiel, constitué de tous les jeunes qui, à un moment quelconque précédant leur dix-huitième anniversaire, ont été sans emploi, et non scolarisés ; définition qui donne des effectifs bien différents de ceux d'une coupe instantanée, étant donnée l'importance du chômage intermittent. La mobilisation de toutes les sources statistiques nécessaires à une telle évaluation est un casse-tête statistique (Pascaud, 1982) ;

— ni à « saisir » administrativement tous les jeunes concernés. Même si l'impact a été bon (« taux de couverture » compris entre 77 et 90 %, suivant les estimations, pour la région Lorraine), les jeunes les plus marginaux sont vraisemblablement restés en dehors, et ceci tient en partie à des raisons institutionnelles : les travailleurs sociaux, qui auraient pu constituer un relais vers ce public, ont été très peu associés aux structures d'accueil (Méhaut et alii, 1983).

(8) Centre national pour l'aménagement des structures des exploitations agricoles. Le CNASEA a acquis de longue date une expérience de rémunération des stagiaires de la formation agricole. L'organisation mise en place dans ce cadre a ensuite été plus largement utilisée pour la rémunération de stagiaires de la formation continue.

cation) (9), les dates de début et de fin de stage ainsi que les dates d'entrée et de sortie réelles du stagiaire (du moins telles qu'elles ont été déclarées par l'organisme de formation).

Ce choix devait bien sûr limiter l'évaluation à un suivi des seuls jeunes entrés dans les stages du dispositif, sans permettre facilement les comparaisons avec les jeunes non entrés en stage. Mais il a eu trois avantages notables. Le premier a été la relative commodité de l'opération d'échantillonnage : une fois que l'accord de principe des échelons centraux était obtenu, il ne restait plus qu'à mettre au point une méthode standardisée de tirage au sort des stagiaires qui a été appliquée dans tous les centres (10). Le second était la bonne qualité des adresses qui ont pu être communiquées aux enquêteurs : liées à la rémunération perçue pendant le stage, elles présentaient les garanties maximales de stabilité pour une population qu'on pouvait supposer particulièrement mobile.

Enfin, le troisième avantage était l'assurance que les jeunes interrogés étaient bien passés par des stages du dispositif. En effet l'examen des questionnaires remplis, sur lequel on reviendra plus loin, montre, chez les jeunes enquêtés, de très fréquentes confusions sur la nature des stages de formation suivis. Si l'échantillonnage avait porté sur une population large, au sein de laquelle il aurait fallu, en fonction des déclarations des individus, identifier ceux qui étaient passés par le dispositif, les problèmes de délimitation auraient été très importants (et l'opération aurait probablement exigé, pour être menée proprement, l'examen de l'ensemble des questionnaires par des personnes très spécialisées, connaissant bien toutes les formations par lesquelles peuvent passer les jeunes (cf. infra)). Ici, la constitution du terrain d'enquête par le moyen d'une inscription administrative assure l'adéquation entre la définition théorique du champ et son contenu pratique.

Ainsi l'enquête statistique est-elle directement raccordée à des fichiers administratifs existants, pour des raisons qui apparaissent à la fois comme techniques et institutionnelles. Ceci n'est pas visible dans la plupart des grandes enquêtes par sondage menées auprès des individus, dont les échantillons sont issus des recensements de population. Mais c'est bien le cas des enquêtes sur l'insertion professionnelle des jeunes : les contours du champ de l'Observatoire des entrées dans la vie active sont tracés de façon administrative. Ce qui relève de la formation initiale est délimité par le statut des établissements de formation ; les « sortants » sont les personnes

qui étaient inscrites dans ces établissements l'année précédente, et qui ont arrêté leurs études. Par l'intermédiaire des services statistiques rectoraux, le CEREQ réalise des « collectes d'adresses » auprès des établissements, qui lui permettent de constituer les fichiers de sortants dans lesquels sont tirés les échantillons de ses enquêtes. On a montré que la position institutionnelle du CEREQ, rattaché au ministère de l'Éducation nationale, est essentielle au bon déroulement de cette opération, particulièrement lourde et difficile (11) (Affichard et Gensbittel, 1984).

Ce branchement direct des outils statistiques sur les réseaux administratifs aura des effets non seulement sur la délimitation du champ d'enquête, mais aussi sur sa définition conceptuelle. On reviendra plus loin sur les questions que soulève la reprise des formes administratives comme catégories d'analyse du fonctionnement du dispositif. On voudrait d'abord, en suivant le déroulement des opérations statistiques, mettre en évidence deux moments de la formalisation, qui apparaissent plus nettement dans l'enquête auprès des stagiaires 16-18 ans que dans les enquêtes de suivi classiques.

*
**

Toute enquête opère une mise en forme codée, à partir d'une multitude de situations individuelles qui sont traduites, transformées dans les catégories statistiques. Le traitement est d'autant plus énergique qu'il s'agit de « grosses » enquêtes, celles qui mettent en œuvre un processus de production lourd, avec division du travail et intervention d'un personnel spécialisé aux différentes étapes : enquêteurs et chiffreurs principalement (Desrosières, 1982). Le fonctionnement économique d'une telle chaîne de production requiert et suscite la standardisation des formes. Dans l'enquête menée auprès des jeunes stagiaires (12), deux opérations sont particulièrement éclairantes : la construction du calendrier, et le codage du type de stage suivi.

LA CONSTRUCTION DE LA CHRONOLOGIE

La *reconstitution de la chronologie*, tout au long de la période couverte par l'enquête qui s'étend de juin 1980 à juin 1984, est intégrée à la structure même du questionnaire, et l'intervention des enquêteurs y est déterminante. La méthode a été mise au point depuis deux ans pour les premières enquêtes de cheminement de l'Observa-

(9) Cependant, cette information ne figure pas dans les fichiers de certaines DDTE, dans lesquelles la rémunération des stagiaires était informatisée.

(10) En pratique, trois méthodes ont été mises en œuvre : une pour les fichiers informatisés du CNASEA, une pour les DDTE à fichiers informatisés, et une pour les DDTE à fichiers manuels. Pour la campagne 1983-1984, l'opération serait plus simple puisque la standardisation a progressé : tous les stagiaires sont rémunérés par le CNASEA.

(11) Les collectes d'adresses, lorsqu'elles s'adressent à des établissements scolaires qui ne dépendent pas de l'Éducation nationale (établissements d'enseignement agricole, ou certains établissements d'enseignement supérieur par exemple), sont encore plus difficiles.

(12) Après la constitution de l'échantillon précédemment décrite, l'enquête a été effectuée (par des enquêteurs) en juin et juillet 1984. 8 222 adresses ont été soumises à interview, 5 675 questionnaires ont été finalement remplis. Elle avait été précédée d'une enquête pilote, auprès de 250 stagiaires.

toire qui ont été effectuées entièrement par enquêteurs (13).

Le questionnaire (14) définit une première nomenclature des « situations » possibles : à l'école, au chômage (15), en inactivité, au service militaire, en emploi, en stage de formation du dispositif 16-18 ans, en formation d'un autre type. A certaines de ces situations correspondent des « fiches » dans le questionnaire ; il est rempli autant de fiches que de situations différentes (par exemple une fiche par emploi occupé). L'enquêteur doit aider la personne interrogée à reconstituer son itinéraire en enchaînant toutes les situations par lesquelles elle est passée, grâce à l'indication des dates de début et de fin pour chacune des situations décrites, et à la question « qu'avez-vous fait ensuite ? » à la fin de chaque fiche. Au fur et à mesure du déroulement de l'interview, l'enquêteur récapitule la chronologie et en contrôle la cohérence, en remplissant avec l'aide de l'enquêté un calendrier où doivent s'enchaîner mois par mois, et sans interruption (16), toutes les situations décrites dans le questionnaire. Quelques événements sont en outre datés (premier contact avec la permanence d'accueil, événements familiaux éventuels).

Les comptes rendus des enquêteurs et l'examen de questionnaires remplis font apparaître l'extrême difficulté de cette opération dans de nombreux cas. Les problèmes les plus apparents sont des erreurs sur les dates de début et de fin de stage, connues par ailleurs grâce au fichier-échantillon. De même le moment du premier contact avec la permanence d'accueil est souvent omis, ou déclaré à une date non vraisemblable (par exemple avant le montage du dispositif) (17). On trouve aussi des confusions d'année (l'enquêté se souvient que tel événement a eu lieu en juin ou en septembre, mais confond 1982 et 1983), en particulier pour la date de sortie de l'école : celle-ci est souvent déclarée un an trop tôt (18), comme pour enfouir l'événement dans un passé reculé.

(13) Auparavant, le questionnaire des enquêtes (postales) de cheminement était conçu pour être rempli par les enquêtés eux-mêmes, et la reconstruction de la chronologie était effectuée *a posteriori*, au moment du codage.

(14) Qui commence par des questions sur les caractéristiques d'état civil, le milieu social et familial et la scolarité, qui ont été adaptées aux caractéristiques déjà connues du public concerné. On demande ainsi la nationalité du père et de la mère, et non celle du jeune lui-même. Sur le flou qui entoure la notion de nationalité pour cette population, voir (Méhaut et alii, 1983, p. 42).

(15) Le questionnaire précisait « à la recherche d'un emploi ».

(16) Mais avec éventuellement des doubles situations à une même date.

(17) Déjà, un travail sur les enquêtes d'insertion de l'Observatoire avait montré que le taux de non-réponse à la question de la date d'entrée en sixième était d'autant plus élevé que la scolarité avait été difficile. L'examen des problèmes de datation dans l'enquête auprès des stagiaires 16-18 ans tend à exclure, pour ce type de non-réponse, l'interprétation très répandue qui, quand elle n'attribue pas le défaut de réponse à la nonchalance de l'enquêté, invoque l'omission délibérée destinée à cacher un fait désagréable.

(18) Lorsque la date déclarée pour la sortie de l'école fait apparaître un âge de sortie nettement inférieur à 16 ans, l'examen d'ensemble du questionnaire conduit souvent à rejeter l'hypothèse d'une sortie prématurée : soit en reconstituant approximativement la durée totale de la scolarité en connaissant les classes fréquentées et le nombre des redoublements ; soit parce qu'un emploi salarié dans une entreprise d'une certaine importance est très improbable avant 16 ans.

Parfois, l'enquêteur a rempli le calendrier avant ou après le reste du questionnaire, sans s'assurer de la cohérence du tout ; les contradictions apparaissent au moment du codage. Il n'est pas rare dans ce cas qu'un examen soigneux du questionnaire permette de conclure à des interventions dans la succession des événements.

D'après ces exemples, il est clair qu'une information datée ne peut être récoltée de façon fiable par une simple question, et qu'une succession d'événements ne peut être connue en soumettant un calendrier à un individu. C'est l'ensemble de l'interview qui a pour but d'amener, par des recoupements successifs, à la fabrication d'une chronologie qui n'avait pas lieu d'être pour l'enquêté lui-même. Cette chronologie sera structurée selon la nomenclature des situations définie *a priori* par le questionnaire, et réglée suivant une échelle unidimensionnelle (en mois et années).

Ce type de construction se retrouve dans toutes les enquêtes longitudinales. Dans le cas des enquêtes de cheminement de l'Observatoire, ou des enquêtes « budgets-temps » visant à reconstituer *a posteriori* des emplois du temps, les outils sont le questionnaire (avec ou sans intervention d'enquêteurs) et le codage. Certains panels sont construits par rapprochement de données instantanées : l'outil est alors constitué par l'identifiant individuel, et un programme informatique d'appariement (19). Mais si l'équipement technique diffère, le sens de l'opération est identique. Il s'agit d'une mise en forme codée, faisant passer d'une multitude de représentations personnelles informelles à une formalisation homogène qui se prête aux calculs. Dans le cas présent, le travail de standardisation apparaît de façon particulièrement claire étant donnée l'exceptionnelle faiblesse des constructions individuelles (20). L'ensemble illustre les difficultés de la « mesure du singulier » que réalise ici l'enregistrement statistique.

On se gardera de construire une opposition entre ces méthodes de « durcissement » et la souplesse de l'approche biographique, cristallisant l'alternative entre la réduction quantitativiste et la richesse du vécu et des représentations individuelles. Il s'agit dans les deux cas d'opérations d'objectivation : un « récit de vie » n'est pas en lui-même la vie de son auteur, mais une mise en forme que celui-ci réalise dans l'interaction avec la personne qui l'interroge. Deux aspects le distinguent du questionnaire longitudinal : ce qui fait la matière du récit (événements ou opinions laissés à l'appréciation du nar-

(19) Ce type de méthode est en général utilisé lorsque l'appel à la mémoire est très problématique (données sur les salaires) ou impossible (panel destiné à étudier la mortalité par catégorie sociale). Dans ce cas les difficultés techniques sont déplacées, du stade de la collecte (en général standardisée : DAS ou données d'état civil) au stade du traitement statistique.

(20) Cf. les commentaires d'un enquêteur sur une interview qu'il n'a pas pu mener à bien : « X. vit dans un garage et elle ne s'entend pas avec sa mère. Problèmes de drogue et de délinquance. A bien d'autres soucis en tête que de se souvenir de ce qu'elle a fait depuis trois ans ».

rateur, sollicité par le chercheur, dans le récit de vie ; situations et faits cadrés par le questionnaire dans l'enquête statistique) et le principe d'organisation de la matière (souvenirs associés selon leur configuration singulière dans le récit de vie ; ordre chronologique dans l'enquête). De plus le recueil d'un récit oral ne permet de faire l'économie ni des problèmes de mise en forme ultérieure du matériau oral (21) ni bien entendu des problèmes de traitement de ce matériau.

LE CODAGE DES STAGES SUIVIS

Une deuxième opération importante de mise en forme réalisée par l'enquête concerne l'identification de la nature des formations suivies. On a déjà mentionné le flou qui entoure les déclarations des jeunes sur ce sujet. Par construction de l'enquête, le problème est résolu pour le stage au titre duquel l'individu a été sélectionné : on est assuré qu'il s'agit bien d'un stage du dispositif, et le recours au fichier-échantillon permet éventuellement de redresser les déclarations relatives à son intitulé ou à sa durée (22).

En revanche, l'identification des autres formations éventuellement suivies au cours de la période sur laquelle porte l'enquête va rarement de soi. Les confusions entre différents types de stages (stages du dispositif « 16-18 ans », plan Avenir-Jeunes, stages pratiques, etc.), entre stage et apprentissage, entre apprentissage et formation en entreprise (contrat emploi-formation) sont fréquentes. On trouve aussi dans cette enquête les imprécisions classiques des enquêtes sur l'emploi, qui portent notamment sur le statut de l'emploi (en apprentissage, à l'essai, en intérim, à durée déterminée, etc.). Mais les difficultés de codage sont particulièrement visibles dans le cas des stages, car ils sont, dans la présente enquête, décrits de façon détaillée grâce à un ensemble de questions. Ainsi le chiffrement ne peut-il procéder automatiquement de la seule réponse à la question sur la nature du stage suivi.

Lorsque les chiffreurs s'estimaient dans l'incapacité de coder eux-mêmes le type de stage (23), les questionnaires ont été extraits de la chaîne de traitement, et envoyés au CEREQ. Ils ont été examinés par une petite équipe, formée de quatre chargés d'études travaillant ensemble

et connaissant bien toutes les formations post-scolaires mises en place pour les jeunes au cours de ces dernières années. La lecture attentive et complète des questionnaires, et une bonne connaissance du terrain, ont permis dans la plupart des cas le codage de la nature des stages suivis (24).

Ce travail est évidemment très lourd (en moyenne un quart d'heure par questionnaire), et une telle opération est exceptionnelle dans le déroulement d'une grosse enquête statistique. Ce « grippage » de la chaîne s'explique précisément par la faible standardisation du matériau traité, et ceci est lié à la fois aux particularités de la population interrogée, et au caractère récent et peu stabilisé du dispositif de formation. Du côté des jeunes stagiaires, le flou des déclarations traduit l'extrême distance entre leurs propres représentations et les catégories administratives (25). Du côté des enquêteurs et des chiffreurs, les difficultés du repérage sont d'autant plus grandes que l'opération, réalisée pour la première fois, n'est pas rodée. Il faut donc suppléer à l'insuffisance des articulations automatiques par l'intervention « à la main » d'un personnel exceptionnellement qualifié.

L'imprécision des déclarations des jeunes relatives à la dénomination administrative des stages ne plaide-t-elle pas en faveur d'un autre type de caractérisation que la nomenclature légale, qu'on aurait pu construire par exemple à partir des questions posées sur le déroulement du stage ? Une première contrainte tient aux exigences de routinisation du codage. Un repérage suivant des caractéristiques moins instituées que les catégories administratives aurait pratiquement exigé l'intervention de chargés d'études spécialisés, à la place de chiffreurs professionnels, sur l'ensemble des questionnaires. Une économie importante est réalisée grâce à l'utilisation des catégories administratives, connues et déclarées tout de même par un bon nombre d'enquêtés, et repérables approximativement grâce aux questions décrivant le déroulement des stages (durée des périodes en entreprise, plus ou moins grande professionnalisation des enseignements, etc.). De plus l'enquête est, ainsi qu'on l'a déjà souligné, directement articulée sur les fichiers administratifs où est enregistrée l'appellation légale du stage, ce qui permet des contrôles et éventuellement des corrections.

Cependant l'explication de la standardisation des formes par les contraintes de la production statistique ne suffit pas à rendre compte de la forme de la standardisation.

(21) A propos de la transcription écrite d'un récit oral comme opération de *transposition*, voir les remarques de M. Catani sur la question de la ponctuation (Catani, 1984, p. 110) qui mettent bien en évidence le travail d'interprétation - on pourrait dire de codage - effectué à cette étape.

(22) Mais on ne redresse pas toujours : ceci a lieu seulement lorsque le questionnaire a été sorti de la chaîne standard de traitement parce que son chiffrement présente telle ou telle difficulté (cf. infra), et lorsque l'examen d'ensemble du questionnaire fait apparaître de bonnes raisons de préférer l'information du fichier à la réponse de l'enquêté (les fichiers de rémunération des stagiaires sont loin d'être exempts d'erreurs).

(23) Et aussi lorsque le calendrier n'était pas cohérent avec les autres parties du questionnaire.

(24) Au total, près de 500 questionnaires ont été examinés, parmi lesquels seulement une cinquantaine a été finalement écartée comme inexploitable.

(25) Cette distance n'est pas contradictoire avec une attitude de soumission au questionnement statistique, assimilé à une mesure administrative. Le taux de refus des interviews est infime (5 %), sans doute inférieur à ce qu'on observe en général dans les enquêtes auprès des ménages. Les « chutes » (écart entre le nombre d'adresses soumises à interviews et le nombre de questionnaires effectivement remplis) proviennent surtout de la difficulté à retrouver les jeunes.

Le codage de la nature des stages devait-il nécessairement reprendre le découpage des catégories administratives ? Les premiers rapports d'évaluation avaient insisté sur la très grande diversité des stages, dont la typologie légale n'aurait que très partiellement – voire pas du tout – rendu compte (Malglaive et alii, 1983 a, p. 117) (Malglaive et alii, 1983 b, p. 111). Une des premières critiques faites à l'enquête statistique projetée portait précisément sur son incapacité à saisir, en interrogeant les seuls stagiaires, ces multiples éléments de caractérisation de chacun des stages suivis, dont on pouvait supposer qu'ils joueraient un rôle important dans l'avenir des stagiaires. Il est évident qu'une typologie des stages calquée sur le découpage administratif ne permet pas de faire apparaître certains aspects, importants et très réels, du dispositif « 16-18 ans » ; on pense en particulier à ce qui a trait au déroulement même des stages, notamment sous l'angle pédagogique. Pourquoi s'en tenir aux catégories légales ?

Une étude réalisée à partir d'une exploitation des annexes aux conventions qu'ont passées les organismes de formation met en évidence un certain nombre de différences entre stages d'insertion et stages de qualification. Pour une durée totale peu différente (1 113 heures en moyenne pour les stages d'insertion, 1 283 pour les stages de qualification), le partage entre périodes de formation en centre et périodes en entreprise diffère : en insertion, 53 % du temps a été passé en centre et 47 % en entreprise ; en qualification, 67 % en centre et 33 % en entreprise. En ce qui concerne la sanction en fin de stage, 93 % des stages d'insertion ne prévoyaient aucune sanction ou une simple attestation de fin de stage, 3,5 % seulement envisageaient la présentation à tout ou partie des épreuves du CAP ; au contraire seulement 32 % des stages de qualification ne prévoyaient aucune sanction ou une simple attestation, tandis que 59 % visaient la présentation d'épreuves du CAP. Les établissements de formation dans lesquels les stages ont été organisés les distinguent aussi nettement : 54 % des stages d'insertion étaient organisés par des associations (et 32 % par des établissements scolaires publics), alors que les stages de qualification étaient organisés majoritairement par les établissements scolaires publics (48 %) contre seulement 26 % par des associations. Enfin, 90 % des stagiaires en insertion étaient issus des plus bas niveaux de formation (26), contre seulement 77 % des stagiaires en qualification ; parmi ces derniers, près du quart était issu du niveau V (27) (Fournier et Aventure, 1984).

Parmi ces quatre critères de distinction, les deux premiers (rythme de l'alternance et visée professionnelle) étaient prévus par les textes ; les deux autres (organismes responsables et niveau scolaire du public) ont été

dégagés *a posteriori*. La mise en évidence de la liaison entre organismes responsables de la formation et type de stage est intéressante, car elle fait apparaître une articulation entre les catégories selon lesquelles le dispositif avait été conçu, et des institutions qui lui étaient extérieures au départ ; on peut d'ailleurs supposer que ces organismes, compte tenu de leurs expériences spécifiques en la matière, ont mis en œuvre des méthodes pédagogiques assez différentes. Quant au lien entre le type de stage et le niveau scolaire des stagiaires, repéré par la dernière classe fréquentée dans l'appareil scolaire, il fait plus que traduire une différence de niveau des stages ; il est le reflet de la pratique des permanences d'accueil et d'orientation. Chargées en principe de réaliser une orientation personnalisée à l'issue d'un entretien approfondi avec chacun des jeunes, les PAIO ont dû faire face à un afflux de demandes dans un temps très limité. Leur rôle s'est souvent borné à remplir des stages, c'est-à-dire à mettre en rapport des individus avec des places en formation. Pour être menée économiquement, une telle mise en rapport passe par une articulation des formes : du côté des jeunes, le principe de repérage le plus courant et le plus commode est le niveau de formation scolaire ; du côté des stages, la distinction en deux niveaux découlait directement des textes.

La convergence des quatre types de distinction entre stages d'insertion et stages de qualification n'assure évidemment pas de l'homogénéité des contenus de formation et des méthodes pédagogiques. Mais la relative solidité de ces critères permet de trancher dans la diversité des stages d'une façon qui n'est certainement pas arbitraire. Rien ne permet d'affirmer que l'hétérogénéité des stages, au sein de ces groupes, est plus grande que celle qu'on rencontre lorsqu'on analyse les sorties de l'appareil scolaire dans les catégories courantes : nomenclatures des niveaux ou spécialités de formation, ou même découpages plus fins par classes. Chacun sait qu'à l'intérieur d'un même établissement scolaire, des classes aux intitulés identiques peuvent présenter des différences importantes.

Plutôt que déplorer rituellement la réduction que la statistique fait subir à la diversité de la réalité, on s'efforce plutôt ici, en suivant des pistes tracées récemment, de mettre en évidence l'articulation étroite entre les formes administratives et statistiques, et les modèles dans lesquels est conçue et conformément auxquels s'exerce l'action de la puissance publique (Thévenot, 1983) (Eymard – Duverney et Thévenot, 1983).

**

On a développé assez longuement trois opérations essentielles de mise en forme réalisées par l'enquête : le découpage du champ, la construction d'une chronologie de situations, la caractérisation des stages de formation suivis. Ces opérations étaient nécessaires à la construction de variables statistiques, qui vont permettre une

(26) 71 % de 6^e, 5^e, 4^e, CPPN, CPA, SES, classes-ateliers, ENP ; 19 % de 3^e, CEP, année non terminale de CAP, BEP, CAPA, BEPA ou apprentissage.

(27) Année terminale de CAP, BEP, CAPA, BEPA, ou apprentissage, 2^e, 1^{re}, terminale.

modélisation du fonctionnement du dispositif établissant des liaisons quantitatives entre ces variables : niveau scolaire des stagiaires et type de stage, enchaînement éventuel de stages au sein du dispositif, situation des stagiaires sur le marché du travail après leur passage dans les différents types de stage (28).

Cette formalisation est à l'évidence très proche du schéma classique de la relation formation-emploi, qui consiste pour l'essentiel en un découpage de champ, une articulation de nomenclatures et des liaisons quantitatives. La capacité explicative et la validité scientifique de cette formalisation sont fréquemment critiquées, notamment parce que certains de ses déterminants sont situés hors du champ ainsi découpé. Si l'on s'attache à mettre quantitativement en évidence les mécanismes de reproduction sociale à l'œuvre dans le fonctionnement de l'appareil scolaire, l'estimation des liaisons entre CSP du père et premier emploi est en effet plus pertinente que celle des liaisons entre niveau de formation et premier emploi. Mais une éventuelle politique de démocratisation du système éducatif ne s'exercera pas directement sur cette variable, sauf à imposer un *numerus clausus* en fonction de la catégorie socioprofessionnelle du père à l'entrée des établissements de formation.

Ce rapprochement entre les matrices de mobilité sociale et les matrices d'insertion professionnelle a pour but de mettre en évidence les rapports entre les concepts retenus dans une modélisation, et ses objectifs. La relation formation-emploi ne vise pas à rendre compte de l'ensemble des rapports entre système scolaire et appareil économique. C'est la formalisation d'un aspect des politiques publiques de formation et d'emploi, visant à l'insertion professionnelle par la formation. Dans ce schéma, les nomenclatures de niveaux (et éventuellement de spécialités) de formation réalisent une mise en rapport des formes structurelles de l'appareil scolaire (classes, cycles, filières) aux formes conventionnelles de la gestion de la main-d'œuvre (Affichard, 1983). L'action de ces politiques de formation s'exerce bien essentiellement sur les structures (et par voie de conséquence sur les flux de sortie) du système éducatif figurées dans le modèle par la nomenclature des formations.

La typologie réglementaire occupe, dans le cas du dispositif « 16-18 ans », une place comparable à celle de la nomenclature des formations dans les schémas « formation-emploi ». C'est précisément sous cette forme qu'a été construite l'action publique, et l'enquête statistique a pour but d'évaluer l'efficacité de ces « formes d'État ». En ce sens, la typologie des stages reprenant les catégories de l'action administrative est la plus opératoire : l'administration y reconnaît une représentation schéma-

tique de son action, construite dans les formes dont elle s'est elle-même dotée. On a montré que ce sont justement aussi les formes que « reconnaît » le mieux l'enquête statistique. Mais bien sûr ceci ne signifie pas que cette formalisation rende compte de tous les aspects du fonctionnement du dispositif, ni sous l'angle institutionnel, ni du point de vue pédagogique.

**

L'efficacité des formes statistiques tient donc à la fois à leur articulation avec les catégories de l'action publique, et à leur capacité à être mises en relation dans des modèles quantitatifs formalisés qui constituent une représentation de cette action. Ainsi se justifie, nous semble-t-il, l'opposition du CEREQ à l'introduction de « questions d'opinion » dans l'enquête auprès des stagiaires « 16-18 ans » comme, en général, dans les enquêtes de l'Observatoire.

Malgré les apparences, ce refus ne provient pas d'une réticence devant le « subjectif », auquel s'opposerait l'« objectif » des questions factuelles. Des travaux inspirés par les recherches des ethnométhodologues (Pharo, 1984, p. 59 et svtes) et par E. Goffman (de Singly, 1983) ont montré l'insuffisance de cette distinction en matière de collecte statistique. Les réponses aux questions les plus factuelles peuvent incorporer une forte part de « subjectivité » dont les explications par l'oubli ou par le souci de dissimulation ne rendent que très partiellement compte : les difficultés rencontrées lors de la fabrication du calendrier l'ont amplement illustré. Les questions d'opinion ne sont donc pas par essence différentes des autres items d'un questionnaire. Ce qui les distingue, c'est la nature des variables qu'elles servent à construire. Les opinions, fabriquées comme variables statistiques à partir de questions précodées (29), ne sont pas étroitement articulées sur des « formes d'État », et comme telles ne peuvent fonctionner comme variables d'action ou de résultats dans un modèle (30).

Ceci n'invalide nullement l'utilisation de questions d'opinion dans les enquêtes en général. Ainsi voit-on très fréquemment des questions sur l'appréciation relative aux études posées dans les enquêtes d'insertion menées par des chefs d'établissement : pour un responsable de formation, une telle variable fait évidemment partie des indicateurs, moins formels et standardisés que ceux utilisés par l'État, dont il a besoin pour situer les résultats de son action dans l'espace où elle s'exerce. On a proposé

(29) Dans une enquête lourde, des questions ouvertes posées par des enquêteurs nombreux et non spécialistes du terrain, et codées par des chiffeurs en atelier, donnent des résultats analogues à ceux de questions précodées.

(30) La présence de questions d'opinion dans les enquêtes de conjoncture et leur utilisation pour les prévisions à court terme passe justement par une très forte standardisation de leur forme : schématisation, parfois graphique, de la question, homogénéité du questionnement sur longue période, articulation, notamment économétrique, de ces questions avec d'autres questions ou avec des variables connues par ailleurs.

(28) Ceci schématise bien sûr à l'extrême la modélisation réalisée par l'enquête. De nombreux autres croisements sont possibles, à partir des informations sur le milieu social des stagiaires, le rythme de l'alternance, les entreprises d'accueil, le type de travail effectué pendant le stage, etc.

dans ce cas de parler de variables de « diagnostic » (Thévenot, 1983). Mais l'illusion est à son comble si l'on pense, de cette façon, restituer les représentations des individus et leur évolution. Ceci suppose en effet « que les sujets puissent détenir un moment la vérité de leur comportement (et qu'ils en conservent continûment une mémoire adéquate), comme si la représentation que les sujets se font de leurs décisions ou de leurs actions ne devait rien aux rationalisations rétrospectives » (Bourdieu, Passeron, Chamboredon, 1968). En l'occurrence, c'est l'enquête statistique elle-même qui est le principal opérateur de rationalisation.

*
**

Ainsi s'explique également que les indicateurs utilisés pour évaluer quantitativement la réussite ou l'échec des mesures soient construits dans les catégories opératoires de l'action publique. Pour beaucoup, l'indicateur ultime de l'évaluation du dispositif sera le taux de placement (ou des indicateurs équivalents : taux de chômage, etc.), comme dans les analyses classiques auxquelles se prêtent les enquêtes d'insertion professionnelle.

Le taux de chômage est l'instrument standard par excellence d'évaluation de toutes les politiques d'emploi ou de formation professionnelle. Il n'est pas douteux qu'un tel indicateur ne rend pas compte des processus par lesquels s'acquiert une formation, par lesquels un titre est valorisé sur le marché, etc. Mais il fonctionne comme étalon permettant la mise en équivalence de politiques

dont la visée, dans le modèle indiqué plus haut, est bien l'entrée des jeunes dans le travail salarié.

Dès l'origine, les textes fondateurs du dispositif ont assimilé qualification professionnelle et insertion sociale, et ce postulat autorisera au bout du compte à apprécier l'efficacité de cette politique au vu d'un indicateur de réussite sur le marché du travail. Encore faut-il savoir comment lire cet indicateur. Les résultats de l'enquête indiquent que le taux de chômage, en fin de période, est élevé. Par contre, le nombre de jeunes qui se sont déclarés inactifs, au moment de l'enquête, est peu important ; moins important qu'on ne l'escomptait, compte tenu du flou qui entoure habituellement la distinction entre chômage et inactivité pour les populations à faible niveau scolaire. Surtout, la proportion d'inactifs par rapport aux chômeurs est nettement plus élevée dans la période qui précède l'entrée en stage qu'à la sortie des stages (31). On peut comprendre qu'après avoir suivi les stages, les jeunes s'inscrivant plus nettement dans une perspective professionnelle se déclarent davantage à la recherche d'un emploi. L'augmentation du taux de chômage, significative de l'entrée sur le marché du travail, devrait alors être interprétée paradoxalement comme un indice positif de l'action d'insertion sociale du dispositif.

Joëlle AFFICHARD,
chef du département Formations
et Carrières au CEREQ

(31) D'après l'enquête pilote.

Bibliographie

- Affichard J. (1983), « Nomenclatures de formation et pratiques de classement », *Formation Emploi* n° 4, octobre-décembre 1983, La Documentation Française, pp. 47-61.
- Affichard J., Gensbittel M.H. (1984), « Mesurer l'entrée des jeunes dans la vie active », *Formation Emploi* n° 8, octobre-décembre 1984, La Documentation Française, pp. 61-71.
- Bourdieu P., Passeron J.C., Chamboredon J.C. (1968), *Le métier de sociologue*, Paris, 1968.
- Catani M. (1984), « De l'enseignement centré sur l'écoute et l'expression de soi à l'approche biographique orale » - *Histoires de vie in Education Permanente* n° 72-73, pp. 97-119.
- Desrosières A. (1982), « Réflexions sur la portée sociologique des diverses phases du travail statistique », *Communication à la Journée d'étude « Sociologie et statistique »* (15 octobre 1982).
- Eymard-Duvernay F., Thévenot L. (1983), *Les investissements de forme : leurs usages pour la main-d'œuvre*, INSEE, doc. ronéo.
- Fournier B., Avenir F. (1984), « L'insertion sociale et professionnelle des jeunes », *Revue des Affaires sociales* nos 3-4, pp. 69-83.
- Malglai G. (1982), « Jeunes de 16 à 18 ans : mise en place du dispositif et premiers constats », *Actualité de la formation permanente* n° 61, pp. 37-44.
- Malglai G. et alii (1983 a) - Aubrun S., Chevalier P., Malglai G., Beauvallet E., Meilhac J.G., Collardyn D., Lucas A.M., sous la responsabilité de G. Malglai, *Observation et évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans*, Rapport de mai 1983, « La constitution de l'offre de formation et le fonctionnement des structures d'accueil ».
- Malglai G. et alii (1983 b) - Aubrun S., Chevalier P., Malglai G., Meilhac J.G., Collardyn D., Lucas A.M., sous la responsabilité de G. Malglai, *Observation et évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans*, Rapport de novembre 1983, « Le fonctionnement des stages de formation alternée ».

Méhaut P., Monaco A., Morel L., Rose J., Senault P. (1983), « *Le dispositif d'insertion sociale et professionnelle des 16-18 ans en Lorraine – 1982-1983* », GREE, Université de Nancy II, CUCES Universités.

Pascaud E. (1982), « Compter les jeunes » in « Les jeunes de 16-18 ans », *Éducation et société* n° 2 (Éditions de la Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente).

Pharo P. (1983), *Savoirs paysans et ordre social – L'apprentissage du métier d'agriculteur*, CEREO, doc. ronéoté (octobre 1983), volume I ; *ibid.*, volume II (1984).

De Singly F. (1982), « La gestion sociale des silences », *Consommation, revue de socio-économie* n° 4, pp. 37-63.

Thévenot L. (1979), « Une jeunesse difficile – Les fonctions sociales du flou et de la rigueur dans les classements », *Actes de la recherche en sciences sociales* nos 26-27, pp. 3-18.

Thévenot L. (1983), « L'enregistrement statistique : une mesure décisive » – Document introductif à l'atelier « Réalité sociale et enregistrement statistique » du colloque du Conseil national de la statistique (18-19 avril 1983).
