



Insertion professionnelle : quels enseignements tirer des comparaisons internationales

Par David Raffé

La recherche et les débats politiques sur l'insertion professionnelle n'ont cessé de s'internationaliser. Le concept de dispositif d'insertion permet aux pays d'apprendre les uns des autres, en dépit de leurs différences.

INTERNATIONALISATION DE LA RECHERCHE ET DES DÉBATS POLITIQUES

Le Céreq est depuis trente ans un centre de recherche très actif sur le thème de l'insertion professionnelle. En tant que tel, il a contribué à internationaliser, ou du moins à européaniser, l'organisation et le champ d'application de cette recherche. Le processus d'internationalisation comporte des dimensions multiples. Les questions, les théories et les cadres conceptuels de la recherche ont intégré une perspective internationale plus forte. L'approche sociétale (Maurice, Sellier et Silvestre, 1986) a inspiré une génération d'études comparatives, et des chercheurs se sont penchés sur des questions internationales telles que l'hétérogénéité en matière de réglementation et de segmentation du marché du travail (Ryan, Garonna et Edwards, 1991), l'analyse des répercussions institutionnelles sur les schémas nationaux d'insertion (Shavit et Müller, 1998) et les répercussions de la « mondialisation » économique et sociale (Ashton et Green, 1996). Des organisations internationales telles que l'OCDE (Organisation pour la coopération et le développement économiques) et le CEDEFOP (Centre européen pour le développement

de la formation professionnelle) ont exploré des questions politiques dans le cadre d'études internationales, tout récemment dans *la Revue thématique de l'OCDE* « De la formation initiale à la vie active : Faciliter les Transitions » (2000) et elles ont également intégré des indicateurs d'insertion dans leurs systèmes d'indicateurs internationaux. Les réseaux de recherche ont également revêtu une dimension plus internationale. Le Réseau de Recherche

David Raffé est professeur de sociologie de l'éducation à l'université d'Édimbourg. Le cadre de ses recherches englobe l'enseignement et la formation dans le secondaire et le supérieur, ainsi que l'insertion professionnelle. Ex-président du Réseau de recherche européen sur l'insertion professionnelle des jeunes, il a participé à de nombreuses comparaisons européennes des politiques éducatives et des dispositifs d'insertion professionnelle. Il a apporté sa contribution à la récente *Revue Thématique de l'OCDE* consacrée au « Passage de la formation initiale à la vie active » (OCDE, 2000).

Européen sur « *l'insertion professionnelle et sociale des jeunes* » a été créé en 1992 (François Pottier, alors chef du département des Entrées dans la Vie Active du Céreq, occupant les fonctions de coprésident) ; il a mis en relation des chercheurs européens spécialisés dans les questions d'insertion, en particulier ceux travaillant sur des enquêtes longitudinales nationales. Un nombre croissant de projets de recherche impliquent des équipes issues de plusieurs pays, phénomène en partie dû à l'autre aspect de l'internationalisation de la recherche, l'internationalisation du financement. Les programmes de recherche de l'Union Européenne se sont focalisés sur le lien entre enseignement et marché du travail et ont financé plusieurs projets de coopération dans ce domaine (Hannan et Werquin, 1999).

La conviction que les comparaisons internationales peuvent aider à définir des politiques a encouragé l'internationalisation de la recherche. Les analyses et

« *L'étude des dispositifs d'insertion permet aux pays d'apprendre les uns des autres tout en respectant la spécificité nationale* »

les débats politiques s'appuient sur des données et des recherches internationales. Ils visent à comparer les performances nationales à celles d'autres pays, à clarifier la nature des problèmes et des enjeux que la politique doit résoudre, à identifier des solutions politiques potentielles et à comparer leur efficacité, à mieux comprendre le fonctionnement du système national et à soutenir l'élaboration d'une politique au niveau européen.

LA PERSISTANCE D'UNE SPÉCIFICITÉ NATIONALE

Malgré l'internationalisation de la recherche et des débats politiques, rien n'indique que les institutions nationales et les schémas d'insertion professionnelle aient perdu de leur spécificité. Une étude récente sur les politiques et les institutions éducatives des États membres de l'UE a décelé peu d'éléments probants de convergence (Green, Wolf et Leney, 1999). Même lorsque plusieurs pays poursuivent des objectifs politiques similaires, leurs stratégies pour les atteindre

sont très différentes (Lasonen et Young, 1998) ; on observe davantage une convergence au niveau de la rhétorique politique qu'au niveau de la pratique politique (Green, 1999). Les tentatives « d'emprunt » de politiques ou de dispositifs institutionnels à d'autres pays ont souvent échoué. Par exemple, nombre de pays ont cherché à imiter le « système dual » mais ont rarement reproduit les conditions de son succès (Durand-Drouhin, McKenzie et Sweet, 1998).

Cette spécificité persistante des schémas nationaux d'insertion professionnelle ne devrait guère nous surprendre. En effet, le maintien de formes nationales spécifiques constitue un thème central des analyses dans la tradition sociétale. Des chercheurs qui s'inscrivent dans d'autres perspectives théoriques l'ont également mise en avant, en soulignant par exemple les limites de la « mondialisation ». Les analystes politiques ont depuis longtemps reconnu que différents dispositifs institutionnels peuvent être efficaces dans des contextes nationaux différents. Des pays tels que l'Allemagne et le Japon ont obtenu des résultats probants avec des systèmes de formation extrêmement différents. La question qui se pose est la suivante : si les pays diffèrent tellement et si les politiques et les institutions efficaces ont tendance à ne pas être transférables, comment utiliser des comparaisons internationales pour définir des politiques axées sur une insertion professionnelle réussie et un système solide de formation initiale ?

LE CONCEPT DE DISPOSITIF D'INSERTION COMME PASSERELLE CONCEPTUELLE

Pour répondre à cette question, on peut utiliser la notion de « dispositif d'insertion » comme passerelle conceptuelle entre spécificité nationale d'une part et tendances et enjeux mondiaux d'autre part. Le concept de dispositif d'insertion décrit les propriétés relativement durables des schémas institutionnels et structurels qui façonnent les processus et les résultats d'insertion. Il englobe les caractéristiques du système éducatif et de formation (l'âge de sélection, le degré de différenciation, la nature et l'organisation des programmes de formation professionnelle, etc.), la structure du marché du travail (forme d'organisation orientée vers les professions ou les entreprises) et les propriétés contextuelles telles que la structure familiale et le système de sécurité sociale.

L'étude des dispositifs d'insertion permet aux pays d'apprendre les uns des autres tout en respectant la spécificité nationale. En clarifiant la logique distinctive de chaque type de dispositif d'insertion et en montrant son influence sur les processus et résultats d'insertion, l'analyse des dispositifs d'insertion peut encourager une meilleure compréhension des processus au sein de chaque pays. Par ailleurs, l'identification de pays dotés d'un même type de dispositif d'insertion ou de dispositifs d'insertion similaires permet de dégager un contexte propice à une comparaison internationale et à un apprentissage politique mieux ciblé. Si deux pays possèdent des dispositifs d'insertion similaires, les politiques efficaces seront plus aisément transférables de l'un à l'autre, ou du moins une comparaison permettra la mise en place d'un apprentissage politique mieux ciblé (Raffe *et al.*, 1999).

COMMENT CLASSER LES DISPOSITIFS D'INSERTION ?

Le postulat de base est le suivant : bien que les pays diffèrent, leurs différences suivent un schéma identique. Cela signifie qu'on peut classer les dispositifs d'insertion en fonction de quelques types ou de dimensions qui expliquent l'hétérogénéité internationale des processus et résultats d'insertion ; par exemple, le niveau et la répartition de l'emploi des jeunes, la rapidité d'intégration dans le marché du travail, les différences entre les marchés des jeunes et des adultes, les liens entre l'enseignement et les débouchés sur le marché du travail, ainsi que les inégalités sociales et les inégalités entre les sexes dans le processus d'insertion.

Plusieurs études comparatives se sont donc attachées à identifier les principaux types ou dimensions afin de procéder à un classement des dispositifs d'insertion. Nombre de ces études ont pris comme point de départ la distinction établie par Maurice *et al.* (1986) entre espace de qualification et espace d'organisation, et la distinction qui en découle entre marché interne du travail et marché professionnel du travail (Marsden, 1986). L'étude d'Allmendinger (1988) sur la Norvège, les USA et l'Allemagne constitue un autre point de départ ; elle utilise deux dimensions des dispositifs d'insertion – la stratification des systèmes éducatifs et la standardisation des programmes, des évaluations et des certifications scolaires – pour expliquer les schémas d'insertion et

de mobilité. Shavit et Müller (1998) se sont inspirés de ces études pour comparer, dans treize pays, le lien entre l'enseignement et le premier emploi. Ils ont conclu que les dispositifs d'insertion comportaient trois dimensions importantes : la stratification, l'importance de l'enseignement supérieur et la spécialisation de la formation professionnelle (la standardisation est apparue comme n'ayant aucune incidence indépendamment des trois autres dimensions). Hannan, Raffe et Smyth (1997) ont passé en revue de récentes recherches internationales ; tout en faisant remarquer que la plupart des études couvraient un éventail limité de pays et s'appuyaient sur des données inadéquates, ils sont parvenus à la conclusion que les dispositifs d'insertion présentaient trois dimensions expliquant en grande partie l'hétérogénéité internationale des processus et résultats d'insertion : la standardisation des programmes, des évaluations et des certifications scolaires ; la différenciation des systèmes d'éducation et de formation ; et la force des liens entre l'éducation et la formation d'un côté et le marché du travail de l'autre. En outre, la corrélation entre ces trois dimensions impliquait qu'un large continuum unique pouvait expliquer à lui seul cette hétérogénéité. Heinz (1999, p. 19), en conclusion d'une analyse comparative concernant le Canada, l'Allemagne, les USA et le Royaume-Uni, a également évoqué ce contraste entre des dispositifs d'insertion dotés de « *modes de formation formalisés reliés à un marché professionnel du travail* » et des dispositifs d'insertion basés sur des « *établissements secondaires d'enseignement général et des établissements de sciences humaines sans véritable lien avec le marché du travail* ». Le rapport intermédiaire de la *Revue Thématique* de l'OCDE (OCDE 1999a, p. 19), qui s'appuie sur l'étude de cinq pays, a également opposé les pays dotés de « *marchés du travail relativement ouverts valorisant des caractéristiques génériques d'employabilité plutôt que des qualifications professionnelles spécifiques* » aux pays proposant des itinéraires d'enseignement professionnel institutionnalisés et holistiques, plus étroitement reliés à des marchés professionnels du travail, avec des filets de sécurité pour ceux qui passeraient à travers les mailles.

LE CONTINUUM UNIQUE DES DISPOSITIFS D'INSERTION

La conclusion provisoire de ces études est que l'hétérogénéité des dispositifs d'insertion peut en grande partie s'expliquer par un petit nombre de dimensions conceptuellement et empiriquement reliées qui se résument à un large continuum unique. À une extrémité de ce continuum figurent les dispositifs d'insertion dotés de systèmes éducatifs très structurés, standardisés et différenciés, avec des marchés professionnels du travail forts et où les employeurs constituent de véritables et d'importants prestataires de formation. À l'autre extrémité, on trouve des dispositifs d'insertion non standardisés et faiblement différenciés, caractérisés par un lien quasi inexistant entre l'enseignement et le marché du travail et par une formation professionnelle peu importante et non réglementée. L'Allemagne est un exemple du premier type de dispositif d'insertion, tandis que les USA relèvent du deuxième cas de figure.

Cette conclusion repose néanmoins sur une base empirique fragile. La plupart des comparaisons internationales n'ont couvert qu'un nombre restreint de pays ; peut-être ont-elle tout simplement manqué de liberté au niveau national pour pouvoir observer toute la complexité du système. Par ailleurs, la majorité des comparaisons s'appuient sur un éventail théorique limité de pays. La France, l'Allemagne, le Royaume-Uni et les États-Unis sont étudiés relativement fréquemment, mais la plupart des petits pays et des pays d'Europe de l'Est et du Sud sont moins bien

« [...] aucune
typologie unique
ne suffit à expliquer
toute la complexité
de l'hétérogénéité
des dispositifs
d'insertion
nationaux »

représentés dans des études comparatives, et les concepts existants expliquent moins aisément leurs schémas d'insertion. En outre, les sources de données nécessaires à une analyse secondaire sont inadéquates. Peu de pays disposent de données longitudinales suffisantes sur l'insertion ; les variables clés sont souvent absentes. Par ailleurs, aucun ensemble de données sur l'insertion n'associe une perspective longitudinale à une comparabilité rigoureuse de plusieurs pays.

Deux études récentes s'appuient sur une base empirique plus solide. Entre 1998 et 2000, huit équipes de recherche, dont le Céreq, ont collaboré au projet *CATEWE* (2001) – *Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe*, (recherche comparative des modes de transition de l'école à l'emploi en Europe) afin d'étudier le lien entre les dispositifs d'insertion et les processus et résultats d'insertion. Soucieux de surmonter les limites inhérentes aux précédentes études, ce projet a utilisé l'enquête européenne sur les Forces de Travail (Freysson, 2000) pour étudier tous les pays membres de l'UE et a construit un ensemble de données longitudinales comparatives basé sur des enquêtes d'insertion menées dans cinq pays. Il a confirmé que la « dimension unique » expliquait une part importante de l'hétérogénéité internationale des processus et des résultats d'insertion. Toutefois, il a également attiré l'attention sur les quatre limitations de la dimension unique en tant que concept explicatif ; à savoir, que des dimensions importantes de la spécificité nationale (par exemple, la force de la réglementation du marché du travail) étaient indépendantes de ce continuum ; que des dispositifs d'insertion présentaient également des caractéristiques nationales spécifiques ; qu'il existait une hétérogénéité importante à l'intérieur des systèmes nationaux (par exemple, entre les différentes étapes et filières du système éducatif) ; et que les dispositifs d'insertion pouvaient évoluer sur la durée (Smyth *et al.*, 2001). Le projet a conclu que les cadres existants peinaient à expliquer les dispositifs d'insertion d'Europe du Sud et qu'il convenait de prendre en compte des facteurs d'offre (par exemple, les différences de soutien familial dont bénéficient les jeunes). Enfin, il a mis en avant l'insuffisance des données comparatives dans ce domaine, problème auquel l'ensemble de données intégrées du projet n'a apporté qu'une solution partielle.

Le rapport final de la *Revue Thématique* de l'OCDE reposait sur l'étude d'un plus grand nombre et un plus large éventail de pays (quatorze pays) que le rapport intermédiaire. Il exprimait un scepticisme bien plus grand que le rapport intermédiaire quant à la capacité d'une typologie donnée à expliquer toute la diversité des spécificités nationales (OCDE 2000, p. 30). Des typologies simples peuvent donner une « orientation approximative » sur les différences entre pays mais elles « dissimulent fréquemment des différences importantes dans des pays perçus comme similaires ».

■ ORIENTATIONS FUTURES

L'image qui émerge renvoie à une hétérogénéité complexe des dispositifs d'insertion, mais aussi à une inadéquation des conceptualisations et des données utilisées pour analyser cette complexité. La notion d'un continuum unique de dispositifs d'insertion permet d'expliquer en partie cette hétérogénéité ; le fait que plusieurs études aient identifié un continuum ou un contraste similaire est particulièrement significatif. Cela revêt une valeur heuristique dans la mesure où l'attention est attirée sur les limitations de l'emprunt politique ; par exemple, le fait que l'Allemagne et les États-Unis se situent aux deux extrémités de ce continuum suggère que les décideurs politiques allemands devraient y regarder à deux fois avant de fonder leurs décisions sur des conclusions de la recherche américaine (Schröder, 2001). Néanmoins, aucun continuum ni aucune typologie unique ne suffit à expliquer toute la complexité de l'hétérogénéité des dispositifs d'insertion nationaux.

Face à cette complexité, la recherche a le choix entre deux orientations. La première consiste à améliorer les conditions et les ressources de l'analyse comparative des dispositifs d'insertion, en particulier les sources de données comparatives. Par exemple, un module sur l'insertion professionnelle a été ajouté à l'enquête européenne 2000 sur les *Forces de Travail*, conformément à la recommandation d'un rapport du Céreq (1997). Sur la base de leurs études comparatives (Sweet, 2000 ; Raffe, 2000), la *Revue Thématique* de l'OCDE et le projet *CATEWE* ont

tous deux émis des recommandations concernant les futures collectes de données. Au moment de la rédaction de cet article, une enquête longitudinale liée à l'enquête PISA sur quinze ans (OCDE, 1999b), est à l'étude.

La deuxième orientation consiste à recentrer la recherche sur l'examen non plus des différences entre pays mais des similitudes. Cela implique le choix d'un niveau d'analyse différent : par exemple, recherche de processus, d'institutions ou de tendances similaires. Plusieurs analyses se sont focalisées sur les conditions communes que différents dispositifs d'insertion doivent remplir ou sur les fonctions communes qu'ils doivent exercer. Par exemple, Ashton et Green (1996) identifient « *des conditions institutionnelles pour atteindre des niveaux élevés de formation qualifiante* ». La *Revue Thématique* de l'OCDE a identifié « *six ingrédients clés pour des dispositifs d'insertion efficaces* » : une économie saine, des itinéraires bien organisés reliant l'enseignement initial au marché du travail et à la formation continue, des systèmes permettant de combiner expérience en entreprise et enseignement, des filets de sécurité pour les sujets à risque, une information et une orientation de qualité et enfin des institutions et des processus efficaces. Van der Velden (2001) a proposé un cadre explicatif unifié s'appuyant sur les fonctions de production, de sélection et d'affectation des compétences. Nous avons « du pain sur la planche » pour les trente années à venir...

Traduction : C. Maouad (TSF)

Bibliographie

Allmendinger J. (1989), « Educational systems and labour market outcomes », *European Sociological Review*, 5, pp. 231-250.

Ashton D., Green F. (1996), *Education, Training and the Global Economy*, Cheltenham, Edward Elgar.

Céreq (1997), *Passage des jeunes gens du système scolaire à la vie active. Vérification des enquêtes et des informations existantes (Enquêtes Forces de*

Travail et ECHP). Rapport Final, Marseille, Céreq.

Durand-Drouhin M., McKenzie P. and Sweet R. (1998), « Opening pathways from education to work », *OECD Observer*, n° 214.

Freysson L. (2000), « The Eurostat data sources combining education/training and labour market statistics », Eurostat Working Papers : *Population and social conditions* 3/2000/E/ n° 2, Luxembourg.

- Green A. (1999), « Education and globalization in Europe and East Asia: Convergent and divergent trends », *Journal of Education Policy*, 14, pp. 55-71.
- Green A., Wolf A., Leney T. (1999), *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*, Bedford Way Papers, University of London, Institute of Education.
- Hannan D., Werquin P. (1999), *Education and labour-market change*, paper to European Socio-Economic Research Conference, Bruxelles.
- Hannan D., Raffe D., Smyth E. (1997), « Cross-national research on school-to-work transitions: An analytic framework », in P. Werquin, R. Breen and J. Planas (Eds) *Insertion des jeunes en Europe : Théories et résultats. Documents « Séminaires »*, n° 120, Marseille, Céreq.
- Heinz W. (1999), *From Education to Work: Cross-National Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lasonen J., Young M. (1998), *Strategies for Achieving Parity of Esteem in Upper Secondary Education*, University of Jyväskylä, Finlande.
- Maurice M., Sellier F., Silvestre J.-J. (1986), *The Social Foundations of Industrial Power: A Comparison of France and Germany*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Marsden D. (1986), *The End of Economic Man ?*, Brighton: Wheatsheaf.
- OCDE (2000), *De la Formation Initiale à la Vie Active : Faciliter Les Transitions*, Paris.
- OCDE (1999a), *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life: Interim Comparative Report*, DEELSA/ED (98)11, Paris.
- OCDE (1999b), *Mesurer les Connaissances et Compétences des élèves*, Paris.
- Raffe D. (2000), *Strategies for Collecting Cross-National Data on Education-to-Work Transitions: Recommendations of the CATEWE project*, CES, University of Edinburgh.
- Raffe D., Brannen K., Croxford L., Martin C. (1999), « Comparing England, Scotland, Wales and Northern Ireland: The case for “home internationals” in comparative research », *Comparative Education*, n° 35, pp. 19-25.
- Ryan P., Garonna P., Edwards R. (1991), *The Problem of Youth*, London: Macmillan.
- Schröder L. (2001), « Unemployment among young people with a foreign background: The potential of active labour market programmes », in C. Groth and W. Maennig (Eds) *Strategien gegen Jugendarbeitslosigkeit im internationalen Vergleich*, Frankfurt: Peter Lang.
- Shavit Y., Müller W. (1998), *From School to Work*, Oxford: Clarendon.
- Smyth E., Gangl M., Raffe D., Hannan D., McCoy S. (2001), *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe (CATEWE): Final Report*, Dublin: ESRI.
- Sweet R. (2000), « A comprehensive framework for indicators of the transition from initial education to working life: perspectives from the *OECD Thematic Review* », in D. Raffe (Ed) *Comparative Data on Education-to-Work Transitions*. Workshop Report, CES, University of Edinburgh.
- Van der Velden R. (2001), *Educational systems and the school-to-work transition: a conceptual framework*, Paper to Network on Transitions in Youth, Sintra, Portugal.

Résumé

Insertion professionnelle : Quels enseignements tirer des comparaisons internationales ?

Par David Raffe

Au cours des trente dernières années, la recherche et les débats politiques sur l'insertion professionnelle n'ont cessé de s'internationaliser ; toutefois, les institutions et les schémas d'insertion conservent leur spécificité nationale. Le concept de dispositif d'insertion sert de passerelle conceptuelle entre spécificité nationale et enjeux politiques mondiaux ; il permet aux pays d'apprendre les uns des autres en dépit de leurs différences. Les dimensions jugées importantes sont la standardisation des programmes, des évaluations et des certifications scolaires, la différenciation des systèmes d'éducation et de formation, les liens avec le marché du travail, et le caractère professionnel ou interne des marchés du travail. Mais les futures recherches pourraient s'orienter vers les similitudes internationales, quoique à des niveaux d'analyse différents.